

In den letzten Jahren verlieren Ländergrenzen für hochschulische Aktivitäten immer mehr an Bedeutung: Ein expandierender, globaler Markt für Hochschulbildung ist entstanden, auf dem „exportierende“ Hochschulen ihre Studienangebote platzieren. Auch die deutsche Hochschulpolitik nimmt inzwischen das Ziel einer strategischen Positionierung deutscher Hochschulen auf ausländischen Bildungsmärkten in den Blick.

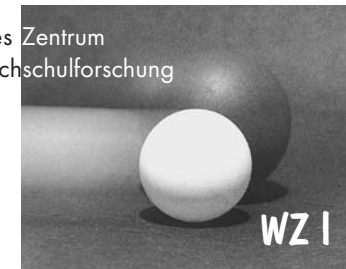
Im Rahmen einer Studie für den Deutschen Akademischen Austauschdienst entwickelten Karola Hahn und Ute Lanzendorf ein Raster zur Analyse von Hochschulstrukturen und hochschulpolitischen Entwicklungen in potenziellen Zielländern für deutsche Studienexporte.

In dem vorliegenden Band sind neun Länderanalysen zusammengefasst, die auf der Grundlage dieses Rasters entstanden. Diese Analysen decken vier Kontinente ab: Ost- bzw. Südost-Europa (Russland, Türkei), Asien (Jordanien, Singapur, Vietnam), Afrika (Namibia, Südafrika) und Lateinamerika (Mexiko, Brasilien). Die Autorinnen und Autoren behandeln systematisch alle Aspekte, die im Hinblick auf ein Angebot deutscher Studienangebote im Ausland relevant sind, indem sie die Entwicklung des Hochschulwesens in die weiteren politischen und sozialen Zusammenhänge der untersuchten Länder einbetten.

Die entstandenen Länderanalysen dienen als Entscheidungs- und Planungshilfe für mögliche Auslandsaktivitäten deutscher Hochschulen, geben daneben aber auch einem breiteren Publikum strukturierte und aktuelle Einblicke in die Entwicklung von z.T. wenig bekannten Hochschulsystemen.

ISBN: 3-934377-75-0

Wissenschaftliches Zentrum
für Berufs- und Hochschulforschung
Universität Kassel



Karola Hahn
Ute Lanzendorf
(Hg.)

Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung

Länderanalysen aus vier Kontinenten
zu Marktchancen
für deutsche Studienangebote

Werkstattberichte 62

Reihe WERKSTATTBERICHTE

Karola Hahn
Ute Lanzendorf
(Hg.)

**Wegweiser Globalisierung –
Hochschulsektoren in Bewegung**

Länderanalysen aus vier Kontinenten zu
Marktchancen für deutsche Studienangebote

WERKSTATTBERICHTE – Band 62

Wissenschaftliches Zentrum
für Berufs- und Hochschulforschung
der Universität Kassel

Kassel 2005

WERKSTATTBERICHTE

Die der vorliegenden Publikation zu Grunde liegende Studie wurde aus Mitteln der Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Copyright © 2005 Wissenschaftliches Zentrum
für Berufs- und Hochschulforschung
Universität Kassel
Mönchebergstr. 17, D-34109 Kassel

Redaktion: Christiane Rittgerott

Druck: Druckwerkstatt Bräuning + Rudert GbR, Espenau

ISBN: 3-934377-75-0
Verlag Winfried Jenior
Lassallestr. 15, D-34119 Kassel

Inhalt

Einführung	
<i>Karola Hahn, Ute Lanzendorf</i>	7
1 Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt und die Positionierung Deutschlands	
<i>Karola Hahn</i>	13
2 Namibia	
<i>Karola Hahn</i>	35
3 Südafrika	
<i>Karola Hahn</i>	75
4 Jordanien	
<i>Ute Lanzendorf</i>	129
5 Singapur	
<i>Karola Hahn</i>	157
6 Vietnam	
<i>Karola Hahn</i>	191
7 Russland	
<i>Gregor Berghorn, Helene Kamensky, Ute Lanzendorf, in Zusammenarbeit mit Benedikt Brisch</i>	237
8 Türkei	
<i>Gülşan Yalçın</i>	267
9 Brasilien	
<i>Ute Lanzendorf</i>	293
10 Mexiko	
<i>Ute Lanzendorf</i>	315
Anhang 1 Raster zur Analyse von Rahmenbedingungen für den Aufbau deutscher Studienangebote im Ausland	337
Anhang 2 Zuständige Stellen und deutsche Ansprechpartner in den untersuchten Ländern	341

Einführung

Karola Hahn
Ute Lanzendorf

In den letzten Jahren hat die Globalisierung auch den Hochschulsektor erfasst. Dies zeigt sich darin, dass Ländergrenzen für hochschulische Aktivitäten immer mehr an Bedeutung verlieren: Die Hochschulen gehen zunehmend dazu über, eigene Studiengänge im Ausland anzubieten und/oder Auslandsniederlassungen zu gründen. Seit Anfang der neunziger Jahre kann man davon sprechen, dass ein globaler Markt für Hochschulbildung entstanden ist, auf dem „exportierende“ Hochschulen ihre Studienangebote platzieren. Dieser Markt wird bislang von australischen und britischen Hochschulen dominiert. Sie bieten Studieninteressenten sowohl in Industrie- als auch in Entwicklungsländern immer häufiger die Möglichkeit, britische und australische Studienabschlüsse direkt in ihrem Heimatland zu erwerben. Mit ihrem Fächerangebot treten die exportierenden Hochschulen dabei nicht unbedingt in unmittelbare Konkurrenz zu einheimischen Hochschulen. Sie konzentrieren ihre Aktivitäten auf dem sogenannten „globalen Bildungsmarkt“ in der Regel vielmehr auf solche Studiengänge, für die in den Zielländern eine ungedeckte Nachfrage besteht.

In Anbetracht der für die kommenden Jahre prognostizierten Expansion der weltweiten Nachfrage nach internationaler Hochschulbildung bietet der globale Bildungsmarkt den Hochschulen derzeit besondere Handlungsspielräume und interessante Optionen. Die deutsche Hochschulpolitik hat daher Ende der neunziger Jahre die strategische Positionierung deutscher Hochschulen auf ausländischen Bildungsmärkten zu einem expliziten Ziel erklärt.

Das DAAD-Programm „Export deutscher Studienangebote“

Als im Jahr 2000 aus UMTS-Sondermitteln kurzfristig das Programm „Zukunftsinitiative Hochschule“ aufgelegt werden konnte, wurden zehn Mio. € für ein Teilprogramm der Zukunftsinitiative mit der Bezeichnung „Export deutscher Studienangebote“ bereitgestellt. Mit Hilfe dieser Mittel konnte der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) im Folgejahr das Förderprogramm „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ einrichten, das darauf abzielt, Aktivitäten deutscher Hochschulen im Bereich des unternehmerisch ausgerichteten Bildungsexports zu initiieren. Aufgrund seines guten Erfolgs wurde dieses zunächst zeitlich befristete Programm in 2004 mit einer jährlichen Fördersumme von vier

Mio. € verstetigt. Nach der erneuten Bewilligung von Fördermitteln im Sommer 2003 erfolgte bereits eine weitere Ausschreibungsrunde für das Angebot deutscher Studiengänge im Ausland.

Das Programm „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ ermöglicht die Anschubförderung unternehmerisch geplanter, konkurrenzfähiger Studienangebote bis hin zu sogenannten „offshore“-Gründungen deutscher Hochschulen oder Neugründungen von Hochschulen im Ausland unter Beteiligung deutscher Partner. Als spezifisch deutsches Charakteristikum sieht das Förderkonzept eine Verknüpfung akademischer und unternehmerischer Aspekte mit kultur- und entwicklungspolitischen Zielsetzungen vor.

Im Unterschied zu den Auslandsaktivitäten britischer und australischer Hochschulen entwickeln sich die Studienexporte deutscher Hochschulen zudem von Beginn an im Kontext einer expliziten nationalen Internationalisierungsstrategie. In Großbritannien und Australien stand der rasche Ausbau des Studienangebots einheimischer Hochschulen im Ausland zwar auch in Zusammenhang mit nationalen bildungspolitischen Entscheidungen; diese zielten jedoch auf einen Neuzuschnitt nationaler Hochschulstrukturen bzw. eine Reform der Hochschulfinanzierung ab. Dass sie letztendlich eine Welle von Studienexporten einleiteten, muss als ein zunächst unbeabsichtigter Nebeneffekt angesehen werden, der erst von der Bildungspolitik aufgegriffen wurde, als er in seinen Grundzügen schon von den Hochschulen vorgezeichnet worden war.

Das neue Förderprogramm des DAAD gewährt maximal vier Jahre lang eine finanzielle Unterstützung für die Einrichtung unternehmerisch geplanter, in der Regel englischsprachiger Studiengänge im Ausland. Anschließend sollen sich die im Ausland aufgebauten Studienangebote nach Möglichkeit durch Studiengebühren selber tragen. Die unternehmerisch ausgerichtete Art des Auslandsengagements ist für die deutschen Hochschulen Neuland. Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, spricht gar von einem Paradigmenwechsel.¹ Bei bisherigen Auslandsinitiativen deutscher Hochschulen, wie etwa dem Chinesisch-Deutschen Hochschulkolleg oder den zahlreichen vom DAAD geförderten deutschsprachigen Studiengängen in Mittel- und Osteuropa, spielten finanzielle Erwägungen keine tragende Rolle.

Britische und australische Hochschulen, die sich auch im Heimatland teilweise durch Studiengebühren finanzieren, nutzen den Aufbau von sogenannten „offshore“-Angeboten vor allem dazu, ihre Einnahmehasis zu verbreitern. Die deutschen Hochschulen hingegen mussten sich im Vorfeld eigener Auslandsaktivitäten zunächst darum bemühen, die notwendigen Strukturen aufzubauen, um als staatliche Hochschulen im Ausland Studiengebühren einnehmen und damit eine mittelfristi-

¹ Bulmahn, Edelgard (2004): „Deutsche Studiengänge im Ausland. Ein Paradigmenwechsel.“ In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.): Deutsche Studienangebote im Ausland. Die internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Bonn: wbv, S. 6-7.

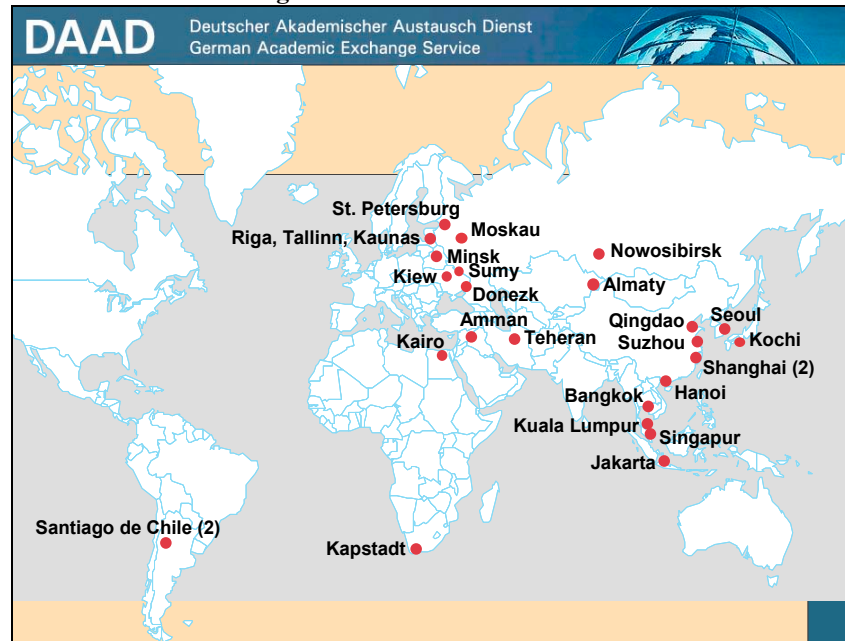
ge Eigenfinanzierung im Ausland angebotener Studienprogramme sicherstellen zu können. Im Gegensatz zu ihren angelsächsischen „Konkurrenten“, die häufig auf Massenangebote ausgerichtet sind, versuchen die deutschen Hochschulen mit ihren Angeboten Marktnischen im qualitativ hochwertigen Segment des globalen Markts für Hochschulbildung zu besetzen. Zum Teil vergeben im Ausland ansässige deutsche Unternehmen Stipendien an die Teilnehmer deutscher Studienangebote vor Ort, die neben Lebenshaltungskosten vor allem auch die Studiengebühren abdecken.

Im Vordergrund der deutschen Auslandsengagements stehen die Steigerung des internationalen Prestiges deutscher Studienangebote, die Vorbereitung hoch qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchses für eine Tätigkeit in deutschen Firmen im Ausland und der Zugang zu interessanten Wirtschaftskooperationen. Die Politik verspricht sich zudem von den Erfahrungen der deutschen Hochschulen im Ausland einen nach Deutschland rückwirkenden Innovationseffekt und Reformschub.

Das Interesse der deutschen Hochschulen an dem neuen Förderprogramm war von Anfang an groß. In der ersten Programmphase konnten von 123 eingereichten Projektvorschlägen lediglich 29 Projekte für eine Förderung ausgewählt werden. Diese Projekte haben unterschiedliche Zuschnitte. Sie reichen von der Entwicklung einzelner Studienmodule über „summer schools“ bis zum Export deutscher Studiengänge oder dem Aufbau eigenständiger Zentren bzw. Fakultäten im Ausland. Oft beinhalten die im Ausland angebotenen Studiengänge Studienabschnitte in Deutschland. Ihre akademischen Belange werden in der Regel in Zusammenarbeit zwischen einer oder mehreren deutschen und ausländischen Hochschulen gestaltet.

Insgesamt werden mittlerweile 53 komplette Studiengänge im Rahmen der Exportprojekte angeboten. Nach Angaben des DAAD (Referat 223) waren im Jahr 2004 3450 Studierende in den geförderten deutschen Studienangeboten im Ausland eingeschrieben. Für das Jahr 2008 ist eine Immatrikuliertenzahl von 10.000 Studierenden avisiert. Der geographische Schwerpunkt der Exportprojekte liegt in Asien und Osteuropa (siehe Schaubild). Exemplarisch seien an dieser Stelle genannt:

- das „German Institute of Science and Technology“ in Singapur,
- die „Thai-German Graduate School of Engineering“ in Bangkok,
- die „German University“ in Kairo,
- das „Vietnamesisch-Deutsche Ausbildungs- und Forschungsinstitut“ in Hanoi,
- das „Joint College“ der Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hamburg, mit der University of Shanghai for Science and Technology in China.

Schaubild 1: Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland

Quelle: DAAD 2004.

Analysen der Hochschulstrukturen und -entwicklungen in potenziellen Zielländern für deutsche Studienexporte

Im Rahmen seiner Beratungs-, Betreuungs- und Koordinationsarbeit für die Angebote deutscher Hochschulen im Ausland hat der DAAD aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Jahr 2003 die Erarbeitung von Pilotstudien über potenzielle Zielländer deutscher Hochschulangebote durch die Autorinnen angeregt und unterstützt. Im Rahmen einer ganzheitlichen Unterstützung deutscher Studienangebote im Ausland kommt Länderanalysen die Funktion einer Entscheidungs- und Planungshilfe zu. Die Autorinnen haben zunächst neun Länderanalysen selber erstellt bzw. redaktionell betreut.² Die Länderauswahl erfolgte in enger Abstimmung mit dem DAAD nach inhaltlichen und pragmatischen Kriterien. Vor allem wurden solche Länder in die engere Wahl gezogen, in denen bereits deutsche Studiengänge aufgebaut wurden. Darüber hinaus sind aber auch weitere Länder berücksichtigt worden, die für einen deutschen Studienexport von besonderem Interesse erschienen. Des Weiteren sollte die Erstellung einer Länder-

² Ende 2004 sind weitere sechs Länderanalysen an die Autorinnen in Auftrag gegeben worden.

analyse auf der Grundlage unmittelbar zugänglicher Informationen ohne zusätzliche Auslandsrecherchen kurzfristig möglich sein. Die schließlich entstandenen und in dem vorliegenden Band zusammengestellten neun Länderanalysen erstrecken sich über eine geographische Bandbreite, die von Afrika (Namibia, Südafrika) über Asien (Jordanien, Singapur, Vietnam) und Ost- bzw. Südost-Europa (Russland, Türkei) bis nach Lateinamerika (Brasilien, Mexiko) reicht.

Primäres Anliegen der Länderanalysen war es, entscheidungsrelevante Informationen über die allgemeinen und hochschulspezifischen Rahmenbedingungen deutscher Hochschulengagements in den ausgewählten Ländern verfügbar zu machen. Als systematische Grundlage für die Länderanalysen haben die Autorinnen des vorliegenden Sammelbandes in Zusammenarbeit mit dem DAAD ein Raster entwickelt (s. Anhang). Dieses Raster soll dauerhaft als Checkliste für die Analyse von Rahmenbedingungen potenzieller Zielländer von Studienexporten dienen und eine Stärken-Schwächen-Einschätzung einzelner Länder in Bezug auf den Aufbau unternehmerisch geplanter deutscher Studienangebote ermöglichen. Das Raster erfasst systematisch alle diejenigen Aspekte, die im Hinblick auf ein Angebot deutscher Studienangebote im Ausland relevant sein können. Es berücksichtigt neben den unmittelbar bildungs- und hochschulbezogenen Rahmenbedingungen auch den weiteren politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontext eines potenziellen Ziellands deutscher „Studienexporte“.

Im Wesentlichen basieren die Länderanalysen auf Internet- und Literaturrecherchen, der Auswertung von Datenbanken sowie auf Experteninterviews. In die Länderanalysen flossen nicht nur relevante Veröffentlichungen, aktuelle statistische Daten und die Expertise der DAAD-Außenstellen und Regionalreferate ein, sondern auch die Erfahrungen deutscher und ausländischer Hochschullehrer aus Kooperationsprojekten und aus dem Aufbau erster deutscher Studienangebote im Ausland. Muttersprachige Mitarbeiter unterstützten die Informationsrecherchen. Den DAAD-Außenstellenleitern und Regionalreferenten in den bearbeiteten Ländern sowie den an Exportprojekten beteiligten Hochschullehrern möchten wir an dieser Stelle ganz herzlich für die Durchsicht der Manuskripte und wertvolle Informationen danken. Weiterhin geht unser Dank an die Kollegen am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, die an der Erstellung der Studien mitgewirkt haben, insbesondere bedanken wir uns bei Sandra Bürger, Christiane Liebrecht, André Schelewsky, Ahmed Tubail und Carlos Guevara Paredes für ihre Unterstützung.

Um den weiteren Kontext deutscher Aktivitäten auf dem globalen Markt für Hochschulbildung zu erläutern, wird im Folgenden zunächst ein Überblick über die jüngsten weltweiten Entwicklungen gegeben. Anschließend bietet der vorliegende Werkstattbericht - nach Großregionen geordnet - leicht überarbeitete Fassungen der am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel im zweiten Halbjahr 2003 erstellten bzw. redaktionell betreuten neun Länderanalysen. Der Redaktionsschluss für die Studien lag im Früh-

jahr 2004. Die ursprünglichen Fassungen der Länderberichte beinhalten umfangreiche Anhänge mit Statistiken, Adressen und sonstigen Übersichten. Sie konnten im vorliegenden Band aus Platzgründen nicht mit aufgenommen werden. Die Langfassungen der Länderanalysen können jedoch von der Internet-Seite des DAAD (www.daad.de) geladen werden.

Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt und die Positionierung Deutschlands

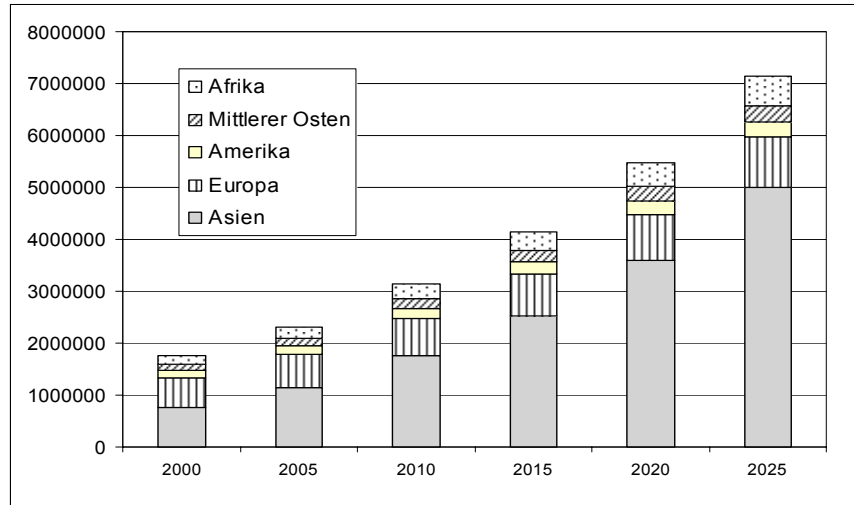
Karola Hahn

1.1 Aktuelle Entwicklungen und Prognosen

Durch die zunehmend wissensintensiven Ökonomien und demographischen Entwicklungen wächst die weltweite Nachfrage nach Hochschulbildung. Zahlreiche Länder, insbesondere Schwellen- und Entwicklungsländer, können diese Nachfrage weder quantitativ noch qualitativ befriedigen. Im Jahr 2001 waren weltweit etwa 1,65 Mio. Studierende an einer Hochschule außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben (DAAD und HIS 2004, S. 6), 2002 waren es nach Statistiken der OECD bereits 1,9 Mio., was einer Steigerung von etwa 15 Prozent gegenüber dem Vorjahr entspricht (OECD 2004a, S. 18). In den OECD-Ländern hat es seit 1998 eine Steigerung von 34 Prozent in der absoluten Zahl ausländischer Studierender gegeben (OECD 2004a, S. 296). Die transnationale Mobilität von Studierenden und Studieninteressierten, die eine qualitativ hochwertige Hochschulausbildung anstreben, wird jüngerer Studien zufolge auch weiter steigen. Eine Prognose der australischen Agentur idp-Australia sagt für das Jahr 2025 voraus, dass etwa 7,2 Mio. Studierende entweder im Ausland studieren oder einen ausländischen Abschluss in ihrem Heimatland erwerben werden (vgl. Böhm u. a. 2002 und Schaubild 1). Etwa die Hälfte der Nachfrager internationaler Hochschulbildung werden diese voraussichtlich als nicht-mobile Studierende in ihrem Heimatland absolvieren.

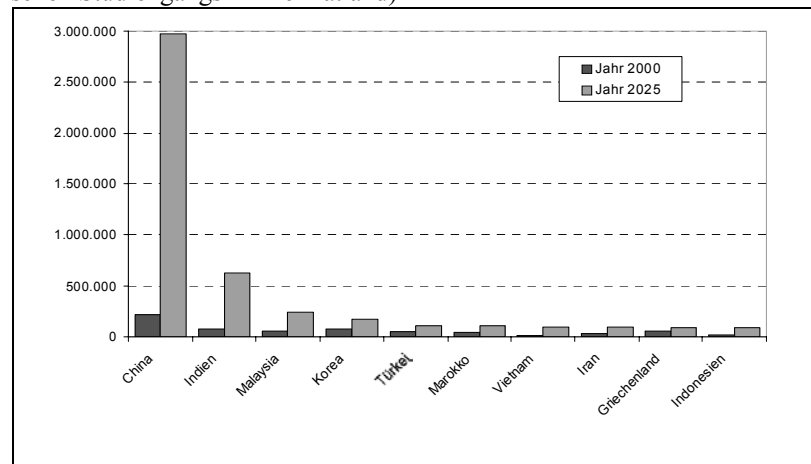
Etwa zwei Drittel der weltweiten Nachfrage nach internationaler Hochschulbildung wird aus lediglich zehn Ländern erwartet (vgl. Schaubild 2). Die größte Nachfrage wird der australischen Studie zufolge im Jahr 2025 aus Asien, aber auch aus Nordafrika und dem Vorderen Orient kommen. Als wichtigste Nachfragerländer werden in absteigender Rangfolge genannt: China, Indien, Malaysia, Korea, Türkei, Marokko, Vietnam, Griechenland, Iran und Indonesien.

Schaubild 1: Prognose der Nachfrage nach internationaler Hochschulbildung (Anzahl Studierende bis 2025)



Quelle: Böhm u.a. 2002.

Schaubild 2: Prognose zur Nachfrage nach internationaler Hochschulbildung, Anzahl Studierende (international mobil oder Besuch eines ausländischen Studiengangs im Heimatland)



Quelle: Böhm u.a. 2002.

1.2 Das „General Agreement on Trade in Services“ und Hochschulbildung als „grenzüberschreitende Dienstleistung“

Der grenzüberschreitende Handel mit Hochschulbildung hat sich seit Beginn der neunziger Jahre zu einem Wirtschafts- bzw. Exportsegment mit hohen Wachstumsraten entwickelt. Die OECD schätzt, dass der grenzüberschreitende Handel mit Bildung bereits im Jahr 1998 ein Volumen von mehr als 30 Mrd. US \$ erreicht hatte (Larsen u. a. 2002).

Neben der bereits erwähnten steigenden studentischen Nachfrage nach internationaler Hochschulbildung beeinflussen weitere Faktoren den Ausbau grenzüberschreitenden Handels mit Hochschulbildung:

- die finanziellen Engpässe der Hochschulen, die dazu zwingen, neue Einkommensquellen zu erschließen,
- die Entwicklung der Kommunikations-, Informations- und Transporttechnologien, die sowohl die virtuelle als auch die physische Mobilität erleichtern,
- die Engpässe beim wissenschaftlichen Nachwuchs in wirtschaftlich relevanten Fachrichtungen (naturwissenschaftliche und technologische Fachrichtungen).
- der steigende Bedarf der Wirtschaft an Akademikern mit internationalen Erfahrungen und Kompetenzen und
- die Akademisierung der Berufe, die generell einen höheren Bedarf an Akademikern nach sich zieht.

Immer mehr Anbieter möchten am „Kuchen der internationalen Hochschulbildung“ teilhaben, sei es direkt gewinnbringend oder indirekt und langfristig durch Reputationsgewinne, die Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses oder durch den Aufbau von Kooperationsnetzwerken und (ökonomisch relevanten) Bindungen zu Alumni. Der Wettbewerb auf dem globalen Bildungsmarkt um Marktanteile beim Verkauf von Studienprogrammen sowie um die „*high potentials*“ auf postgraduiertem Niveau, d. h. den hoch qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchs, nimmt stetig zu.

Im Jahr 1994 wurde die Hochschulbildung in den Katalog des grenzüberschreitenden, weltweiten Handels mit Dienstleistungen des „General Agreements on Trade in Services“ (GATS) der Welthandelsorganisation (WTO) aufgenommen. Das GATS dient nun als Regelwerk der WTO für die fortschreitende Liberalisierung des internationalen Handels mit Dienstleistungen. Es ist ein multilaterales rechtsverbindliches Abkommen. Aus dem Katalog von Dienstleistungen ausgenommen sind lediglich hoheitliche (staatliche) Aufgaben, zu denen im Bereich der Hochschulbildung etwa die Verleihung akademischer und staatlicher Abschlüsse zählen.

Die transnationalen Erbringungsweisen von Dienstleistungen werden folgendermaßen differenziert:

- grenzüberschreitende Erbringung von Dienstleistungen (z. B. internetbasiertes „E-Learning“);
- Nutzung einer Dienstleistung im Ausland (z. B. ausländische Studierende im Gastland);
- kommerzielle Präsenz ausländischer Dienstleister im Inland (z. B. Zweigstellen von Hochschulen in einem Gastland);
- Präsenz natürlicher Personen im Ausland (z. B. ausländische Dozenten und Wissenschaftler in einem Gastland, die eine Dienstleistung erbringen).

Bei den Formen der Verpflichtung einzelner Länder zur Liberalisierung ihrer Märkte wird unterschieden zwischen:

- allgemeinen Verpflichtungen (z. B. Meistbegünstigtenklausel, d. h. das Gewähren gleicher Handelsvorteile für WTO-Mitgliedsländer, Transparenz innerstaatlicher Regelungen, Marktzugang und Gleichbehandlung inländischer und ausländischer Anbieter),
- horizontalen Verpflichtungen (sektorübergreifende Gültigkeit von Verpflichtungen) und
- sektorspezifischen Verpflichtungen (etwa den Bildungssektor betreffend).

Die EU hat sich in Bezug auf die tertiäre Bildung und die Erwachsenenbildung im GATS bereits verpflichtet, drei Erbringungsarten zuzulassen: Erbringung von Dienstleistungen aus dem Ausland, Nutzung von Dienstleistungen aus dem Ausland sowie die kommerzielle Präsenz von Dienstleistern aus dem Ausland. Es wurden außerdem auch Zugeständnisse gemacht, die den Bereich der privat finanzierten Bildung aus dem Ausland betreffen.

Bei der letzten Verhandlungsrunde spielte der defensive Aspekt im Sinne der Abwehr nicht gewünschter Liberalisierung nur eine untergeordnete Rolle. In Deutschland bahnt sich hiermit ein Paradigmenwechsel an, der der Internationalisierung der Hochschulen eine neue Dimension verleiht. Die Liberalisierung des Bildungsmarkts soll dazu genutzt werden, selbst eine aktivere Rolle beim Bildungsexport zu übernehmen. Die GATS-Gespräche dienen daher dazu zu prüfen, ob die Chancen deutscher Anbieter auf dem Markt außerhalb der EU gefördert werden können (vgl. Hahn 2004b).

Die Aufnahme der Hochschulbildung in den Katalog der Dienstleistungen kann als vorläufiger Höhepunkt des Prozesses der Denationalisierung des Politikfelds Hochschule und als Ausgangspunkt für eine weitere Demonopolisierung traditioneller und nationalstaatlich orientierter Bildungsanbieter und einer zunehmenden Kommerzialisierung von Hochschulbildung interpretiert werden (vgl. Hahn 2003).

Traditionell war Hochschulbildung eine höchst national verankerte Angelegenheit. Die klassische Internationalisierung im Sinne von internationaler Ko-

operation und Austausch war zwar integraler Bestandteil dieser nationalstaatlichen Systeme, die nationale Hochschulpolitik blickte allerdings kaum über die eigenen Staatsgrenzen hinaus.

Zwei neue Entwicklungen haben sich seitdem herauskristallisiert:

- Eine Tendenz zur Bildung grenzüberschreitender Regionen im Hochschulwesen, die als Teilprozess umfassenderer regionaler Integrationsprozesse zu verstehen ist. Das ERASMUS-Programm, die Schaffung des europäischen Raums für Hochschulbildung und der Bologna-Prozess können hier als bekannteste und wohl erfolgreichste Integrationsmodelle aufgeführt werden. Aber auch andere Regionen verzeichnen ausgeprägte Regionsbildungsprozesse im Hochschulsektor, so zum Beispiel Skandinavien („NORDPLUS-Programm“) und die Ostseeanrainer-Staaten, der asiatisch-pazifische Raum („University Mobility in Asia and the Pacific“ Programm, UMAP), Nord- und Lateinamerika mit seinen verschiedenen regionalen Integrationsprogrammen („Consortium for North American Higher Education Collaboration“ (CONA-HEC) mit 146 Mitgliedseinrichtungen, das „Network for Curriculum Integration and Academic Mobility“ (RIMA) zwischen den Mercosur-Mitgliedstaaten in Lateinamerika) oder das südliche Afrika („SADC Protocol on Education and Training“);
- seit Beginn der neunziger Jahre hat sich zudem ein weiterer Trend verstärkt, der das Wesen des Hochschulsektors spürbar und nachhaltig verändert. Es kommt zu einer stärkeren Verbindung der Internationalisierung mit unternehmerischen Elementen. Nahezu alle nationalen Hochschulsysteme sind fortan explizit oder implizit gezwungen, ihre internationale Dimension mit markt-förmigen Strategien zu verbinden. Sie tun dies oft in Verbindung mit dem grenzüberschreitenden Handel mit Hochschulbildung.

Auf dem internationalen Bildungsmarkt setzten Länder drei unterschiedliche Strategien ein:

- den gezielten „Import“ von Studierenden;
- den gezielten „Export“ von Studienangeboten;
- das Einrichten von Zweigstellen und anderen *offshore*-Einrichtungen, d. h. Niederlassungen oder Neugründungen im Ausland.

In betriebswirtschaftlichen Kategorien können drei unterschiedliche Strategien von Hochschulen unterschieden werden, mit denen sie Studiengänge im Ausland anbieten (vgl. z. B. Schreiterer und Witte 2001, Brockhoff 2004):

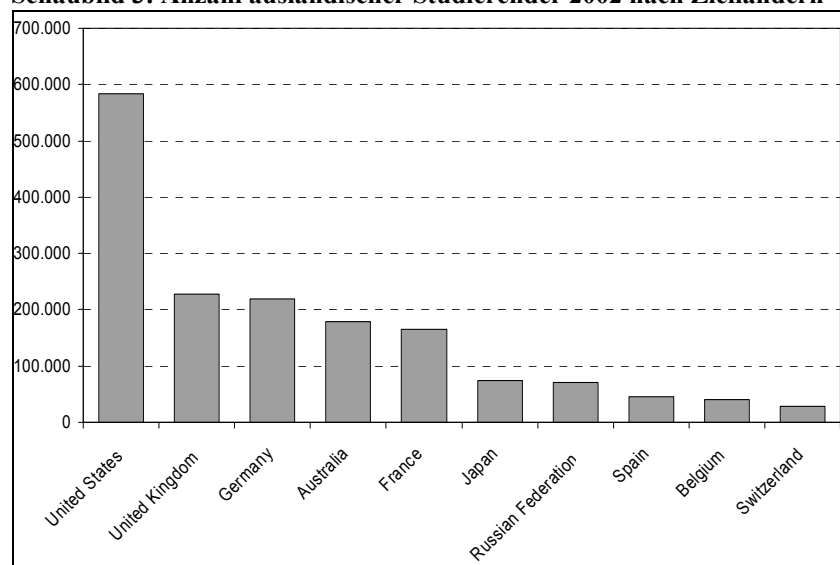
- das Export-Modell (Angebot von „Leistungen“ im Ausland durch eine Hochschule bzw. durch deren Hochschullehrer);
- das Franchise-Modell (gegen die Zahlung einer Gebühr erwerben Hochschulen die Berechtigung, einen Studiengang von einer Hochschule aus einem anderen Land anzubieten);

- das Kooperationsmodell (bi- oder multilaterale Konzeption von Lehr- und Forschungsprogrammen);
- das Modell der Niederlassung (eine Hochschule gründet in einem Gastland eine Dependence).

1.3 Zielländer international mobiler Studierender

Bis Ende der neunziger Jahre haben sich einige Hochschulsysteme als international relevante Anbieterländer für Hochschulbildung herauskristallisiert. Die höchste absolute Zahl ausländischer Studierender findet sich an Hochschulen der USA, in weitem Abstand gefolgt von Großbritannien, Deutschland, Australien und Frankreich. Mittlerweile ist jeder zehnte Student in Deutschland ein Ausländer. Nach OECD-Angaben nimmt Deutschland 12 Prozent aller ausländischen Studierenden weltweit auf (vgl. OECD 2004b, S. 297).

Schaubild 3: Anzahl ausländischer Studierender 2002 nach Zielländern



Quelle: OECD 2004b.

Die Zahl der „echten“ Ausländer, d. h. der Bildungsausländer mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung, macht dabei jedoch nur etwa drei Viertel der ausländischen Studierenden aus, gut ein Viertel sind sogenannte Bildungsinländer (vgl. OECD 2004a).

Etwa 85 Prozent der international mobilen Studierenden waren Mitte der neunziger Jahre an einer Hochschule eines OECD-Mitgliedsstaates eingeschrieben (vgl. OECD 2004a, S. 11). Etwa 70 Prozent aller asiatischen Auslandsstudierenden besuchen Hochschulen der drei führenden englischsprachigen Bildungsanbieter, den USA, Großbritannien oder Australien.

Die beiden europäischen Länder mit der größten Zahl ausländischer Studierender, nämlich Großbritannien und Deutschland, rechnen mit einer weiteren substanziellen Steigerung in der ausländischen Nachfrage nach Studienplätzen. Der British Council prognostiziert eine Verdopplung der ausländischen Studierenden in Großbritannien bis zum Jahr 2020 (vgl. British Council 2003). Deutschland rechnet mit etwa 250.000 ausländischen Studierenden bis zum Jahr 2010 (DAAD 2004) d. h. mit einer weiteren zehnzehnjährigen Steigerung gegenüber 2003.

1.4 Anbieterländer von Hochschulbildung

Bei den Anbieterländern von Hochschulausbildung im Ausland lassen sich verschiedene Typen unterscheiden.

Zum einen gibt es Länder, die traditionell einen hohen Anteil ausländischer Studierender haben, ohne dass bislang die ökonomische Wertschöpfung dabei politisch in den Vordergrund gestellt wurde. Dieser Gruppe gehören etwa die Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, die skandinavischen Länder, Spanien sowie die GUS-Staaten (vor allem Russland) an. Dieser Typ Anbieterländer kann als „nicht-kommerzielle Bildungsanbieter“ bezeichnet werden. Insbesondere Russland und die skandinavischen Länder verfolgten mit ihrer nicht-kommerziellen Orientierung gegenüber dem Ausländerstudium entwicklungspolitische Ziele.

Zum anderen gibt es seit Beginn der neunziger Jahre aber auch zunehmend Länder, die ausländische Studierende als Wirtschaftsgröße betrachten und die ihre Bildungsprogramme strategisch gezielt global oder regional vermarkten oder die ihren Bedarf an exzellentem wissenschaftlichen Nachwuchs gezielt mit ausländischen Graduierten decken, um so einen Wettbewerbsvorteil zu festigen. Zu dieser Gruppe können die USA, Großbritannien, Australien, Neuseeland, Kanada und zunehmend auch Südafrika gezählt werden.

Ein Indikator für die Marktorientierung des Hochschulwesens in diesen Ländern ist die Erhebung von hohen Studiengebühren für ausländische Studierende. Die angelsächsischen Hochschulsysteme sind für internationale Studierende so attraktiv, dass es - wie die folgende Aufstellung der OECD zeigt - dort möglich ist, höhere Gebühren für ausländische als für inländische Studierende zu erheben.¹

¹ Für Südafrika trifft dies ebenfalls zu, auch wenn es hier nicht genannt wird (ausgenommen die ausländischen Studierenden aus den SADC-Staaten, die einen bevorzugten Status haben).

Tabelle 1: Studiengebühren für ausländische und inländische Studierende in OECD-Ländern

Studiengebühren	OECD-Länder
Höhere Gebühren für internationale Studierende als für Inländer	Australien, Belgien*, Großbritannien*, Irland*, Kanada, Neuseeland, Österreich*, Slowakei, Schweiz *, USA
Gleiche Gebühren für internationale Studierende und für Inländer	Frankreich, Griechenland, Ungarn, Island, Italien, Japan, Korea, die Niederlande, Portugal, Spanien
Keine Gebühren (weder für internationale Studierende noch für Inländer)	Tschechien, Dänemark, Finnland, Deutschland, Norwegen, Polen, Schweden

* für Studierende aus Nicht-EU-Ländern

Quelle: Eurydice, zitiert nach OECD 2004b.

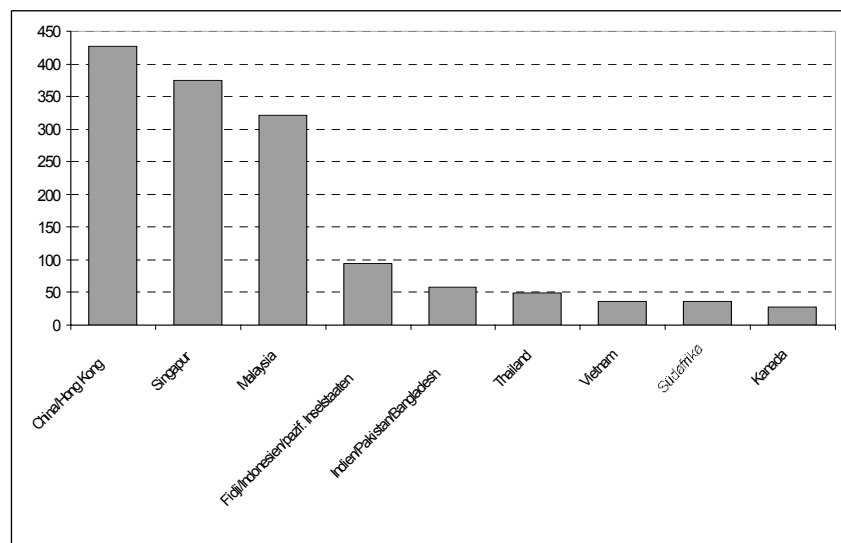
Ein weiterer Indikator für die zunehmende Marktorientierung des Hochschulwesens in einzelnen Ländern ist das wachsende Aufkommen privater „for profit“-Anbieter von Hochschulbildung. Allein in den USA sollen mehr als 650 kommerziell ausgerichtete private Institutionen, die Studienprogramme und Hochschulabschlüsse anbieten, registriert sein. Vielen gelingt es trotz Widerständen, in einzelnen US-Bundesstaaten eine Akkreditierung zu erhalten. Einige dieser privaten Anbieter arbeiten weltweit, zumeist online, aber auch mit einem Netzwerk aus Lernzentren, so etwa die zur Apollo-Group gehörende und börsenregistrierte University of Phoenix, die DeVry University und die voll akkreditierte Jones International University (Morey 2004, S. 132-134).

Seit etwa Mitte der neunziger Jahre beginnen sich die Grenzen zwischen kommerziellen und nicht gewinnorientierten Bildungsanbietern zu verwischen. Bei zahlreichen Repräsentanten letzterer Gruppe von Bildungsanbietern ist seit einigen Jahren eine Trendwende zu beobachten: Das akademische und ökonomische Potenzial ausländischer Studierender wird immer häufiger strategisch verwertet. Explizite *brain gain*-Politiken werden zu einer wichtigen Säule in der nationalen und institutionellen Internationalisierungspolitik vieler Länder und Hochschulen.

Australien kann heute als Prototyp eines strategischen Akteurs auf dem globalen Bildungsmarkt bezeichnet werden (vgl. Hahn und Lanzendorf 2004a). Nachdem der Staat den Hochschulen zunächst lediglich vorgeschrieben hatte, von ausländischen Studierenden kostendeckende Studiengebühren zu erheben, wurde es für die Hochschulen attraktiv, ihre Studiengänge auch im Ausland anzubieten, um eine möglichst hohe Zahl ausländischer Studierender zu erreichen. Gegen Ende der neunziger Jahre hat Australien dann die zu dieser Zeit stark expandierenden einzelhochschulischen Aktivitäten zu einer nationalen Exportstrategie

weiterentwickelt (vgl. Schreiterer und Witte 2001). Zwischen 1999 und 2003 haben die australischen Hochschulen die Zahl ihrer im Ausland angebotenen Studiengänge nahezu verdreifacht. Mit 1.700 Auslandsstudiengängen im Jahr 2003 und sieben Niederlassungen einheimischer Universitäten im Ausland (vgl. Tabelle 2) kann sich Australien einen der vorderen Ränge bei den Programm-Exporteuren sichern (vgl. AVCC 2003 und Schaubild 4). 2003 waren bereits mehr als 45.000 ausländische Studierende in australischen Studiengängen außerhalb Australiens eingeschrieben. Regionaler Schwerpunkt der Hochschulaktivitäten im Ausland ist Ost- und Südost-Asien sowie der gesamte pazifische Raum. So wurden nach einer Statistik der australischen Rektorenkonferenz im Jahr 2003 in China und Hongkong jeweils 200 Studiengänge mit australischen Abschlüssen angeboten. In Singapur konnten Abschlüsse in mehr als 350 australischen Studiengängen erworben werden, in Malaysia in über 300 Programmen. Diese Studienangebote werden allerdings in der Regel nur von einer vergleichsweise geringen Anzahl von Studierenden besucht.

Schaubild 4: Australische „offshore“-Programme nach Zielländern 2003



Quelle: Australian Vice-Chancellors' Committee (AVCC) 2003.

Mittlerweile hat sich der Export mit Hochschulbildung zum drittgrößten Dienstleistungssektor in Australien entwickelt. Alle australische Hochschulen sind im Marktsegment Export auf die eine oder andere Weise aktiv: Die internationalen Studierenden sind als feste Einkommensgröße einkalkuliert; fast alle Hochschu-

len bieten eine breite Palette von *offshore*-Studienprogrammen, d. h. Studienprogrammen im Ausland, an. Einige haben ein Netz von Auslandsniederlassungen (so etwa die Monash-University) aufgebaut, andere sind in kommerziell orientierten multisektoriellen Konsortien organisiert (z. B. die University of Melbourne in Universitas 21) (vgl. Rooijen u. a. 2003; Breton und Lambert 2003 sowie Beerrens 2004).

Tabelle 2: Auslandsniederlassungen australischer Hochschulen (2002)

Universität	Auslandscampus	Eröffnung	Pro-gramme	Studierende
Monash University	M.U. Sunway Campus (Malaysia)	1998	18	1700
Curtin University.	Curtin Sarawak (Malaysia)	1999	25	1000
RMIT	RMIT International University Vietnam	2001	9	370
Swinburne University of Technology	Swinburne Tummasiri (Thailand)	1998	15	?
Central Queensland University	CQU International Campus (Fiji)	1998	18	1400
University of Wollongong	United Arab Emirates	1999	k.A.	700
Monash University	Monash South Africa	2001	4	250

Quelle: International Branch Campuses: Scale und Significance (2002) sowie Hahn und Lanzendorf 2004a, S. 42.

Dass Australien sich zu einem der führenden Anbieterländer der „*for profit higher education*“ gemausert hat, zeigt die folgende Tabelle.

Tabelle 3: Studienangebote im Ausland der führenden Anbieterländer auf dem globalen Bildungsmarkt 2002

	Australien	Kanada	Neuseeland	Großbritannien	USA
Auslandsprogramme	1700	355	63	sehr hohe Aktivität	Wenig Aktivität
Auslandscampus	7	/	/	2	Ca. 8
Studierende im Ausland	45.030	?	ca. 2.200	ca. 140.000	?
Zielländer	Asien, Südafrika, Kanada	Afrika, Karibik, China, Japan, Lateinamerika, Malaysia	Südost-Asien (inkl. Malaysia), China/Hongkong, Pazifik	weltweit	weltweit

Quelle: Lanzendorf 2003.

1.5 Importländer von Hochschulbildung

Hauptabnehmerländer für Bildungsexporte sind vor allem asiatische Länder – vornehmlich Schwellenländer mit sich rasch entwickelnder Industrie und einem zunehmenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften. Die meisten dieser Länder können den steigenden Bedarf nach Hochschulbildung bislang aber aus eigener Kraft nicht befriedigen. Sie „importieren“ daher Studienprogramme, zumeist in großer Zahl und bieten diese über ihre eigenen Hochschulen oder Bildungsagenturen an, gelegentlich auch in Dependancen ausländischer Hochschulen. Der Bildungsimport vollzieht sich entweder über internet- oder satellitenbasierte Fernstudienprogramme oder durch den „Verkauf“ der Studienprogramme an Hochschulen, andere Bildungseinrichtungen oder auch Bildungsunternehmen vor Ort. Üblich ist vor allem das so genannte Franchising von Studienprogrammen (Schreiterer und Witte 2001).

Die nationalen Strategien von „Importländern“ internationaler Bildung gegenüber ausländischen Bildungsanbietern variieren. Auf der Basis der im Weiteren dargestellten Länderanalysen lässt sich eine Typologie mit drei Strategie-Varianten entwickeln:

- „Laissez-faire“-Strategien
- „Anwerbestrategien“
- „Abwehrstrategien“.

Die „Laissez-faire“-Strategie

Eine „Laissez-faire“-Strategie von Zielländern internationaler Bildungsexporte drückt sich in einer mehr oder minder wohlwollenden, tolerierenden Haltung gegenüber ausländischen Bildungsanbietern im eigenen Land an. Der Staat greift hier in der Regel nur insofern steuernd ein, als er gewisse Planungsrichtlinien, Grundregeln und Rahmenbedingungen für den Bildungsimport vorgibt. Im Wesentlichen überlässt er die Entwicklungen dem Hochchulsektor bzw. dem Inlandsbildungsmarkt. Die Angebote ausländischer Studienanbieter bzw. die Niederlassungen ausländischer Hochchulen werden als „win-win“-Arrangements gesehen und daher wenig im Detail gesteuert.

Als Beispiel einer „Laissez-faire“-Strategie kann man die Politik Vietnams bezeichnen. Nach der demokratischen Öffnung Vietnams und der Annäherung an marktwirtschaftliche Prinzipien entstand in Vietnam ein hoher Bedarf an akademisch ausgebildeten Arbeitskräften, die den internationalen Standards und dem globalen Wettbewerb gewachsen sind. Der Staat hat in den vergangenen Jahren direkte und indirekte Investitionsanreize für ausländische Bildungsanbieter aufgebaut und die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Niederlassung privater ausländischer Bildungsanbieter gelockert. Bei der Reorganisation des Hochchul- und Forschungssektors werden ausländische Einrichtungen wohlwollend mit einkalkuliert. Das „Asian Institute of Technology“ bietet seit geraumer Zeit Bildungsangebote in Vietnam an. In den vergangenen vier Jahren haben sich das australische Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) in Vietnam angesiedelt sowie das Vietnamesisch-Deutsche Ausbildungs- und Forschungsinstitut (VDAFI), eine Ausgründung der TU Dresden (vgl. Hahn 2004c).

Die Anwerbestrategie

Die wohl umfassendste Anwerbestrategie hatte Ende der neunziger Jahre Singapur entwickelt. Der strukturelle Wandel und das Wachstum der Wirtschaft in Singapur wurden insbesondere mit der Asienkrise zu einer großen Herausforderung für das relativ kleine Hochchulwesen. Für den Ausbau der wissensbasierten Ökonomie wurde eine große Zahl hoch qualifizierter Graduierten benötigt. Zugang zu den Hochchulen erhielten dennoch nur die besten Studienbewerber; die Anzahl Studierender an staatlichen Hochchulen wurde gezielt beschränkt.

Die Qualitätsprämisse der Hochschulausbildung in Singapur wurde nicht einer beliebigen Expansion des staatlichen Sektors geopfert. Die Expansion des tertiären Bildungssektors vollzog sich demgegenüber in den neunziger Jahren vorwiegend über ausländische Programme, die über private Hochschulen in Singapur angeboten wurden. Im Jahr 2003 waren es allein 370 australische Studienprogramme, die so angeboten wurden (AVCC 2003).

1998 formulierte Singapur eine neue Strategie. Es ging dazu über, die nationalen Entwicklungsziele systematisch mit dem Anwerben der international besten forschungsorientierten Spitzenuniversitäten zu verknüpfen. Das „Economic Development Board“ konnte mit dem „World Class University Programme“ bis 2002 neun erstklassige ausländische Universitäten anwerben, darunter auch die TU München. Die Anwerbestrategie beinhaltete ein abgestimmtes Maßnahmenbündel aus direkten und indirekten Investitionsanreizen und transparenten gesetzlichen Rahmenbedingungen für ausländische Bildungsanbieter. Mit der Anwerbung der ausländischen Spitzenhochschulen bei gleichzeitiger Bündelung und Konzentrierung der Forschungsaktivitäten aller Hochschulen in Singapur mit FuE-Unternehmen und Forschungsinstituten in Wissenschafts- und Technologie-Parks, mit einem professionellen Patentmanagement und großzügiger Forschungsfreiheit in den Lebenswissenschaften konnte der Hochschul- und Wissenschaftsmarkt in Singapur zu einem exzellenten, wettbewerbsfähigen Standort ausgebaut werden. Eine neuerliche Reorganisation und ein Ausbau des staatlichen Hochschulsektors wurden 2003 mit dem nationalen Entwicklungsziel verknüpft, einen Hochschulzugang für 25 Prozent eines Jahrgangs zu garantieren.

Nachdem sich Singapur nun nach eigenen Angaben als Standort von „World Quality Education“ etabliert hat, geht es dazu über, die Ressource Bildung und Wissenschaft über den eigenen Bedarf hinaus systematisch auszubauen, sich selbst als regionaler Bildungsanbieter zu vermarkten und den asiatischen Markt für sich zu erschließen. Dabei strebt Singapur eine Steigerung ausländischer qualifizierter Studierender, d. h. Studierender mit einem ersten akademischen Abschluss, um bis zu 30 Prozent an. Neben diesem Import an hoch qualifiziertem wissenschaftlichen Nachwuchs plant Singapur nun Ausgründungen der National University of Singapore in China und in Indien.

Singapurs Anwerbestrategie setzt sich folglich aus drei inlandsorientierten Strategien und einer auslandsorientierten Strategie zusammen:

- die Reorganisation und Expansion des Universitätssektors unter Beibehaltung der Qualitätsprämisse
- die Ansiedlung ausländischer forschungsbasierter Spitzenuniversitäten
- die Anwerbung ausländischer Bildungsinteressenten auf allen Bildungsstufen,
- der Aufbau von Auslandseinrichtungen in wirtschaftlich relevanten Regionen.

Es bleibt abzuwarten, ob das „Global Schoolhouse“-Konzept Singapurs mit seinem Markteintritt in die „Education Industries“ aufgehen wird (vgl. Hahn 2004d).

Zunehmend verfolgen auch China, Indien, Malaysia, Indonesien, Thailand und die Vereinigten Arabischen Emirate Anwerbestrategien beim Import von Hochschulbildung.

Die Abwehrstrategie

Ein Beispiel für einen expliziten Protektionismus gegenüber ausländischen Anbietern mit einer ausgeprägten Abwehrstrategie ist Südafrika. Das mit der Demokratisierung und dem Ende der Apartheid in Südafrika gültige Hochschulgesetz von 1996 erlaubt zwar grundsätzlich die Niederlassung privater (ausländischer) Hochschulen. Voraussetzung ist jedoch:

- dass diese mit ihren Angeboten in die nationale Hochschullandschaft passen,
- dass sie mit den nationalen Entwicklungszielen (z. B. „equity“, „democracy“, „capacity-building“) in Einklang stehen und
- dass sie die entsprechenden Qualitätsanforderungen erfüllen.

Ausländische Hochschulen werden automatisch als „private Anbieter“ eingestuft. Nachdem sich in Südafrika mit der Demokratisierung ein Wildwuchs an ausländischen Anbietern und Angeboten breit gemacht hatte, erließ die südafrikanische Regierung im Jahr 2000 ein Moratorium, das ausländischen Anbietern das Niederlassen in Südafrika erschwert. Die Rahmenbedingungen wurden seitdem sukzessive verändert, so dass sich fast alle bereits aktiven Anbieter nach und nach aus dem südafrikanischen Markt zurückgezogen haben.

Der Protektionismus wird unter der Prämisse der Qualitätssicherung in einem zweistufigen Verfahren umgesetzt: Zunächst müssen sich ausländische Hochschulen als private Anbieter registrieren lassen. In einen zweiten Schritt müssen alle Programme akkreditiert werden. Die Akkreditierung (und turnusmäßige Re-Akkreditierung) ist angesichts der hohen Qualitätsstandards eine schwierige Hürde, die sogar namhafte ausländische Universitäten wie die de Montfort University oder die Business School of The Netherlands nicht überwinden können (vgl. Hahn 2004e).

Die Abwehrhaltung Südafrikas gegenüber ausländischen Anbietern ist als Teil der nationalen Entwicklungsstrategie zu sehen. Im Zuge einer ‚Afrikanisierung‘ des Hochchulsektors versucht man von staatlicher Seite aus, sich von den historischen Bürden zu befreien und eine soziale Gleichberechtigung herzustellen. Die Hochschulen dagegen bauen zunehmend darauf, Wissen und Bildung als international vermarktbar Produkte an ausländische Studierende zu „verkaufen“. Einzelne Hochschulen haben bereits mit *brain gain*-Politiken begonnen.

Auf nationaler Ebene wird seit kurzem ebenfalls über eine nationale Internationalisierungsstrategie unter der Perspektive des nationalen Mehrwerts und der Chancen der Erschließung afrikanischer Bildungsmärkte diskutiert. Die Diskussionen hierbei sind gekennzeichnet von einem Spannungsverhältnis zwischen der angestrebten „Afrikanisierung“ des Hochschulsektors und einer Integration in globale Wissens- und Kooperationsnetze.

Südafrika ist jedoch nicht das einzige Land mit einer Abwehrstrategie gegenüber ausländischen Anbietern von Hochschulbildung. Es fällt vielleicht nur wegen seiner auffälligen Trendwende vom „Laissez-faire“ zu einer stringenten, dirigistischen „top down“-Abwehrstrategie mit einer protektionistischen Haltung gegenüber ausländischen Anbietern besonders ins Auge.

Ein weiteres prominentes Beispiel für eine Abwehrstrategie bieten die USA. Als Hauptanbieter für internationale Hochschulbildung haben sie selbst bislang keine Zugeständnisse bei der Liberalisierung des grenzüberschreitenden Handels mit Hochschulbildung im eigenen Land gemacht, wohl aber weitgehende Marktöffnungsforderungen an die EU und andere potenzielle Abnehmerländer US-amerikanischer Bildungsdienstleistungen gestellt.

1.6 Standortbestimmung und Positionierung Deutschlands

Deutschland ist nach wie vor ein international gefragter Hochschul- und Wissenschaftsstandort. Hiervon geben die Statistiken über die Mobilität ausländischer Studierender und Wissenschaftler sowie eine Bestandaufnahmen über die wissenschaftlichen Kooperationsbeziehungen Zeugnis (vgl. DAAD und HIS 2004). Die Zahl der ausländischen Studierenden ist in den vergangenen Jahren stetig gestiegen. Im Jahr 2003 studierten insgesamt 227.000 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Dies waren 10 Prozent mehr als im Jahr davor. Entsprechend der bereits oben zitierten OECD Statistik ist Deutschland mittlerweile neben Großbritannien das zweitwichtigste Gastland für ausländische Studierende (inklusive Bildungsinländer) und das sechstwichtigste Herkunftsland international mobiler Studierender (vgl. OECD 2004a, S. 296f.). Etwa 12 Prozent aller nicht in ihrem Heimatland studierenden Ausländer haben Deutschland als Ziel-land gewählt. Deutschland ist somit das wichtigste nicht-englischsprachige Ziel-land mobiler Studierender.

Auch unter den Wissenschaftlern sind deutsche Hochschulen gefragt. Nach einer Datenerhebung von 23 Wissenschaftsorganisationen hielten sich im Jahr 2003 über 19.500 geförderte ausländische Wissenschaftler in Deutschland auf. Die tatsächliche Zahl dürfte weit höher liegen, da nicht alle ausländischen Wissenschaftler eine Förderung erhalten (DAAD und HIS 2004, S. 66). Die Herkunftsländer der Wissenschaftler sind in abnehmender Reihenfolge die Russische Föderation, in weitem Abstand gefolgt von China, den Vereinigten Staaten und Indien.

In einem weltweiten Ranking des Shanghaier Institute of Higher Education von 2004, das sich auf die Exzellenz im überwiegend naturwissenschaftlich, technologisch und medizinischen Forschungsbereich bezieht, tauchen unter den „Top 100“ auch einige deutsche Universitäten auf. Folgende deutsche Hochschulen werden unter den weltweit besten genannt: TU München (Rang 45), Universität München (51), Universität Heidelberg (64), Universität Göttingen (79), Universität Freiburg (88), Humboldt Universität Berlin (95) sowie Universität Bonn (99). Insgesamt finden sich 27 deutsche Universitäten unter den 125 besten europäischen Universitäten und den 300 besten weltweit (vgl. Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University 2004).

Dennoch hat sich in Deutschland die Selbstperzeption durchgesetzt, im internationalen Vergleich an Attraktivität verloren und an Wettbewerbsfähigkeit eingebüßt zu haben. Die Protagonisten dieser „Attraktivitätsverlustthese“ argumentieren, dass:

- Deutschland bei den „echten“ ausländischen Studierenden nur ein Hochschulstandort zweiter oder gar dritter Wahl sei (Bewerbungen im angelsächsischen Raum waren nicht erfolgreich, oder das dortige Studium ist zu teuer, Zugpferd „Studiengebührenfreiheit“),
- es zu wenig hoch qualifizierte Studiennachfrager aus wirtschaftlich relevanten Regionen (etwa aus Asien) gebe,
- in einigen Fachrichtungen (vorwiegend wirtschaftlich relevanten und innovationsträchtigen Fachrichtungen) ein zu starker „Brain drain“ in Richtung USA stattfinde,
- es einen Reformstau in Bezug auf die internationale Kompatibilität und Wettbewerbsfähigkeit der Studienangebote gebe,
- die deutsche Sprache eine Barriere für die Internationalisierung und somit einen Standortnachteil darstelle,
- die deutschen Hochschulen in den boomenden Wirtschaftsregionen der Welt zu wenig sichtbar und präsent seien, daher nicht entsprechend wahrgenommen würden und
- die deutschen Hochschulen bei der Entwicklungen in Richtung einer mehr unternehmerischen und marktförmigen Umgestaltung im internationalen Vergleich hinterherhinken würden.

Die ausgesprochene Verknüpfung von Lehre und Forschung wird demgegenüber als Standortvorteil gesehen, der durch postgraduale Studiengänge auf Master-Niveau und strukturierte Doktorandenprogramme weiter ausgebaut werden könnte. Dass Deutschland im Zentrum Europas eine Art Ost-West-Brückenfunktion hat, bedeutet ebenfalls einen Pluspunkt in der Selbstwahrnehmung.

Die regionale Verteilung der internationalen Kooperationen gibt Einblicke in die Struktur der internationalen akademischen Zusammenarbeit: Die fortschreitende Europäisierung des Hochschul- und Wissenschaftssektors hat deutliche

Spuren in dem geographischen Fokus der internationalen Kooperationen hinterlassen. Nach einer Datenbank der Hochschulrektorenkonferenz sind fast 80 Prozent aller formalisierten Kooperationen der deutschen Hochschulen (im Bereich von Hochschulpartnerschaften und Kooperationen in Studium und Lehre) intra-europäisch (DAAD 2003, 13). Der wichtigste außereuropäische Kooperationspartner sind die USA, in großem Abstand gefolgt von China. Insbesondere im Forschungsbereich werden die US-amerikanischen Elitehochschulen und Forschungseinrichtungen als Qualitätsmaßstab gesehen.

Mit der Erklärung von Lissabon und den Diskussionen um weitere Zugeständnisse im Bereich der Hochschulbildung im General Agreement in Trade and Services, bekommt die Internationalisierungs- und Europäisierungsdiskussion in Deutschland eine andere Note. Fortan geht es nun auch darum, die Hochschulen für den globalen Wettbewerb fit zu machen und sich aktiv auf die Bühne des globalen Bildungsmarkts zu begeben. Die neuen Bemühungen der Hochschulpolitik und der Hochschulen kann man unter dem Begriff des „*globalisation mainstreaming*“ subsumieren (vgl. Hahn 2004a). Sie sind Ausdruck eines neuen „Zeitgeistes“ in der deutschen Hochschulpolitik (vgl. Hahn 2003b).

Die Ziele, die die deutsche Hochschulpolitik hiermit verfolgt, sind vielschichtig: Zum einen soll die internationale Präsenz und Sichtbarkeit der deutschen Hochschulen als „Qualitätsprodukt“ verstärkt werden; zudem verspricht man sich ein Einwerben hoch qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchses (*brain gain*-Politik), gute Kooperationschancen der Exportprojekte mit der Wirtschaft, ein Übungsfeld für das unternehmerische Handeln von Hochschulen und nicht zuletzt einen Innovations- und Reformschub, der bis in die deutschen Hochschulen hineinreicht.

Darüber hinaus bietet der Export von Studienangeboten auch die Möglichkeit für internationale Erfahrungen und Austauschmöglichkeiten für deutsche Hochschullehrer und Studierende. Ferner kann der Studienexport auf postgraduale Niveau den Zugang zu interessanten Forschungsfeldern im Ausland erleichtern.

Der Aufbau deutscher Studienangebote im Ausland wird sowohl von der Bildungspolitik als auch von den in diesem Feld aktiven Hochschulen als willkommener Innovationsmotor angesehen. Es bleibt jedoch abzuwarten, ob die deutschen Hochschulen bei den derzeitigen finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen und reformerischen Belastungen in größerem Umfang Exportaktivitäten entwickeln, zumal diese Form des unternehmerischen Handelns nicht in der deutschen Hochschulkultur verwurzelt ist.

1.7 Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung der Hochschulen: Konzepterweiterung oder Paradigmenwechsel?

Neben einer Zunahme an internationalen Kooperationsaktivitäten im Bereich von Studium und Forschung hat sich in den Hochschulen und auf dem gesamten

deutschen Hochschulsektor in den vergangenen Jahren eine strukturelle Internationalisierung vollzogen. Die Integration einer internationalen Dimension in Studium, Lehre, Forschung, Management und Service einerseits und in die Bildungs- und Hochschulplanung andererseits waren Top-Themen sowohl auf der Agenda der Hochschulen als auch auf Ebene der Hochschulpolitik.

Seit 1996 hat die Bundesregierung gemeinsam mit den Hauptakteuren des Hochschulsektors verschiedene Initiativen eingeleitet. Im Wesentlichen sind hier zu nennen

- das Erste (1996) und Zweite (2000) Aktionsprogramm zur Stärkung der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland;
- die „Zukunftsinitiative Hochschule“ sowie
- die Initiative „Qualified in Germany“, die ein internationales Hochschulmarketing begleitet.

Ein drittes Aktionsprogramm, das alle bisherigen Initiativen fortführen und an neue Entwicklungen anpassen soll, befindet sich momentan in einer Diskussionsphase (vgl. DAAD 2004).

In den neunziger Jahren waren die nationale Hochschulpolitik und die Politik der einzelnen Hochschulen stark an der Idee der Integration einer europäischen Dimension in den Hochschul- und Wissenschaftssektor und des intra-europäischen Austauschs ausgerichtet. Bis heute ist die Europäisierung, nicht zuletzt von Regierungsseite, mit der „top down“ gesteuerten Umsetzung des Bologna-Prozesses ein wichtiger Schwerpunkt der nationalen Politik sowie der Hochschulen selbst.

Auf allen Systemebenen wurden zahlreiche Bemühungen unternommen, um die intra-europäische Mobilität und Zusammenarbeit zu forcieren. Die Entwicklungen der Europäisierung und intra-europäischen Mobilität können somit als ausgeprägt politisch gesteuert bezeichnet werden. Dem gegenüber scheinen die transnationale Zusammenarbeit und der Austausch mit dem asiatisch-pazifischen Raum primär von der Nachfrage stimuliert und erst sekundär von politischen Programmen. Die grenzüberschreitende Mobilität in die USA kann in erster Linie als Magnetwirkung interpretiert werden, die durch eine geschickte Förderpolitik unterstützt wurde (vgl. OEDC 2004b).

Die Internationalisierungsdebatte beginnt sich jedoch zu wandeln (vgl. Teichler 2004). Mit Beginn der zweiten Verhandlungsrunde zum GATS scheint sich in Deutschland ein Paradigmenwechsel anzubahnen. Durch die Zugeständnisse der EU bei der Erbringung von Dienstleistungen im Bereich der privaten Hochschulbildung in der ersten Verhandlungsrunde wurden Fakten geschaffen, denen die „Scientific Community“ zunächst sehr kritisch gegenüber stand. Es ist jedoch erklärter Wille der Politik – und dies findet auch in den Hochschulen zunehmend Akzeptanz –, dass die deutschen Hochschulen fortan im Geschäft mit dem inter-

nationalen Handel von Hochschulbildung erfolgreich mitmischen. Neben die traditionellen Aktivitäten der Internationalisierung, nämlich der grenzüberschreitenden Kooperation und Austausch auf der Basis der Gegenseitigkeit und des Vertrauens, ist nun der gezielte Import von Studierenden, der Export von Studienangeboten und sogar die Zweigstellengründung oder Niederlassung deutscher Hochschulen im Ausland Bestandteil der neueren Internationalisierungskonzepte. Während die traditionelle Internationalisierung kulturellen, akademischen und entwicklungs- und regionalpolitischen Rationalitäten folgte, schiebt sich nun ein neues, ökonomisch motiviertes Internationalisierungskonzept neben die bereits bewährten Konzepte. Drei verschiedene, sich potenziell widersprechende Konzepte stehen nun scheinbar harmonisch nebeneinander. Es kommt zu einer Gleichzeitigkeit von:

- klassischer Zusammenarbeit und Austausch mit einer ausgewogenen beiderseitigen Wertschöpfung akademischen, sozialen, kulturellen, politischen und „symbolischen“ Kapitals,
- einer reformbegleitenden umfassenden Europäisierung der Hochschulen sowie
- einer Globalisierung durch unternehmerische Expansions- und Export- bzw. Importaktivitäten von deutschen Hochschulen.

Es stellt sich die Frage, ob sich hier fast unbemerkt ein Wertewandel vollzogen hat (vgl. Lanzendorf und Teichler 2003). Zur Prämisse des gegenseitigen Nutzens von Kooperationen gesellt sich nun die Prämisse des nationalen Mehrwerts. Es gilt zu beobachten, ob die mehr ökonomisch orientierten Aktivitäten das für die internationale akademische Zusammenarbeit so wichtige soziale Kapital des gegenseitigen Vertrauens nicht nachhaltig stören werden.

Die traditionellen, personenbezogenen Aktivitäten bei grenzüberschreitenden Studienangeboten steigen weiter. Darüber hinaus ist jedoch auch ein Zuwachs an den programmbezogenen Aktivitäten im Sinne kollaborativer oder exportierter Studienangebote zu erwarten. Die neuen Institutions- oder Anbieterbezogenen Aktivitäten wie die Einrichtung von Niederlassungen, *offshore*-Einrichtungen oder Hochschulinvestitionen im Ausland werden ebenfalls weiter zunehmen (vgl. OECD 2004b). Es ist jedoch zu erwarten, dass diese hoch risikoträchtigen und ressourcenintensiven Aktivitäten nur einen kleinen Teil der grenzüberschreitenden Dimension in der Hochschulbildung ausmachen werden.

Als Entwicklungslinie bleibt festzuhalten, dass die hauptsächlich von akademischen Beweggründen vorangetriebene Internationalisierung zur Wissensgenerierung und zum Austausch von Wissen zunehmend ergänzt wird durch:

- eine politische und wirtschaftlich motivierte Europäisierung mit dem Ziel der regionalen Integration und Innovation durch Austausch von Wissen, Wissensakkumulierung, -generierung und

- eine im Wesentlichen von wirtschaftlichen Motiven geleiteten Globalisierung, in der der ökonomisch verwertbare Wissenstransfer im Vordergrund steht.

Die Konzepterweiterung bzw. das Nebeneinander der Konzepte könnte auf einen sich anbahnenden Paradigmenwechsel hinweisen. In einzelnen Aspekten hat sich der Paradigmenwechsel bereits teilweise vollzogen (von der Betonung des Prinzips des Austauschs zum „Import“ von Studierenden und „Export“ von Studienangeboten, vom gegenseitigen akademischen Nutzen zur Betonung des nationalen Mehrwerts, vom Austausch von Wissen und Wissensgenerierung zum Wissenstransfer).

Zumindest was Europa und seine politischen und wirtschaftlichen Partner betrifft, existiert derzeit noch ein relativ harmonisches Nebeneinander von Internationalisierung, Europäisierung und Globalisierung der Hochschulen. Dies mag sich ändern, wenn einige Hochschulen oder Länder aus der noch kooperativen „Scientific Community“ ausbrechen, große „Marktanteile“ gewinnen und neue Spielregeln diktieren. Dies mag sich auch ändern, wenn ganze, ökonomisch scheinbar uninteressante Regionen von der Kooperations-Agenda verschwinden und es zu einer „globalisation apartheid“ kommt (Moja 2003). Dies könnte in eine geopolitische Destabilisierung münden und somit einen ungewollten Nebeneffekt der Konzepterweiterung darstellen.

Die Selbstregulierungskräfte des Hochschulsektors und die akademische Kultur der Hochschul- und Wissenschaftsnetzwerke zur Kooperation im Sinne des allseitigen Nutzens könnten dazu beitragen, eine Balance zwischen den divergierenden Trends auf dem globalen Bildungsmarkt aufrecht zu erhalten.

Literatur

- Australian Vice-Chancellors Committee (AVCC) (2003): Offshore Programs of Australian Universities – May 2003. Canberra: AVCC.
- Beerkens, H. J. J.G. (2004): Global Opportunities and Institutional Embeddedness. Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia. Enschede: Universiteit Twente CHEPS.
- Böhm, A. u.a. (2002): Global Student Mobility 2025 – Forecasts of the Global Demand for International Higher Education. (IDP Research Publication 2002): Sydney: IDP Education Australia.
- Breton, G. und Lambert, M. (Hg.) (2003): Universities and Globalization. Private Linkages, Public Trust. Paris: UNESCO.
- British Council (2003): Forecasting International Student Mobility 2020. London: British Council.
- Brockhoff, K. (2004): „Markteintrittsstrategien bei der Internationalisierung von Hochschulen“. In: Betriebswirtschaft, 64. Jg., H. 3, S. 320-332.

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2003): Partnerschafts- und Kooperationsprogramme. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 5, Bonn: Bertelsmann.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2004): Auf dem Weg zur internationalen Hochschule. Entwurf eines (Dritten) Aktionsprogramms des DAAD. Bonn: DAAD (unveröffentlichtes Manuskript).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) (Hg.) (2004): Wissenschaft weltweit 2004. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: wbv.
- Davis, D.; Olsen, A. und Böhm, A. (Hg.) (2000): Transnational Education Providers, Partners and Policy – Challenges for Australian Institutions Offshore. Sydney: IDP Education Australia.
- Hahn, K. (2003a): „Die Globalisierung des Hochschulsektors und das General Agreement on Trade in Services“. In: Kehm, B. M. (Hg.) Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich (die hochschule. journal für wissenschaft und bildung H. 1), S. 48-73.
- Hahn, K. (2003b): „The Changing ‘Zeitgeist’ in German Higher Education and the Role of GATS“. In: Higher Education in Europe, 28. Jg., H. 2, S. 199-215.
- Hahn, K. (2004a): „Germany“. In: Van der Wende, M. und Huisman, J. (Hg.): On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education. Bonn: Lemmens, S. 51-79.
- Hahn, K. (2004b): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hahn, K. (2004c): Rahmenbedingungen für deutsche Hochschulaktivitäten. Länderanalyse Vietnam. Bonn: DAAD. Internet: URL: <http://www.daad.de> [Stand: Oktober 2004].
- Hahn, K. (2004d): Rahmenbedingungen für deutsche Hochschulaktivitäten. Länderanalyse Singapur. Bonn: DAAD. Internet: URL: <http://www.daad.de> [Stand: Juni 2004].
- Hahn, K. (2004e): Rahmenbedingungen für deutsche Hochschulaktivitäten. Länderanalyse Südafrika. Bonn: DAAD. Internet: URL: <http://www.daad.de> [Stand: Juni 2004].
- Hahn, K. und Lanzendorf, U. (2004a): „Entwicklungen auf dem globalen Bildungsmarkt“. In: DAAD (Hg.): Deutsche Studienangebote im Ausland. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 10. Bertelsmann, S. 36-49.
- Hahn, K. und Lanzendorf, U. (2004b): „Literatur zu aktuellen Entwicklungen des globalen Markts für Hochschulbildung“. In: DAAD (Hg.): Deutsche Studienangebote im Ausland. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 10. Bielefeld: Bertelsmann, S. 111-117.
- International Branch Campuses: „Scale und Significance“. In: The Observatory on Borderless Education, 2002, H 5. Internet: URL: www.obhe.ac.uk [Stand: Oktober 2003].
- Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University (2004): Academic Ranking of World Universities. Internet: URL: <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2004/top500list.htm> [Stand: Oktober 2004].
- Lanzendorf, Ute (2003): Entwicklung des Angebots auf dem internationalen Bildungsmarkt. Vortrag auf der DAAD-Tagung „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ am 23.06.2003 in Bonn (unver. Manuskript).

- Lanzendorf, U. und Teichler, U. (2003): „Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung?“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., H. 2, S. 219-238.
- Larsen, K.; Martin, J. P und Morris, R. (2002): Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues. May 2002. (Revised Version). Working Paper. Paris: OECD.
- Moja, T. (2003): „Globalization Apartheid: The Role of Higher Education in Development.“ In: Breton, G. und Lambert, M. (Hg.): Universities and Globalization. Private Linkages, Public Trust. Paris: UNESCO, S. 163-175.
- Morey, A. I. (2004): „Globalization and the Emergence of For-Profit Higher Education“. In: Higher Education, 48. Jg., S. 131-150.
- OECD (2002): The Growth of Cross-Border Education, Education Policy Analysis. Paris: OECD.
- OECD (2004a): Education at a Glance. OECD Indicators 2004. Paris: OECD.
- OECD (2004b): Internationalisation and Trade in Higher Education. Opportunities and Challenges. Paris: OECD.
- Rooijen, M. van; Jones D. R. und Adam, S. (Hg.) (2003): The Multinational University. Amsterdam: EAIE (EAIE Occasional Paper 15).
- Schreiterer, U. und Witte, J. (2001): Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland. Eine international vergleichende Studie. Gütersloh: CHE.
- Teichler, U. (2004): „The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education“. In: Higher Education, 48. Jg. 2004, H. 1, S. 5-26.
- UNESCO; CEPES und Council of Europe (2001): Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Riga, 6 June 2001). Internet: URL: <http://www.unesco.org> [Stand: Oktober 2004].

Namibia

Karola Hahn

2.1 Politische und ökonomische Rahmenbedingungen

Geschichtlicher Abriss

Namibia ist ein Land voller Gegensätze mit einer bewegten Geschichte, die von Fremdbestimmung gekennzeichnet ist. Nachdem im 19. Jahrhundert vornehmlich deutsche Missionare und Händler im südwestlichen Afrika tätig wurden, folgte unter Reichskanzler Bismarck auch eine Zeit deutschen politischen Engagements in Form einer sogenannten „Schutzherrschaft“. Namibia wurde für kurze Zeit deutsche Kolonie (*Deutsch-Südwestafrika*, 1884-1915). Wirtschaftliche Erfolge im Bergbau (Diamanten, Halbedelsteine, Erze) sowie durch Aufbau des Persiamarktes mit Karakulschafen aber auch militärische Einsätze gegen Aufständische und ein Vernichtungsfeldzug gegen die Herero kennzeichneten die kurze Herrschaft in „Deutsch-Südwest“. Ab 1920 wurde das Land Treuhandgebiet unter südafrikanischer Verwaltung. Es wurde von der Südafrikanischen Union zunehmend einverleibt und fortan als „5. Provinz“ betrachtet. Die Vormundschaft Südafrikas wurde in den sechziger Jahren immer umstrittener. Interventionen der UN-Generalversammlung und des Sicherheitsrates bewirkten 1971 schließlich, dass der Internationale Gerichtshof in Den Haag, die „Besatzung“ Namibias durch Südafrika für unrechtmäßig erklärte. Es folgte ein langer, blutiger *Unabhängigkeitskrieg* durch die South West African People's Organisation (SWAPO), der hauptsächlich im Norden Namibias und Süden Angolas ausgetragen wurde. Gestützt durch die Resolution 435 der UN und eine *United Nation's Transition Group* (UNTAG) erlangte Namibia 1990 seine Unabhängigkeit. Eine pragmatische Aussöhnungspolitik kennzeichnet die ersten zehn Jahre als freie Nation.

Politische und wirtschaftliche Entwicklung

Mit ihrer Unabhängigkeit hat die Republik Namibia eine *parlamentarische Demokratie* als Staatsform angenommen. Seit dieser Zeit ist die Partei der früheren Befreiungsbewegung *SWAPO* an der Macht (absolute Mehrheit mit 55 von 72 Parlamentssitzen) und stellt den Staatspräsidenten. Sam Nujoma war in einem umstrittenen Verfahren, dessen Verfassungsmäßigkeit von vielen angezweifelt wurde, im Jahr 2000 für eine dritte Amtsperiode gewählt worden und bis 2003 waren kaum Versuche erkennbar, für die Wahl 2004 einen potenziellen Nachfolger zu finden, was Opposition und Kritiker befürchten ließ, dass die demokratische Entwicklung Namibias durch das Ausbleiben des Wechsels des Staatsoberhauptes Schaden nehmen könnte. Mittlerweile haben die Wahlen stattgefunden und ein Gefolgsmann Nujomas, Hifikepunye Pohamba, bekleidet nun das Präsidentenamt (76,41 % der Stimmen). Seit wenigen Jahren entwickelt sich mit dem Congress of Democrats (COD) eine ernstzunehmende Opposition gegen die Regierungspartei SWAPO.

Das *Bruttosozialprodukt* (BSP) betrug 2001 3511 Mio. \$, das Bruttoinlandsprodukt (BIP) 3100 Mio. US \$. Der namibische Dollar steht in Währungsparität zum südafrikanischen Rand, der auch als gesetzliches Zahlungsmittel akzeptiert wird. Im dritten Quartal 2003 hat sich der namibische Dollar gegenüber dem US \$ und dem EURO stark erholt (1 € = ca. 8,39 N\$, Stand: Oktober 2003).

Wichtigste *Außenhandelspartner* im Export sind die Schweiz, die Republik Südafrika, Deutschland und Japan. Hauptausfuhr Güter sind Diamanten, Kupfer, Gold, Zink, Blei, Uran, lebende Rinder, Fischprodukte sowie Schaffelle. Wichtigste Importländer sind die Republik Südafrika, Deutschland, die USA und die Schweiz. Hauptimport Güter sind Nahrungsmittel, Erdölprodukte, Treibstoff, Maschinen und technische Geräte.

Zwischen 1990 und 2001 betrug das reale Wachstum im Durchschnitt 4,6 Prozent. Über die Hälfte des BIP werden im tertiären Sektor erwirtschaftet: Die ehemals bedeutendere Landwirtschaft stellt mit 11 Prozent inzwischen den kleinsten Sektor dar, der Anteil der Industrie liegt bei 33 Prozent. Hier sind insbesondere der Bergbau sowie die Fischereiindustrie von großer Bedeutung. Die Dienstleistungen stellen mit 56 Prozent den größten Wirtschaftssektor dar. Der Tourismus gewinnt einen zunehmend zentralen Stellenwert. Auch Jahre nach der politischen Unabhängigkeit ist Namibias Wirtschaft noch extrem abhängig von Südafrika. Zudem ist die namibische Wirtschaft ausgeprägt krisenanfällig durch Schwankungen bei den Rohstoffpreisen.

Die ökonomischen Rahmenbedingungen und das Investitionsklima werden im Moment durch die Verschärfung der Frage der Landreform und öffentliche Diskussionen und Polemiken über Enteignungen beeinträchtigt.

Andererseits bestehen auch visionäre Entwicklungspläne, Namibia zum „Singapur Afrikas“ zu machen. Seit etwa zwei Jahren hat sich eine sektorenübergrei-

fende Initiative aus Unternehmern, Politikern, Wissenschaftlern und zivilgesellschaftlichen Gruppen zur *Walvis Bay Corridor Group* zusammengeschlossen. Die Gruppe integriert auch Mitglieder aus anderen SADC-Ländern. Kernpunkte der bislang ausgearbeiteten wirtschaftlichen Entwicklungskonzepte sind neben der bereits realisierten „Export Processing Zone“ (EPZ) im Hafen von Walvis Bay folgende Ziele: Ausbau des Hafens in Walvis Bay (Erweiterung und Vertiefung des Hafenbeckens, Bau eines neuen Container Terminals mit Werft), Ausbau des Straßennetzes und Transportsystems in der gesamten SADC-Region mit „Korridoren“ nach Zentral-, Ost- und ins südliche Afrika (regionale Wirtschaftsräume, Trans-Africa Coast-to-Coast Verbindung) sowie professionalisierte und vereinheitlichte Zollabwicklung (SADC Transit) und der Ausbau der Bahnverbindungen in den Norden des Landes (vgl. Walvis Bay Corridor Group 2003).

Nach Abschluss einer Machbarkeitsstudie will die EU entscheiden, ob sie Finanzhilfe für das Großprojekt bewilligt (European Development Fund). Die Weltbank und US-AID unterstützen bereits einzelne Projekte des Gesamtkonzepts (vgl. Feasibility Study 2003).

Nach der Unabhängigkeit setzt die SWAPO ihre Politik der Integration in die Weltgemeinschaft weiter fort. Namibia ist Mitglied bzw. Unterzeichner folgender internationaler Organisationen bzw. Abkommen: Vereinte Nationen und deren Sonderorganisationen, Commonwealth, Afrikanische Union (AU), EU-AKP Abkommen, Weltbank, IWF, Southern African Development Community (SADC) (1990), SACU (Southern Africa Customs Union) (1990).

In den vergangenen Jahren bemühte sich Namibia besonders um die Umsetzung einer regionalen Integration innerhalb von SADC. Die Entwicklungspläne der „Walvis Bay Corridor Group“ sind nur ein Beispiel zahlreicher Bemühungen. Zudem sollen nun Maßnahmen und Instrumente erörtert werden, wie die entsprechenden SADC-Protokolle zur regionalen Integration im Hochschul-, Wissenschafts- und Technologiesektor (insbesondere Art. 7 und 8) umgesetzt werden können (vgl. Southern African Development Community 2003).

Soziale Entwicklung

Die Angaben über die *Bevölkerungszahlen* schwanken je nach Quelle zwischen 1,8 Mio. und 2,3 Mio. Wenn man den unkontrollierbaren Zuzug aus den krisen- und kriegsgeschüttelten Nachbarländern und aus Zentralafrika mit eingerechnet, scheint die Zahl von 2,3 Mio. Einwohnern realistischer. Namibia ist mit ca. 2,2 Einwohnern/m² ein extrem dünn besiedeltes Land, insbesondere wenn man bedenkt, dass sich die Besiedlung im wesentlichen rund um die Hauptstadt Windhoek (ca. 250.000 Einwohner), der Großraum Oshakati/Ondangwa (ca. 300.000 Einwohner), die Gegend um Rundu im der Kavango-Region (ca. 200.000), sowie die rasant wachsenden Küstenstädte Walvis Bay (50.000) und Swakopmund (20.000) konzentriert. Nach einem Zensus von 2001 leben weit über die Hälfte

aller Namibier in den nördlichen Regionen (Kavango, Kunene, Oshana, Oshikoto und Ojtozondjupa). Der Anteil der städtischen Bevölkerung beträgt 33 Prozent. 67 Prozent leben in ländlichen Gebieten, wobei ein ausgeprägter Trend zur Landflucht die sozialen Probleme urbaner Zentren eskalieren lässt. Knapp 40 Prozent aller Haushalte sind von Armut betroffen. Die Armuts-kriminalität nimmt deutlich zu, wenn auch nicht in dem Maße gewaltgeprägt wie beispielsweise in Südafrika. Hinzu kommen starke Migrationsbewegungen aus den krisengeprägten Ländern der Region (Angola, Kongo, Zimbabwe), die den sozialen Druck verschärfen (vgl. Republic of Namibia, Central Bureau of Statistics 2003).

Namibia hat eine *multikulturelle Gesellschaft*, die sich aus ca. 87 Prozent schwarzer Bevölkerung (Bantu-Gruppen und andere), 6 Prozent Weißen (davon ca. 20.000 deutscher Abstammung) und ca. 7 Prozent Farbigen zusammensetzt. Die Ovambo stellen mit 50 Prozent die größte Bevölkerungsgruppe dar und dominieren mit „ihrer“ Partei SWAPO das politische Leben. Über 80 Prozent der Bevölkerung sind Christen (62 % Protestanten, 20 % Katholiken).

Das *Bevölkerungswachstum* wird auf 3,3 Prozent geschätzt. Die *Arbeitslosenrate* ist insbesondere in den strukturell schwachen ländlichen Regionen sehr hoch. Sie liegt im Durchschnitt bei etwa 35 Prozent. Die Rate der *HIV-Infektionen* wird laut Weltbank auf 19,5 Prozent geschätzt. Schon jetzt stellt diese hohe Infektionsrate und die AIDS-Erkrankungen und Sterbefälle nicht nur eine menschliche und soziale Tragödie dar, sondern auch eine ausgesprochen schwere wirtschaftliche Belastung. So muss beispielsweise in einigen Schulen in ländlichen Gegenden bereits eine Lehrerstelle mit zwei Lehrern besetzt werden, um wenigstens teilweise die krankheitsbedingten Ausfälle bei den Lehrern zu kompensieren.

2.2 Kulturelle und naturräumliche Rahmenbedingungen

Namibia liegt im Südwesten Afrikas, angrenzend an Angola, Sambia, Botswana, Zimbabwe und Südafrika. Die Landesfläche von 824.292 km² gliedert sich in den langen Küstenstreifen der Wüste Namib, die Kalahari-Wüste im Osten, das zentrale Hochland, sowie die Savannengebiete im Norden.

Weite Teile des Landes sind gekennzeichnet durch Wüstenklima und spärlichen, teilweise jahrelang ausbleibenden Niederschlag. Extreme Trockenheit und Wasserknappheit stellen daher zentrale Probleme Namibias dar.

Schaubild 1: Geographische Lage der Republik Namibia



Quelle: CIA 2004.

Stellenwert der Bildung

Seit der Unabhängigkeit genießt Bildung bei der Regierung höchste Priorität. Etwa ein Viertel des Staatshaushaltes wird für die Bildung ausgegeben. Über die Hälfte des Bildungsetats fließt dabei in die Primarbildung, 13 bis 14 Prozent kommen den Hochschulen zu Gute. Bei der Hochschulbildung wird besonderes Augenmerk auf die Relevanz der Studienangebote für die namibische Gesellschaft gelegt sowie auf deren Praxisbezug.

Die *Alphabetisierungsrate* der über 15-Jährigen liegt bei 80 Prozent. Zwei Drittel aller Namibier über 15 Jahren beherrschen Oshiwambo oder Englisch in Wort und Schrift. Die dritthäufigste Sprache der Alphabetisierten ist Afrikaans (37 %). Die flächendeckende Einführung von Englisch als Unterrichtssprache hat insbesondere bei der jüngeren Generation deutliche Spuren hinterlassen, während sich die Älteren nach wie vor häufig in der Lingua Franca Afrikaans oder den

jeweiligen Stammessprachen unterhalten. Multilingualität (drei bis vier Sprachen) ist die Regel. Deutsch als Fremdsprache ist in Namibia weit verbreitet. Es wird geschätzt, dass etwa 32 Prozent der Namibier Deutsch sprechen, davon ca. 20.000 Muttersprachler. Die offizielle Amtssprache ist Englisch.

Die auch in Namibia umgesetzte *Apartheidspolitik* der Republik Südafrika hinterlässt bis heute Spuren, die auch auf dem Bildungssektor sichtbar sind. Das Erbe der *Bantu Education* macht sich insbesondere noch in den Qualitätsunterschieden der Bildungseinrichtungen und des Lehrpersonals deutlich.

Bei der Bevölkerung genießt Bildung nicht den gleichen zentralen Stellenwert wie bei der Regierung. Bildung wird weniger als Wert an sich oder als Gut angesehen, sondern mehr utilitaristisch als Türöffner zum Job und zu wirtschaftlichem und finanziellem Erfolg. (Zitat eines Interviews: „80 % der namibischen Studierenden sind eher am Job als am Lernen interessiert.“). Selbständiges Lernen erweist sich daher als schwierig. Die *Lernkultur* ist immer noch von der südafrikanischen Bildungstradition des repetitiven Lernens und der Disziplin geprägt. Es wird über Schwierigkeiten berichtet, die namibischen Studierenden „zum Reden zu bringen“.

Inbesondere von der Hochschulbildung wird berichtet, dass die Auswahl des Studienfachs sich maßgeblich auf die mit dem Abschluss zu erzielenden finanziellen Chancen stützt. Den meisten namibischen Familien fällt es schwer, die Hochschulbildung ihrer Kinder zu finanzieren. Die Rückstände bei der Zahlung von Studiengebühren bringen die *University of Namibia* (UNAM) in aller Regelmäßigkeit in starke finanzielle Bedrängnis und führen häufig zur Androhungen von Seiten der Hochschulverwaltung, zahlungsrückständige Studierende nicht zu den Prüfungen zuzulassen, bzw. die Abschlusszeugnisse nicht auszuhändigen, bevor die Außenstände an Studiengebühren bezahlt sind.

2.3 Beziehungen zu Deutschland

Es bestehen vielschichtige und lange Beziehungen zwischen Deutschland und Namibia. Die kurze *deutsche Kolonialzeit* hat bis heute deutliche Spuren in Namibia hinterlassen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Infrastruktur des Landes (Straßen- und Eisenbahnnetz) und den Aufbau der Verwaltung, sondern auch auf die Architektur und Namensgebung in vielen Orten, die auch heute noch teilweise ein koloniales Erscheinungsbild aufweisen. Manchen von ihnen wird gar das Flair eines ostdeutschen Seebades der Jahrhundertwende nachgesagt (etwa Swakopmund). Es wird geschätzt, dass etwa 20.000 Deutschstämmige in Namibia leben. Viele Farmen sind noch immer in Händen deutschstämmiger Besitzer. Die deutsche Kultur, Tradition und Sprache werden nicht nur in zahlreichen Vereinen und Stiftungen gepflegt (deren Dachverband der „Deutsche Kulturrat“ ist), sondern auch auf privater Ebene und über die Schulen. An über 30 Schulen werden ca. 4.000 Schüler in Deutsch als Fremdsprache unterrichtet (vgl. Auswärtiges Amt

2003). Die „deutschen“ Schulen wurden jedoch in den vergangenen Jahren für alle Bevölkerungsgruppen geöffnet. In der Hauptstadt ist es an der ehemaligen „Deutschen Höheren Privatschule“ (DHPS) auch heute noch möglich, ein deutsches Abitur abzulegen.

Auch während der Zeit der *südafrikanischen Hegemonie* pflegte Deutschland intensive Beziehungen zu Namibia und war maßgeblich an dem friedlichen Übergang zur Unabhängigkeit und Demokratie beteiligt.

In einer Bundestagsentschließung von 1989 bekennt sich die Bundesregierung zu der besonderen Verantwortung Deutschlands gegenüber Namibia und ist seitdem der größte Geber von Entwicklungshilfe. Das Auswärtige Amt schätzt die staatliche wie private Entwicklungshilfe inzwischen auf 500 Mio. €.

In Namibia gibt es die einzige deutschsprachige Tageszeitung Afrikas (Allgemeine Zeitung), die mit einer Auflage von 5.000 erscheint.

Kurze Missstimmung belastete die deutsch-namibischen Beziehungen, als nach der Wende eine übereilte und unabgesprochene Rückführung der sogenannten *DDR-Kinder* (Kinder, die die DDR in den siebziger und achtziger Jahren vornehmlich aus Kriegslagern in Angola aufgenommen hatte) nach Namibia erfolgte. Es wurde versucht, von deutscher Seite die Reintegrationsprobleme der Kinder und Jugendlichen durch Unterstützung deutscher Sozialarbeiter zu mildern (vgl. Kenna 1999).

Bei den *Regierungsverhandlungen* vom Oktober 2001 einigten sich Namibia und Deutschland in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit auf drei Schwerpunkte:

- Förderung der ländlichen Entwicklung und Schutz natürlicher Ressourcen;
- Förderung des Verkehrswesens;
- Wirtschaftsförderung.

Als Querschnittsthemen der drei Sektoren sollten zu dem die Förderung von guter Regierungsführung und Gleichberechtigung, sowie der Prävention von HIV/AIDS bei allen Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit mit einbezogen werden.

Im Jahr 2001 gab es elf deutsche Unternehmen in Namibia. Es wurden unmittelbare deutsche Direktinvestitionen in Höhe von 55 Mio. € getätigt. Zusätzlich wurden 11 Mio. € mittelbare Direktinvestitionen über abhängige Holdinggesellschaften investiert (vgl. Deutsche Bundesbank 2003). Das finanzielle Volumen des deutsch-namibischen Handels wurde für das Jahr 2002 mit 91,7 Mio. € beziffert, davon waren 47,2 Mio. € Ausfuhren nach Namibia und 44,5 Mio. € Einfuhren aus Namibia nach Deutschland. Der bilaterale Handel findet hauptsächlich in folgenden Bereichen statt: elektronische Erzeugnisse, Kraftfahrzeuge, Nahrungsmittel. Deutschland importiert aus Namibia hauptsächlich Fleisch- und Wurstwaren, Rohkupfer und Kupferlegierungen sowie Chromerze. Die rund 58.000 deutschen Touristen jährlich tragen zu einer positiven Zahlungsbilanz zugunsten Namibias bei (vgl. Auswärtiges Amt 2003).

Beziehungen in Bildung und Wissenschaft

Schon in den Jahren vor der Unabhängigkeit bestanden enge Beziehungen zu deutschen Hochschulen. Die jetzige *Führungselite* ist weitgehend geprägt durch eine *Bildungssozialisation im Ausland*. Viele absolvierten ein Studium in Deutschland.¹ Während der Zeit des Unabhängigkeitskrieges nahm insbesondere die DDR viele namibische Studierende auf. Alle während der Studie interviewten Mitglieder der UNAM berichteten, Stipendiaten des DAAD gewesen zu sein und berichteten von weiteren Mitgliedern des Lehrkörpers, die bereits ein DAAD-Stipendium erhalten haben. Alle ließen ein ausgeprägtes Interesse an den Kooperationsbeziehungen zu Deutschland erkennen sowie eine deutliche Deutschland-Freundlichkeit.

Die Hochschulpartnerschaften spiegeln bislang noch nicht die Bedeutung wider, welche die deutsch-namibischen Beziehungen auf politischer und wirtschaftlicher Ebene haben. Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz verzeichnet nur *sechs Hochschulpartnerschaften*. Ein Kooperationsabkommen wurde abgeschlossen zwischen der FH Braunschweig/Wolfenbüttel und dem „Polytechnic of Namibia“, fünf Partnerschaften mit der „University of Namibia“ (Hochschule Anhalt, Ruhr-Universität Bochum, Hochschule für Technik und Wirtschaft, Dresden, Universität Osnabrück und Fachhochschule Schmalkalden). Die Datenbank der HRK scheint jedoch nicht alle Partnerschaften aufzuführen. Die Universität Bremen etwa hat mit der University of Namibia einen Rahmenvertrag, der im Hochschulkompass nicht verzeichnet ist. Der DAAD fördert zwei fachbezogene Partnerschaften im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit (Bochum und Berlin). Zudem gibt es auf Fächerebene einige Partnerschaften zwischen deutschen und namibischen Hochschulen. Eine Kooperationsliste der UNAM weist Kooperationen aus mit der Fachhochschule Kehl (Public Management and Administration), der Universität Bremen (umfassende Partnerschaft), Universität Dresden (Geisteswissenschaft), Universität Hamburg (Naturwissenschaften, Landwirtschaft, natürliche Ressourcen, Kunst, Rechtswissenschaft). Der Jahresbericht der UNAM berichtet darüber hinaus noch von einer Partnerschaft im Bereich der Geowissenschaften mit der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Es gibt neben den unten genannten gemeinsamen „ausländischen“ (Franchise) Programmen keinen Beleg darüber, ob und in welcher Form die Partnerschaften mit Leben erfüllt sind.

¹ Um nur einige Beispiele deutsch-namibischer Alumni zu nennen: Der Vice Chancellor der UNAM, Prof. Dr. Lazarus Hangula, ist Alumni der Johannes Gutenberg-Universität Mainz; der jetzige namibische Botschafter in Deutschland und frühere Staatssekretär, Hanno Rumpf, studierte ebenfalls in Deutschland: Dr. Fanuel Tjingaete, Alumni der FU Berlin, war jahrelang Auditor General des Finanzministeriums; der ehemalige Staatssekretär für Auswärtiges, Andreas Guibeb, studierte an der Ruhr-Universität Bochum; Dr. Martha Kandawa-Schulz, Absolventin der Universität Rostock, ist an der University of Namibia Fachbereichsleiterin der Chemie und „Chairperson of Namibian Biotechnology Alliance“.

Der DAAD unterstützt die Hochschulzusammenarbeit mit Namibia durch verschiedene *Förderprogramme* (Surplace-Stipendien, DAAD-Gastdozenten, Sommerkursstipendien). Eine Lektorenstelle in Deutsch als Fremdsprache wird regelmäßig vom DAAD ko-finanziert.

Bei der Vergabe und Verwaltung der DAAD-Stipendien hilft die namibische Nicht-Regierungsorganisation TUCSIN (The University Centre for Studies in Namibia). Der DAAD gilt als größter Einzelsponsor dieser Organisation. Im Moment werden über TUCSIN 15 DAAD-Jahresstipendien (sogenannte Surplace-Stipendien) vergeben. 2003 konnten sogar 18 Stipendien vergeben werden. Die ausschließlich an weit fortgeschrittene oder postgraduierte Studierende vergebenen Stipendien werden jährlich erneuert. Ihre Weiterbewilligung hängt vom Studienerfolg ab. Der Hauptschwerpunkt der Geförderten liegt in den Naturwissenschaften und in den technischen Fächern (vgl. Limpricht 2002, S. 23).

Als weitere Förderorganisation für die deutsch-namibische Zusammenarbeit im Hochschulsektor ist die Deutsch-Namibische Gesellschaft zu nennen, die den Bereich Deutsch als Fremdsprache durch verschiedene Stipendien unterstützt (u.a. Voll- und Teilstipendien für DaF-Studierende im Haupt- oder Nebenfach an der UNAM, Sommerkursstipendien, Stipendien zur Lehrerfortbildung).

Die Studierendenstatistik weist 2001/2002 (1999/2000) insgesamt nur 22 (25) *namibische Studierende an deutschen Hochschulen* auf. 19 namibische Studierende sind 2001/2002 im grundständigen Studium eingeschrieben und drei im weiterführenden Studium. Im selben Zeitraum gibt es keinen namibischen Doktoranden, der an einer deutschen Hochschule eingeschrieben ist. Die Tendenz zum Auslandsstudium in Deutschland ist rückläufig (vgl. Statistisches Bundesamt 2003 und Berechnungen der Hochschul-Informationssystem GmbH, HIS).

Es gibt zahlreiche *Forschungskooperationen* zwischen Namibia und Deutschland, die jedoch nicht zwangsläufig über die dortigen Hochschulen laufen (z.B. Geological Survey, Desert Research Foundation etc.), sondern über andere Forschungseinrichtungen. Manche sind auch nur aus formalen Gründen an der UNAM angesiedelt (so etwa das Großprojekt in der Astrophysik des Heidelberger Max Planck-Instituts, siehe unten).

2.4 Hochschul- und Studiensystem

Namibia hat ein relativ junges und, entsprechend seiner geringen Gesamtbevölkerung, *kleines Hochschulsystem*, das erst nach der Unabhängigkeit systematisch ausgebaut wurde. In Namibia wird selten von einem Hochschulsystem gesprochen. Planungs- und Beschreibungskategorien beziehen sich entweder auf das „Post-Secondary Education System“ oder auf das „Tertiary Education System“.

Zum tertiären Bildungssystem werden gezählt: die einzige Universität, die „University of Namibia“, das „Polytechnic of Namibia“, vier Lehrerbildungseinrichtungen, die „Colleges of Education“ sowie sechs Berufsbildungszentren, „Vocati-

onal Training Centers“. Zum staatlichen Hochschulsystem im engeren Sinne werden nur die Universität und das „Polytechnic“ gerechnet. Im Oktober 2002 wurde eine erste private Universität eröffnet, die „International University of Management“ (früher „Institute of Higher Education“).

Die historische Entwicklung des Hochschulsystems in Namibia begann in den achtziger Jahren mit der Gründung einer sogenannten Akademie, aus denen in den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit die beiden heutigen staatlichen Hochschulen hervorgingen.

- Gründung der „Academy“ (Act No. 13, 1980);
- Ausweitung der „Academy“ durch Hochschulzweig (Academy Act 1985);
- Gründung der „University of Namibia“ (UNAM) (Act No. 18, 1992);
- Gründung des „Polytechnic of Namibia“ (Act No. 33, 1994);
- Gründung eines Ministeriums für Hochschulbildung, Berufsbildung und Beschäftigung (1995);
- Gründung der privaten „International University of Management“ (Oktober 2002).

Vor der Ausweitung der Angebote und Kompetenzen der „Academy“ auf akademisches Niveau (1985) mussten alle namibischen Studierenden in Südafrika oder anderen Ländern studieren.

Sowohl die „University of Namibia“ als auch das „Polytechnic of Namibia“ gingen aus der „Academy“ hervor. Für beide Einrichtungen gibt es eine eigene Gesetzesgrundlage. Das *Universitätsgesetz* und das *Fachhochschulgesetz* unterscheiden sich jedoch nur in Nuancen. So wird das Ziel der UNAM folgendermaßen definiert „... to provide higher education, to undertake research, to advance and disseminate knowledge“ wohingegen die Aufgabe des „Polytechnic“ darin besteht, „...provide post-secondary education, ... conduct applied research.“ (Act No. 18 und Act No. 33). Beide Hochschulen genießen einen *hohen Grad an Autonomie*, die in den Hochschulgesetzen auch rechtlich verankert ist.

Es gibt zwei *Ministerien* mit teils sich überschneidenden Kompetenzbereichen, die für den Bildungssektor zuständig sind: Das „Ministry of Basic Education, Sport and Culture“ (MBESC) und das „Ministry of Higher Education, Training and Employment Creation“ (MHETEC). Letzteres ist für den Hochschulsektor aber auch für die Lehrer- und höhere Berufsbildung zuständig. Minister des MHETEC ist momentan Nahas Angula. Das MHETEC besteht aus vier Abteilungen:

- Hochschulbildung und Entwicklung von Humanressourcen;
- Berufsbildung und Ausbildung;
- finanzielle Förderung von Studierenden und nationale Abschlüsse;
- Wissenschaft, Technologie, Forschung und Entwicklung.

Als weiterer für den Hochschulsektor wichtiger Akteur ist die „Namibia Qualifications Authority“ (NQA) zu nennen. Sie ist eine eigenständige Einrichtung, die u.a. für die Akkreditierung von nationalen und ausländischen Studienprogrammen zuständig ist, die Einhaltung nationaler Standards garantiert und die Qualitätssicherung koordiniert.

Neben den Parallelstrukturen der beiden Bildungsministerien für einen sich zunehmend verschmelzenden Bildungssektor besteht ein weiteres Manko der tertiären Bildungspolitik in der *fehlenden horizontalen Vernetzung* der tertiären Bildungseinrichtungen untereinander, was einerseits zu Dopplungen und Überschneidungen im Angebot führt (sogar bei wenig nachgefragten Fächern), sich aber auch in nicht abgestimmten Ausbildungsplänen und unzureichenden Übergangs- und Anerkennungsregelungen abzeichnet. Diese Defizite wurden von der Politik und einem Gutachten der Weltbank nun thematisiert und Diskussionen über mögliche Reformen eingeleitet (World Bank 2003). Seit kurzem gibt es auch Bemühungen beider staatlicher Hochschulen, enger zusammenzuarbeiten und die Angebote besser aufeinander abzustimmen. Die Zusammenlegung beider Ministerien wird bereits seit Jahren diskutiert, ist aber bislang noch nicht umgesetzt.

Die Staatsausgaben für den Hochschulsektor betragen 2002 insgesamt über 235 Mio. N\$ (ca. 28 Mio. €). Diese Summe macht ca. 60,9 Prozent des Haushalts des MHETEC aus. Lediglich 0,9 Prozent wurden für Wissenschaft und Technologie (außerhalb der Hochschulen) ausgegeben (MHETEC 2003b, S. 51).

Aufgrund der beschränkten Aufnahmekapazitäten der beiden namibischen Hochschulen und des ökonomischen Drucks bleibt die *Einschreiberate* vergleichsweise gering (mit leicht sinkender Tendenz). Eine Datenbank der UNESCO spricht für 1998/99 von sieben Prozent eingeschriebenen Studierenden eines Altersjahrgangs und für 1999/2000 sogar von nur noch sechs Prozent Studierenden pro Kohorte (<http://portal.unesco.org/uis/Template/html>). Die geringe Quote an Studierenden ist jedoch nur bedingt aussagefähig. Es studieren weit über 5.000 namibische Studierende an südafrikanischen Hochschulen, die man zur Kohorte der Studierenden hinzurechnen müsste.

Die vom qualitativen Standpunkt sehr heterogene Schulausbildung führt bei vielen Studierenden zu Problemen. Es werden daher für zahlreiche Studierende, insbesondere für solche, die mit der Unterrichtssprache English und mit den Anforderungen in naturwissenschaftlichen Fächern Probleme haben, Brückenkurse angeboten. Die Nicht-Regierungsorganisation TUCSIN (The University Centre for Studies in Namibia) bietet seit einigen Jahren einjährige Aufbaukurse an, die es Schulabsolventen mit IGCSE-Abschluss (International General Certificate of Secondary Education) erlauben, einzelne oder mehrere Fächer zu wiederholen oder zu verbessern. Auch wird darüber nachgedacht für Schulabsolventen, die

lediglich das IGCSE² erworben haben, eine Zusatzausbildung anzubieten, die zum Erwerb des international anerkannten HIGCSE (Higher International General Certificate of Secondary Education) führt (vgl. Limpricht 2002).

Die „University of Namibia“

Die „University of Namibia“ ist die einzige staatliche Universität des Landes. Sie ist eine Campus-Universität, die ihren Haupt-Campus in der Hauptstadt Windhoek hat. Ein weiterer Campus, der „Northern Campus“ liegt in Oshakati, ca. 700 km nördlich der Hauptstadt. Von den sieben Fakultäten sind sechs in Windhoek angesiedelt und eine in Neudamm (etwa 35 km außerhalb von Windhoek). Die Agrarwissenschaftliche Fakultät in Neudamm verfügt über zwei Außenstellen, in Ogongo (ca. 800 km nördlich von Windhoek) und an der Küste in Henties Bay (ca. 450 km von Windhoek). In Henties Bay wird derzeit ein „Marine and Coastal Resources Research Center“ aufgebaut.

1998 wurde in Oshakati der „Northern Campus“ eingerichtet. Grundgedanke bei der Einrichtung des Campus war, dass die Universität zu den Menschen gebracht werden sollte, d.h. in den dicht besiedelten Großraum Oshakati, Ondangwa und Ongediwa. Es gibt sowohl Präsenz- als auch Fernlehre. Auf dem Northern Campus sind folgende Fakultäten, Zentren oder Departments zusammengeführt: „Medical and Health“, „Faculty of Science“, „Faculty of Education“, „Language Centre“, „Community Education Development Unit“ sowie das „Center for External Studies“. Das „Center for External Studies“ (CES) ist Teil der Universität und hat verschiedene Außenstellen in allen Regionen des Landes.

Ein Prinzip der Angebote des „Northern Campus“ sowie des CES sind die Relevanz der Angebote, der offene Zugang und die Dienstleistung für die Gemeinschaft („Community outreach“). Zahlreiche Angebote sind offen für alle interessierten Erwachsenen und sollen das lebenslange Lernen fördern.

Studienangebote sind Nursing and Midwifery, Bachelor in Education, Diploma of Education in African Languages, Diploma in Adult Education and Community Development, Bachelor of Business Studies, Bachelor of Education and Training Development, Postgraduate Diploma in Special Education, MASTEP (Mathematics and Science Teacher’s Education Programme, ein mit EU-Mitteln unterstütztes Weiterbildungsangebot für Lehrer von Sekundarschulen zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts in Mathematik und in den Naturwissenschaften). Das Sprachenzentrum bietet Kurse in English, Portugiesisch und Oshindonga an. Kurse in Deutsch als Fremdsprache sind in Planung, scheitern bislang aber an der Finanzierung.

2 Dieses Abschlusszeugnis ist international nicht als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt und gilt lediglich an der namibischen Universität und an den Hochschulen in Botswana als Eingangsvoraussetzung.

Die meist genutzten Angebote sind die Angebote der Erziehungs-, Gesundheits- und Pflegewissenschaften.

Das *Studienangebot in Germanistik*, bzw. Deutsch als Fremdsprache ist relativ klein, hat aber seinen festen Platz an der UNAM. „German Studies“ werden sowohl im Haupt- als auch Nebenfach angeboten (Department of Germanic and Romance Languages). Das Studienangebot wird von drei hauptamtlichen Lehrkräften abgedeckt³. Zudem gibt es die Möglichkeit das Goethe-Zertifikat zu erwerben, und es werden Kurse in „Deutsch für den Beruf“ angeboten. Letzteres Angebot wird vorwiegend von Studierenden, die im Bereich des Tourismus arbeiten wollen (und teilweise im Bachelor-Studiengang Tourismus eingeschrieben sind) wahrgenommen. Im Bereich DaF gibt es eine enge Kooperation mit dem Goethe-Zentrum.

Tabelle 1: Studienangebote und Studierendenzahlen der University of Namibia 2002

Faculty/Centre	Undergraduate		Postgraduate		Total
	Female	Male	Female	Male	
Agriculture and Natural Resource	83	128	-	-	211
Economics and Management Science	623	648	2	16	1.289
Education	614	436	80	53	1.183
Humanities and Social Sciences	544	355	13	12	904
Law	76	69	73	108	326
Medical and Health Sciences	261	99	93	15	468
Science	245	384	0	3	632
Centre for External Studies	2.829	1.065	-	-	3.894
Northern Campus*	-	-	-	-	-
Total	5.275	3.164	261	207	8.907

* Die „community oriented courses“ des Campus in Oshakati sind hier nicht mitgezählt, da sie teilweise in den Zahlen des „Centre for External Studies“ enthalten sind. Insgesamt wurden 2002 2.298 „Studierende“ in Oshakati ausgebildet.

Quelle: UNAM 2003b, S. 12.

Auch zehn Jahre nach Gründung der Universität liegt der Schwerpunkt der Ausbildung immer noch im grundständigen Studium. Die Statistik macht zudem deutlich, dass die *Ausbildungsschwerpunkte* nicht in den Naturwissenschaften zu finden sind. Die meisten Studienangebote der „Faculty of Medical and Health Sciences“ können zudem nach deutschen Maßstäben zu einer gehobenen Berufsausbildung in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften gezählt werden. Nachdem nun der Bereich des grundständigen Studiums weitgehend implementiert ist, soll der Postgraduierten-Bereich, mit Schwerpunkt in den Naturwissenschaften, schrittweise aufgebaut werden.

³ Zur Zeit sind dies Prof. Gretschel, Dr. Zappen-Thomson und die DAAD-Lektorin Dr. Krüger.

399 der 1.045 Absolventen der UNAM 2002 waren männlich (38 %), 646 (62 %) waren Absolventinnen. Bei den Fernstudienangeboten waren über 85 Prozent der Absolventen weiblich. (UNAM 2003, S. 13). Die Absolventenzahlen machen deutlich, dass außer in den Wirtschaftswissenschaften nur eine kleine Zahl von Studierenden Studiengänge anderer Fachrichtungen mit einem ersten akademischen Grad abschließen. Es gibt zudem erst sehr wenige Studierende, die mit einem postgraduierten Grad abschließen und bislang erst einen Doktoranden, der sein Studium mit einem PhD beendet hat (Fachrichtung Chemie in Kooperation mit einer deutschen Hochschule). Es ist erklärte Politik, die Absolventenzahlen auf Master- und PhD-Niveau deutlich zu heben. Die Weiterbildung in Master- und PhD-Programmen („Upgrading“) ist zudem Bestandteil der internen „Staff Development Policy“. Häufig findet die Weiterbildung des Personals in Kooperation mit ausländischen Hochschulen statt.

Tabelle 2: Absolventen und Abschlüsse der University of Namibia 2002

Studiengang	Abschluss	Absolventen 2002
Agriculture and Natural Resources	Diploma	27
	Degree	34
Economics and Management Science	Certificate	58
	Degree	185
	Postgraduate	20
Education	Diploma	24
	Special Diploma	28
	Post Graduate Diploma	17
	Degree	63
Humanities and Social Sciences	Diploma	74
	Degree	49
	Postgraduate	5
Law	Diploma	60
	B. Juris	27
	LLB	12
	Postgraduate (LLM)	3
Medical and Health Sciences	Certificate	12
	Diploma	104
	Degree	30
	Postgraduate	5
Science	Degree	38
	Postgraduate	1
	Doctoral	1
Centre for External Studies	Diploma	168
Total		1.045

Quelle: UNAM 2003b.

Das „Polytechnic of Namibia“

Das „Polytechnic“ hat seit seiner Gründung 1994/95 eine dynamische Entwicklung erfahren. Bildungsminister Angula bezeichnet die Fachhochschule gar als „Flaggschiff in der technischen Ausbildung“ (Grüllenbeck 2003). Ein Erfolgsfaktor des „Polytechnics“ ist sicherlich seine explizit *anwendungsorientierte Ausrichtung* mit bedarfsorientierter und berufsbezogener Curriculumentwicklung (Polytechnic of Namibia 1999). Zudem konnten mittlerweile 30 Abkommen für internationale Kooperationen geschlossen und Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen wie etwa Cisco Systems, Oracle und SAP ausgebaut werden. Im Haushaltsjahr 2002 erwirtschaftete das „Polytechnic“ einen Überschuss von 1 Mio. N\$. Erst kürzlich wurde die Amtszeit des Rektors, Dr. Tjiamia Tjivikua, für weitere fünf Jahre bis zum September 2008 verlängert.

Die Wachstumsrate bei den Einschreibungen an dem „Polytechnic of Namibia“ lag mit 31 Prozent deutlich niedriger als die Wachstumsrate der Universität. Die Bewerberzahlen waren stets sehr hoch. Wegen der beschränkten Aufnahmekapazitäten und der Zulassungsvoraussetzungen konnten jedoch nur wenige Studierende aufgenommen werden. Das Verhältnis zwischen Studienbewerbungen und Zulassungen lag im Jahr 2003 bei 5000:200. Die Rate der erfolgreichen Studienabschlüsse hat sich in den vergangenen sechs Jahren verdoppelt. Im Jahr 2002 waren insgesamt 4.169 Studierende am „Polytechnic“ eingeschrieben. Die Zielgröße für die Einschreibungen bis zum Jahr 2008 liegt bei 5.500 Studierenden.

Das Studienangebot des „Polytechnic“ erstreckt sich über „Business Management“, „Engineering and Information Technology“ und „Natural Resources and Tourism“ zu „Communication“, „Legal and Secretarial Studies“. Neue Studienangebote gibt es im Bereich des Tourismus (Hotelmanagement) und Landmanagement. Letzterer Studiengang ist ein Angebot, das sich insbesondere an Bedienstete des „Ministry of Lands, Resettlement and Rehabilitation“ richtet, bzw. Absolventen für dieses Ministerium ausbildet und eng im Zusammenhang mit den Diskussionen um die Landreform zu sehen ist.

Der Praxisbezug der Ausbildung wird u.a. durch eine sechsmonatige Praxisphase während des Studiums hergestellt. Studierende aller Fachrichtungen müssen ein Ausbildungsmodul in „Entrepreneurship“ absolvieren.

Abschlüsse, die das Polytechnic verleiht, sind: National Certificate (einjähriges Programm), National Higher Certificate (zweijähriges Programm), National Diploma (dreijähriges Programm), Bachelor of Technology (B. Tech., vierjähriges Programm). Die weit überwiegende Mehrzahl der Studierenden sind in den ein- und zweijährigen Studienprogrammen eingeschrieben, die zu keinem akademischen Abschluss führen. Im Jahresbericht 2003 wird von den ersten drei Absolventen mit „Bachelor of Technology“ Abschluss berichtet.

Das „Polytechnic“ darf erst seit kurzem Bachelor-Grade in einigen Fächern verleihen. Im Vergleich zu Deutschland sprechen daher einige deutsche Experten

vom „Polytechnic“ eher von einer höheren Berufsfachschule denn von einer der deutschen Fachhochschule äquivalenten Einrichtung. Ein Ziel der aktuellen Hochschulpolitik ist die systematische Aufwertung der Studienangebote des Polytechnic. Die Studienangebote, die mit einem Bachelor abgeschlossen werden können, sollen ausgeweitet werden. Über die bereits eingeführten Masterkurse MBA und EMBA soll in weiteren Fächern ein Masterabschluss möglich werden.

Tabelle 3: Polytechnic of Namibia - Studienangebote und Studierendenzahlen 2002

	Enrolment	National Diploma	Graduation		Bachelor of Technology
			National Certificate	National Higher Certificate	
Business Management	2.822	379	198	45	0
Engineering and Information Technology	786	38	53	3	0
Natural Resources and Tourism	414	43	37	0	3
Communication, Legal and Secretarial Studies	147	34	39	9	0
Total	4.169	494	327	57	3

Quelle: Polytechnic of Namibia 2003.

Als außercurriculares Angebot bietet das „Polytechnic“ IT-Kurse sowie Kurse des „Centre for Entrepreneurial Development Programme“ (CED), in denen Zusatzqualifikationen erworben werden können, die insbesondere auch für kleine und mittelständische Unternehmen von Interesse sind. Das CED bietet zudem Weiterbildungsangebote für externe Kunden an, womit die Kooperation Hochschule-Wirtschaft zusätzlich gestärkt wird. Aufgrund der berufsfeldbezogenen Ausbildung haben die Absolventen des „Polytechnic“ in der Regel keine Beschäftigungsprobleme nach Studienabschluss.

Die „International University of Management“

Im Oktober 2002 wurde in Namibia die *erste private Universität* eröffnet, die „International University of Management“ (IUM). Sie ging aus dem früheren „Institute of Higher Education“ hervor. Die IUM ist beim Hochschulministerium registriert, ihre Abschlüsse werden von der „Namibia Qualifications Authority“ (NQA) anerkannt. Die IUM will verstärkt internet-basierte Lehre anbieten und preist sich als „global hub for Management Science and Information Technology“ mit „local production for global consumption“ (IUM 2003). Eine ihrer Besonderheiten sieht sie in der Ausrichtung ihrer Ausbildung auf afrikanische Fallstudien.

Mit diesem Afrikabezug will sie die praktische Relevanz ihrer Angebote sicherstellen. In der Selbstdarstellung der IUM heißt es:

„IUM is a pioneer in the delivery of INTERNET Based Training and creative education in the Region and Africa as a whole. As a technology driven University its curriculum will be continuously developed to keep abreast with market demand and technological changes. All our business programmes will be taught with great emphasis on new technology and emerging industrial trends. On the other hand Management Sciences and Information Technology Programmes will focus more on high multi media software and hardware.“ (IUM 2003).

Die IUM plant, im Januar 2005 den eigenen Lehrbetrieb aufzunehmen. Bislang gibt es fast ausschließlich Fernlehreangebote von anderen Hochschulen.

In den vierjährigen Management-Studiengängen (Bachelor) sollen verschiedene Schwerpunkte angeboten werden (Business, Public Service, Marketing, Small Business, Tourism, Agricultural Management, Information Management, Computer Science, Shipping, Banking, Insurance, Financial Management). Aber auch unterhalb des Bachelors liegende Abschlüsse sind möglich (Certificate und Diploma). Darüber hinaus soll es unterhalb der akademischen Abschlüsse auch ein „Certificate of Administration“ geben.

Das „Institute for AIDS“ der IUM (IUMIA) wird verschiedene Abschlüsse im HIV/AIDS-Gesundheitsmanagement anbieten. Die Abschlüsse reichen von einem einjährigen „Certificate“ über ein „Diploma“ bis hin zu einem dreijährigen Bachelor-Studiengang (BSc.). Als Weiterbildungsstudiengang wird ein „MSc Degree“ in HIV/AIDS Management aufgebaut, der einen Bachelorabschluss (HIV/AIDS Management oder verwandter Bachelorstudiengang) und eine dreijährige Berufsphase voraussetzt.

Aus den Unterlagen zur IUM wird nicht ganz ersichtlich, was die internationale Dimension der neuen privaten Universität ausmacht, außer, dass sie ihr Angebot nicht nur an namibische sondern explizit auch an andere afrikanische Studierende richtet (E-Learning). Es bleibt abzuwarten, wie die afrikanischen Studierenden das Angebot dieser privaten Universität annehmen werden, wie die Qualität der Lehrangebote sein wird und welche Resonanz die Abschlüsse von Seiten der Arbeitgeber haben wird. Der namibische „Studierendenmarkt“ allein ist mit Sicherheit zu klein für eine unternehmerisch ausgerichtete private Hochschule dieser Art.

Fernlehre

Aufgrund der großen Entfernungen und der schlechten Infrastruktur in vielen entlegenen Gegenden kommt der Fernlehre in Namibia eine besondere Bedeutung zu. Der Ausbau der Fernlehre und des *Centre for External Studies* (CES) war daher ein zentrales Anliegen der Universitätsentwicklung. In regionalen Einrichtungen („Regional Outreach Centres“) sowie über den Northern Campus und den Hauptcampus der UNAM in Windhoek können Studierende ihr Fernstudium realisieren. Die regionalen Zentren finden sich in nahezu allen Regionen Namibias:

Oshakati, Tsumeb, Rundu, Katima Mulilo, Otjiwarongo, Khorixas, Gobabis, Swakopmund, Windhoek, Keetmanshoop). Der Schwerpunkt liegt jedoch in den dicht besiedelten nördlichen Gebieten.

Mit dem Ausbau der Studienangebote konnten 2002 die *Studierendenzahlen* im Fernstudium fast verdoppelt werden. Der Northern Campus erhielt einen Bibliotheksbau mit etwa 120 Arbeitsplätzen (UNAM 2003), der auch den Fernstudierenden zugänglich ist.

In Zusammenarbeit mit der Weltbank („African Virtual University“) und dem „Commonwealth of Learning“ soll die Fernlehre (Open and distance learning) künftig weiter ausgebaut werden. Vor kurzem konnte zwischen CES, dem „Polytechnic of Namibia“, dem „Ministry of Higher Education, Training and Employment Creation“, dem „Namibian College of Open Learning“, dem „Ministry of Basic Education, Sport and Culture“ ein Abkommen zum gemeinsamen Aufbau eines „Namibian Open Learning Network“ (NOLNet) abgeschlossen werden. In diesem Netzwerk sollen die Angebote und Ressourcen gebündelt werden. Philosophie des CES ist bereits jetzt der offene Zugang der meisten Angebote für alle Interessierten. Die Umsetzung einiger Konzepte scheiterte bislang an der chronischen Unterfinanzierung der Fernlehreinrichtungen.

Lehrerbildung

Die Lehrerbildung für den Primar- und unteren Sekundarschulbereich an den vier *Colleges of Education* wird in dieser Studie nicht weiter ausgeführt, da sie für die Fragestellung der Studie weniger relevant ist. Es soll lediglich darauf hingewiesen werden, dass noch immer ein *Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal* für die natur- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer und für Mathematik besteht und dass die Colleges mit aktuellen Lehrmaterialien, Hardware und Software unzureichend ausgestattet sind. Zur Unterstützung der Ausbildung hat das „National Institute of Educational Development“ für 2003 die Finanzierung einer Ausstattung mit 20 Computern zugesagt (vgl. MHETEC 2003b).

Studienstruktur und Studienabschlüsse

Die Studienstruktur ist nach *angelsächsischem Modell* gestuft. Das grundständige Studium wird mit einem vierjährigen Bachelor beendet. Weitere Abschlussgrade, die unterhalb des Bachelors vergeben werden, sind das „Certificate“, das „National Diploma“ und das „Diploma“. Das „Diploma“ wird nach dreijährigem Studium der Geistes- und Naturwissenschaften, Pädagogik, „Commerce“, Wirtschafts-, Verwaltungs- und Rechtswissenschaften sowie Krankenpflege vergeben. Im Studiengang Sozialarbeit wird das Diploma erst nach vierjährigem Studium verliehen.

Der Regelabschluss an der UNAM ist der Bachelor bzw. in den Rechtswissenschaften der Baccalaureus Juris.

Das weiterführende Studium wird mit dem Master beendet. Das Masterstudium besteht entweder aus einem einjährigen Vollzeit- oder einem zweijährigen Teilzeitstudium mit Forschungsausrichtung, nach Erhalt des Bachelor-Grades. Die Gesamtstudiendauer für Bachelor und Master liegt in der Regel bei fünf Jahren.

Seit kurzem ist es an der UNAM in einigen Fächern auch möglich, ein Doktorandenprogramm zu absolvieren (Doctorate) und damit einen Doktorgrad zu erwerben. Ein Promotionsstudium ist bei Vollzeitstudium mindestens zweijährig, bei Teilzeitstudium mindestens vierjährig. Doktorgrade können in folgenden Fächern erworben werden: Verwaltungswissenschaften, Politikwissenschaft, Erwachsenenbildung, Geisteswissenschaften und Pflegewissenschaft. Die Promotion sieht das Abfassen einer Doktorarbeit vor sowie eine Prüfung, die sich am Thema der Doktorarbeit orientiert.

Einige der an der UNAM und dem Polytechnic angebotenen Studiengänge (kürzere praxisbezogene Angebote) werden in Deutschland nicht zur akademischen Ausbildung, sondern zur Berufsausbildung gezählt.

Die Regelabschlüsse des „Polytechnics“ lagen bislang im nicht-akademischen Bereich. Seit kurzem werden allerdings die Bachelor-Studiengänge massiv ausgebaut. Masterstudiengänge sind in Planung.

An namibischen Hochschulen werden Studiengebühren erhoben, die zwischen 3.700 N\$ und 5.390 N\$ (ca. 441 - 643 €) pro Studienjahr liegen (IAU und AAU 2002, S. 306ff.).

Das akademische Jahr reicht von Februar bis Dezember. Die Unterrichtssprache ist Englisch.

Der Forschungssektor

Sowohl an öffentlichen, wie auch an privaten Einrichtungen wird in beachtlichem Umfang Forschung betrieben. In einigen Einrichtungen gibt es Forschung von weltweit anerkannter Qualität, und die Attraktivität für ausländische Forscher ist hoch. Dennoch ist die namibische Forschungsinfrastruktur im Moment erst gering entwickelt und kaum vernetzt. Defizite werden genannt im Bereich der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, im Berichtswesen und im Zugang zu und in der Verbreitung von Forschungsergebnissen sowie unzureichende Informationen über Forschungspotenziale und weltweite Trends in der Forschung (MHETEC 2002, Research in Namibia). An den Hochschulen selbst ist die Forschung noch verhältnismäßig wenig ausgebaut. Es gibt finanzielle wie personelle Engpässe. Die vergleichsweise hohen Lehrverpflichtungen und die Aufgaben im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung erlauben relativ geringe Spielräume für Forschungstätigkeiten.

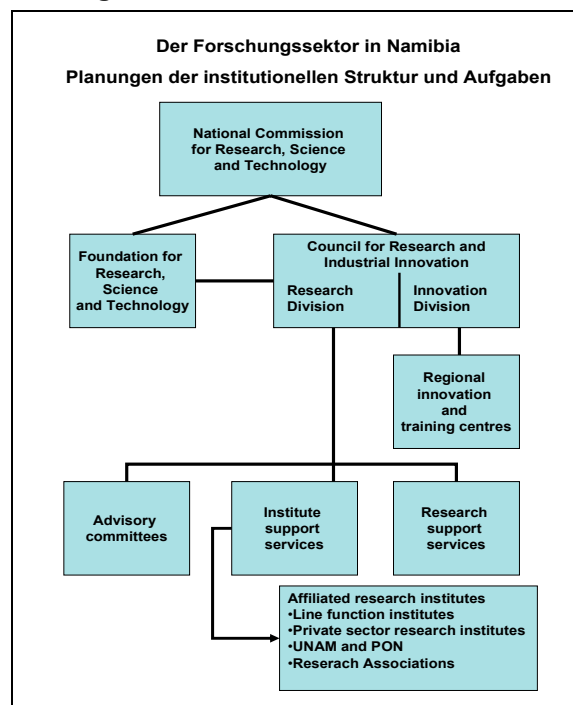
Seit 1999 gibt es *Rahmenrichtlinien für eine nationale Forschungs-, Wissenschafts- und Technologiepolitik*. Die nationale Forschungspolitik soll nun die bestehenden Defizite beseitigen, die notwendigen gesetzlichen Grundlagen wie

auch die institutionellen Voraussetzungen für eine fruchtbare Forschungslandschaft schaffen (Science and Technology White Paper, MHETEC 2002). Zur Zeit werden Gesetzesentwürfe für Forschung, Wissenschaft und Technologie („Research, Science and Technology Bill“) sowie zur Sicherheit in der Biotechnologie („Biosafety Bill“) im Parlament diskutiert (MHETEC 2003a).

Ziel der namibischen Regierung ist die Integration von Wissenschaft und Technologie in das Bildungssystem und in die Arbeitswelt. *Forschung* soll vorwiegend zweckgebunden und zielorientiert ausgerichtet sein auf die nationalen Entwicklungsziele, die Bedürfnisse der nationalen Wirtschaft und des öffentlichen Sektors sowie auf die Armutsbekämpfung. Grundlagenforschung soll nur dort finanziell vom Staat unterstützt werden, wo ein sozialer, ökologischer oder ökonomischer Nutzen zu erwarten ist.

Ein Überblick über die *geplante Forschungsinfrastruktur* liefert das folgende Schaubild; es zeigt, welche Einrichtungen auf nationaler Ebene die Forschungstätigkeiten in Namibia künftig unterstützen sollen.

Schaubild 1: Der Forschungssektor in Namibia: Planungen der institutionellen Struktur und Aufgaben



Quelle: MHETEC. Research in Namibia. 2002.

Neben der Forschungsförderung sollen auch die Dienstleistungen auf dem Forschungssektor ausgebaut werden. Hier ist im Wesentlichen an Unterstützung für die einzelnen Forschungseinrichtungen aber auch an Unterstützung für die Forscher direkt gedacht (a „one-stop-shop“ for research support).

Gegenüber ausländischen Forschern herrscht eine *Politik der offenen Tür*. Einrichtungen, die sich besonderer Attraktivität für Ausländer erfreuen, sind der „Geological Survey of Namibia“ in Windhoek sowie die „Desert Research Foundation“ in Gobabeb.

Es ist zudem politischer Wille, das vor kurzem gegründete „Marine and Coastal Resources Research Centre“ in Henties Bay zu einem interdisziplinären Forschungsinstitut überregionaler Bedeutung auszubauen. Es ist geplant, das Institut zu einem afrikanischen Exzellenzzentrum der Küsten- und Meeresforschung zu machen (eventuell sogar als United Nations University). Schwerpunkte der Arbeit des Zentrums sollen folgende werden: Forschung und Entwicklung in den Bereichen Aquakultur, Pilze, Seegras (Ausrichtung auf Nahrungsmittelgewinnung für Mensch und Tier, pharmazeutische und kosmetische Produkte und Düngemittelgewinnung) sowie Küstenlandwirtschaft, erneuerbare Energien, Nebel- und Kaltwasserbewirtschaftung. Im Sommer 2003 zeigte die NASA bereits Interesse und kündigte den Aufbau einer Versuchseinrichtung im Bereich der Küstennebelbewirtschaftung („fog harvesting“) an. Es ist daran gedacht, die Forschungsaktivitäten mit Studienangeboten auf Master- und PhD-Niveau zu ergänzen (Küsten- und Meereswissenschaften, Fischerei), sobald der Forschungsbetrieb richtig angelaufen ist. Eine Verzahnung mit dem regierungseigenen Forschungszentrum für Fischerei im benachbarten Swakopmund ist ebenfalls avisiert. Kooperationsgespräche mit einigen ausländischen Hochschulen sind bereits angelaufen.

Um die Forschung auf Hochschulebene zu stärken, wurde an der UNAM ein multidisziplinäres Forschungszentrum eingerichtet. Schwerpunkte des Zentrums sollten entsprechend dem strategischen Fünfjahresplan des Zentrums Forschungsprojekte mit nationalen Prioritäten sein. Aufgrund fehlender Forschungsförderung werden jedoch zur Zeit hauptsächlich Auftragsforschungen und Beratungen durchgeführt. Wegen unsicherer Beschäftigungsaussichten und im Zuge von Weiterbildungsmaßnahmen leidet das Zentrum zudem an Personalmangel.

Im Jahr 2002 wurden u.a. Forschungsprojekte in folgenden Bereichen durchgeführt: Erneuerbare Energien, Friedens- und Stabilitätspolitik, „Good Governance“, Leben mit Behinderung in Namibia, Wasserwirtschaft in ländlichen Gebieten, Frauenforschung (in Verbindung mit dem postgraduierten Diplom in „Gender Studies“).

Namibia ist an einigen *internationalen Forschungsnetzwerken* beteiligt. Hervorzuheben sind etwa das von der UNDP finanzierte „ZERI Africa Research Project“ (Zero Emissions Research Initiatives), mit dem Forschung im Bereich der Bio-Ressourcen vorangetrieben werden soll (z.B. Pilzkulturen, Seegras, Wasserhyazinthen).

Als internationales Vorzeigeprojekt gilt das vom Max Planck-Institut für Kernphysik in Heidelberg geleitete multilaterale H.E.S.S.-Projekt („High Energy Stereoscopic System“). Im Jahr 2002 konnte die Errichtung der ersten Teleskope zur Erforschung des Weltraums und der Gamma-Strahlung (Hochenergie-Gamma-Astronomie) abgeschlossen werden. Insgesamt sollen 16 Teleskope aufgebaut werden, womit das H.E.S.S.-Projekt das größte seiner Art weltweit sein wird. Von deutscher Seite sind neben dem Max Planck-Institut auch die Humboldt Universität, die Ruhr-Universität sowie die Universitäten Hamburg und Kiel an dem Großprojekt beteiligt.

Das Projekt ist formal an die University of Namibia angeschlossen, es bestehen jedoch noch keine engen Verzahnungen mit dem Lehrangebot und Forschungsaktivitäten an der UNAM. Nach Aussagen der namibischen Hochschulleitung ist das Heranbilden des wissenschaftlichen Nachwuchses in Namibia für derartige Grundlagenforschung bislang noch sehr schwierig, da vorwiegend im „undergraduate“-Bereich ausgebildet wird.

Das Besondere an den größeren Forschungsprojekten und Einrichtungen ist, dass eine Vernetzung mit der lokalen Umgebung angestrebt wird („community outreach“). Die meisten Forschungsprojekte sehen daher die Schaffung von Beschäftigungsmöglichkeiten etwa für arbeitslose Jugendliche vor, die aus den Projekten heraus kleine Unternehmen aufbauen oder sich weiter qualifizieren können.

Weitere große internationale Forschungsprojekte finden sich im Bereich der Geologie, der Wüstenforschung und der Biodiversität (BIOTA).

2.5 Hochschulpolitik und Bildungsplanung

Nach der Unabhängigkeit sieht sich die namibische Regierung mit großen Herausforderungen auf dem Bildungssektor konfrontiert. Mit der Entwicklung und Transformation des Hochschulsektors soll gleichzeitig das koloniale Erbe und das Erbe der „Bantu Education“ der südafrikanischen Apartheidspolitik überwunden werden.

Die Bildung der gesamten Bevölkerung wird fortan als zentrales Anliegen formuliert, da sie als Schlüssel zur Entwicklung gesehen wird. Die menschliche Entwicklung wird dabei in direkter Korrelation zur ökonomischen Entwicklung gesehen. Sie gilt als Garant des sozialen Wandels einer Gesellschaft, die über Jahrzehnte durch die mehr oder weniger strikt umgesetzte Politik der Apartheid durch Südafrika von der Marginalisierung breiter, schwarzer und farbiger Bevölkerungsschichten geprägt war. Neben der *Capacity Building* wird Bildung auch als Instrument zur Demokratisierung und *Nation Building* gesehen. Insbesondere von den Hochschulen wird erwartet, dass sie nicht nur einen langfristigen Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft leisten, sondern auch entsprechend der Idee des „community oriented campus“ und „community outreach“ einen unmittelbaren Beitrag zur lokalen und regionalen sozio-ökonomischen Entwicklung liefern.

Erste zentrale Policy-Papiere des Bildungssektors sind: „Towards Education for All“ (1993) und „Towards a Learning Nation: Meeting the Challenge of Change“ (2001).

Das Leitbild der Hochschulbildung wird entsprechend der Ziele des „National Development Plan“ (NDP) in einer bildungspolitischen Vision festgehalten („2030 Vision Plan“). Im Jahr 1999 wurde ein offizielles Strategiepapier zur Hochschulbildung veröffentlicht. Das visionäre hochschulpolitische Papier trug den Leitsatz als Titel: „Investing in People, Developing a Country“. Das Ministerium (MHE-TEC) beschreibt hier seine Vision bis zum Jahr 2030 und definiert folgende sechs Ziele:

- Stärkung des „Senior Secondary Level“ zur Förderung einer Qualitätsausbildung durch differenzierte Bildungsprogramme;
- Entwicklung eines integrierten und umfassenden Systems von Berufsbildung, Ausbildung und Hochschulbildung auf dem tertiären Bildungssektor;
- Verbesserung der nationalen Expertise der Humanressourcen;
- Förderung von Wissenschaft und Technologie im Dienst der ländlichen Entwicklung, der Verbesserung der Lebensqualität, der Schaffung von Arbeitsplätzen und der Entwicklung kleinerer Unternehmen;
- Koordination der Planung und Entwicklung eines Hochschulsystems, das sowohl den Bedürfnissen des Landes Namibia als auch den Studierenden gerecht wird;
- Förderung einer nationalen Expertise in Forschung und Bildung (MHETEC 1999).

Die Hochschulbildung ist ebenfalls Bestandteil des „Second National Development Plan“ (NDP II). So soll die Hochschulbildung zur nachhaltigen wirtschaftlichen Entwicklung, der Bekämpfung der Armut und der ungleichen Einkommensverteilung sowie zum Abbau der Arbeitslosigkeit beitragen. Die „National Planning Commission“ spricht sich in ihrem Beitrag zur Vision 2030 in ihren Empfehlungen zu „Knowledge, Information and Technology“ für folgende Ziele aus (NPC 2002):

- Intensivierung der Ausbildung in Naturwissenschaften und Technik;
- Steigerung der Einschreibungsrate auf dem tertiären Sektor in den „science and technology courses“ auf 40 Prozent;
- Senkung der Studienabbrecherquote auf 5 Prozent;
- Steigerung der Absolventenrate auf 90 Prozent⁴ ;
- Modularisierung der Curricula;
- Einrichtung von Lernzentren im ganzen Land;

4 Im Jahr 2002 lag die „Erfolgsquote“ am Polytechnic of Namibia bei nur 22,4 Prozent.

- Ausbau des lebenslanges Lernens;
- Ausweitung des offenen Zugangs;
- „barrierefreier“ Transfer von Kreditpunkten (horizontal und vertikal);
- integrierter nationaler Qualifikationsrahmen für alle Ausbildungsstufen (Credit-point-Akkumulierung und „recognition of prior learning“);
- Nationale Qualitätssicherungsmaßnahmen auf allen Ausbildungsebenen;
- Steigerung der Zugangsrate zum tertiären Bildungssektor auf 75 Prozent;
- Differenzierung der Angebote auf fortgeschrittenem Studienniveau;
- Herstellung einer „IT-literacy“ aller Lernenden;
- „Import“ von Lehrenden naturwissenschaftlicher und technischer Fächer zur Ausbildung nationaler Lehrer.

Für 2003 wurde eine umfassende Studie angekündigt, die die Grundlage für weitere Planungen liefern soll: „Human Capital Development and Knowledge Management for Economic Development with Equity“.

Als neue Initiative wurde nun die „Initiative Sunrise“ gestartet, welche die Ausbildung einer größeren Anzahl an Jugendlichen in mittleren Ausbildungsstufen zum Ziel hat. Bereiche, die besonders gefördert werden sollen, sind Informationstechnologie, Nahrungsmitteltechnologie, Elektronik und Betriebswirtschaftslehre. Im Rahmen der „Initiative Sunrise“ werden *Abkommen mit südostasiatischen Hochschulen und Ausbildungseinrichtungen* geschlossen, die Studien- und Ausbildungsplätze für namibische Studierende zur Verfügung stellen. Parallel dazu existiert das „Higher Level Human Resource Development Project“, das Absolventen mit erstem akademischen Abschluss eine Weiterqualifizierung und einen Master- oder PhD-Abschluss ermöglichen soll (MHETEC 2003).

Von politischer Seite wird eine weitere *Internationalisierung* der namibischen Hochschulen unterstützt. Im Zuge der Internationalisierung ist die UNAM bestrebt, die Zusammenarbeit mit ausländischen Partnern weiter auszubauen. Seit der Gründung im Jahr 1992 konnte die Zahl der Kooperationsabkommen von 25 auf über 70 Partnerschaften auf allen fünf Kontinenten ausgebaut werden (Australien, Botswana, Brasilien, China, Tschechische Republik, Finnland, Frankreich, Deutschland, Niederlande, Indien, Israel, Japan, Kenia, Malawi, Norwegen, Malta, Portugal, Russland, Südafrika, Großbritannien, Vereinigte Staaten von Amerika, Venezuela und Zimbabwe, um nur die wichtigsten zu nennen) (Hangula 2003).

Im Vordergrund stehen neben den klassischen „Geberländern“ nun auch die Volksrepublik China, Malaysia, Indien, Japan und weitere südostasiatische Länder, aber auch Kuba und verschiedene Commonwealth Staaten wie Australien.

Die Liste der Kooperationspartner lässt jedoch keine besonderen Schwerpunkte erkennen. Lediglich bei Finnland ist ein Schwerpunkt erkennbar, was sich einerseits aus den langen Verbindungen durch die Missionsgeschichte aber auch durch Finnlands Rolle im Unabhängigkeitsprozess erklären lässt. Ansonsten steht die

Kooperation mit der weltweit renommierten University of Capetown, oder mit der Pennsylvania State University scheinbar gleichwertig neben Kooperationen mit nicht-akkreditierten oder lokal orientierten Universitäten. Der Aufbau einer Datenbank mit den internationalen Kooperationen und deren Inhalten, die mehr Transparenz und bessere Informationen über die Kontakte bringen soll, ist bereits in Angriff genommen.

In mehreren Gesprächen wurde deutlich, dass man die Nord-Süd-Partnerschaften sehr schätzt, solange sie für Namibia in der einen oder anderen Form nutzbringend sind. Generell wird das Know-how der westlichen Industrieländer hoch geschätzt. Auch wird betont, wie wichtig die finanzielle Unterstützung durch diese Länder ist. Dennoch wird auch Ausschau gehalten nach Alternativen zu den traditionellen Verbindungen. Insbesondere China und Indien preisen sich momentan als vielversprechende Kooperationspartner an. Die Süd-Süd-Partnerschaften werden auch im Zuge der zunehmenden regionalen Integration (z.B. mit Botswana und Mozambik) und im NEPAD-Prozess⁵ immer wichtiger. Die UNAM baut zudem eine stärkere Vernetzung mit kenianischen Hochschulen aus.

Reorganisation und Expansion des Hochschulsektors

Zur Zeit wird im Parlament die Reorganisation und Expansion des Hochschulsektors diskutiert. Neben der gesetzlichen Regelung zur Zulassung privater Hochschulen geht es in erster Linie um die Verzahnung bereits bestehender Einrichtungen und Angebote. So soll die Kooperation zwischen der UNAM und dem „Polytechnic“ verstärkt werden. Aus Gründen der besseren Koordination der Planungen und der Kostenersparnis soll ein administrativer Überbau für beide Einrichtungen und deren Außeneinrichtungen geschaffen werden. Hierdurch soll zum einen das bestehende unproduktive Konkurrenzverhalten beider Institutionen und die Parallelangebote abgestellt werden und durch komplementäre, aufeinander abgestimmte Angebote ersetzt werden. Zum anderen soll das „Polytechnic“ aufgewertet werden und das Recht erhalten, neben den international als nicht-akademisch eingestuften Abschlüssen wie „Diploma“ oder „Certificate“, nun auch „akademische“ Abschlüsse (zumeist Bachelor) anzubieten und die Angebote entsprechend auszubauen.

⁵ NEPAD (New Partnership for Africa's Development) ist eine Initiative fünf afrikanischer Staaten (beschlossen 2001), die in ihrem Programm die Eigenverantwortung für die Entwicklung ihres Kontinent betont. Kernstück ist ein geplanter Prozess der gegenseitigen Beurteilung und Unterstützung (African Peer Review Mechanism/APRM). Im Rahmen dieses Prozesses sollen erstmals Themen des verantwortlichen Regierungshandelns und guter Wirtschafts- und Finanzpolitik zum Gegenstand eines förmlichen Dialogs der afrikanischen Staaten untereinander gemacht werden. NEPAD fühlt sich den internationalen Entwicklungszielen verpflichtet, wie die Halbierung der Zahl der in absoluter Armut lebenden Menschen bis 2015, signifikante Verringerung der Kindersterblichkeit und Steigerung der Schülerzahlen (vgl.: Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit 2004).

Des Weiteren sollen das Fernstudium gestärkt und die Fernlehreangebote über die „African Virtual University“ ausgebaut werden.⁶

Anwerbung ausländischer Bildungsinteressenten

Die UNAM erfreut sich regen Zuspruchs der Studierenden aus der Region (Botswana, Zimbabwe, Angola). Eine Studierendendatenbank, die Aufschluss über die einzelnen Nationalitäten gibt, existiert bislang noch nicht. Es ist jedoch offensichtlich, dass über die im „SADC Protocol on Higher Education and Training“ vereinbarte Fünf-Prozent-Marge hinaus ausländische Studierende aus den SADC-Ländern und anderen afrikanischen Staaten eingeschrieben sind.

2.6 Hochschulrelevante Gesetzgebung

Im Jahr 2003 war noch das alte *Universitätsgesetz* von 1992 in Kraft (Government Notice No. 105, Promulgation of University of Namibia Act, 1992 - Act 18 of 1992 - of the National Assembly; ein entsprechendes Gesetz gibt es auch für das später eingerichtete Polytechnic). Allerdings war ein neues, übergreifendes Hochschulgesetz bereits in erster Lesung im Parlament. Dieses Gesetz definiert die Hochschulbildung („all learning programmes leading to qualifications higher than grade 12 or its equivalent ... does not include vocational training ... and open learning provided by the Namibia College of Open Learning“). Es legt die Aufgaben des Ministers für Hochschulbildung fest:

- „determine the national policy on higher education and endeavour to secure the co-operation of all persons concerned (...)
- co-ordinate and supervise the HE system as a whole in order to promote HE and the establishment and development of HE institutions in national interest.“

Der Minister muss hierbei den *National Council for Higher Education* konsultieren und kann sich mit den relevanten Akteuren des Hochschulsektors beraten.

Im Einzelnen regelt das Gesetz:

- die Einrichtung, Funktionen, Zusammensetzung etc. des „National Council for Higher Education“;
- die Zulassung privater Hochschulen;
- die Finanzierung der Hochschulen;
- die Überprüfung der Hochschulen;
- allgemeine Grundsätze.

⁶ Kurz vor Drucklegung der Studie konkretisierten sich erste Schritte zum Aufbau eines Namibia Council on Higher Education (NCHE), dessen Aufgabe u.a. in der Koordination und Qualitätssicherung des Hochschulsektors bestehen soll.

In erster Lesung sind die Vorgaben zur Zulassung privater Hochschulen sehr liberal. In Teil IV (Registration, Deregistration and Closure of Private Higher Education Institutions) des Gesetzentwurfs heißt es:

„Every person has the right to, at his or her own expense, establish and maintain a private higher education institution, but must, before higher education is provided to any person at the institution, register that institution in terms of section 25. ... The Permanent Secretary is the registrar of private higher education institutions.“

Als Bedingung für die Zulassung werden u.a. folgende Punkte angegeben:

„The registrar must register an institution as a private higher education institution if the registrar is satisfied

- that such institution of the facilities to be provided by such institutions are suitable and adequate and not inferior to that provided by a comparable public higher education institution funded by the State;
- that such institution is financially capable of satisfying its obligations to perspective students;
- the teaching staff to be employed by such institution is sufficiently qualified;
- the higher education programmes to be provided by such institutions are of such a quality, that it will enable the institution to provide a standard of education that is not inferior to the standard of education provided by a comparable public higher education institution funded by the State.“ (ebd.)

Die *Akkreditierung* von Studiengängen obliegt dem „National Council for Higher Education“, der diese in Absprache mit der „Namibia Qualifications Authority“ (NQA) vornimmt.

2.7 Bedarfsprofil

Studentische Nachfrage

Die studentische *Nachfrage* nach einem Hochschulstudium ist größer als das Angebot. Es sind allerdings nicht primär Kapazitätsengpässe, die zu hohen Ablehnungsquoten führen, sondern Qualitätsdefizite bei den Studienbewerbern. Ein Großteil der Studierenden bringt nicht die geforderten *Eingangsqualifikationen* aus der Sekundarschule mit. Dies ist besonders dramatisch in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Strategien, mit denen diesem Defizit entgegengewirkt wird, sind Brückenkurse, Qualifikationskurse bei TUCSIN sowie das von der EU geförderte MASTEP Programm zur Weiterbildung von Sekundarschullehrern in Mathematik und Naturwissenschaften. Generell kann festgestellt werden, dass die studentische Nachfrage nach sogenannten „harten“ Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Technik weitaus geringer ist als die Nachfrage nach geistes-, sozial-, rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern.

Die Politik versucht gezielt, die Nachfrage nach den für die Entwicklung des Landes besonders benötigten Absolventen in Richtung der Mathematik sowie Natur- und Ingenieurwissenschaften zu steuern.

Auslandsstudium namibischer Studierender

In der Regel können sich namibische Studierende wegen des zeitweiligen Kursverfalls des N\$ (auch nach dessen Erholung Mitte bis Ende 2003) ohne Stipendium kein Auslandsstudium leisten. Es gibt jedoch eine Reihe ausländischer Stipendienprogramme (z.B. in den USA, in UK, in skandinavischen Ländern, in China). Die großen Stipendienprogramme, wie beispielsweise während der Zeit des Befreiungskrieges bzw. kurz nach der Unabhängigkeit, sind inzwischen jedoch ausgelaufen, so dass in der Regel nur noch Individualstipendien vergeben werden. Aufgrund der englischen Sprache bevorzugen namibische Studierende Universitäten des Commonwealth.

Eine sehr große Zahl Studierender geht zum Studium ins Nachbarland Südafrika. Nach einer nicht veröffentlichten Statistik des südafrikanischen Department of Education studierten im Jahr 2002 5.389 namibische Studierende an südafrikanischen Hochschulen, das bedeutet, dass ca. 40 Prozent der namibischen Studierenden (in Bachelor-, Master- oder PhD-Programmen) außer Landes studieren.

In einigen Fächern ist es üblich, nach dem Grundstudium oder nach dem Bachelor in Südafrika weiterzustudieren. Die UNAM hat hier beispielsweise Abkommen im Bereich der Ingenieurwissenschaften (mit der University of Stellenbosch). Das Studium in den medizinwissenschaftlichen Fächern ist nur im Ausland möglich. Hier gibt es Kooperationsabkommen mit einigen südafrikanischen Universitäten (Medizin, Zahnmedizin und Tiermedizin). Für das Studium in Südafrika gibt es Stipendien (auch Stipendien der namibischen Regierung). Die Stipendienvergabe wird teilweise über TUCSIN (die Nicht-Regierungsorganisation The University Center for Studies in Namibia) abgewickelt.

Tabelle 4: Namibische Studierende an Universitäten und Technikons in Südafrika 2002 (Absolute Zahlen und Anteil in Prozent)

Universität/Technikon	Studierende aus Namibia	Studierende insgesamt	Anteil (in %)
University of Cape Town	207	19.560	1,1
University of Durban Westville	8	9.251	0,1
University of Fort Hare	2	7.349	<0,1
Medical University of SA	22	4.039	0,5
University of Natal	51	29.028	0,2
University of the North	-	8.394	-
University of the Free State	80	17.451	0,5
University of Port Elizabeth	296	21.335	1,4
Potchefstroom University	1451	25.442	5,7
University of Pretoria	110	40.773	0,3

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 4

Universität/Technikon	Studierende aus Namibia	Studierende insgesamt	Anteil (in %)
Rand Afrikaans University	173	22.134	0,8
Rhodes University	154	7.425	2,1
University of South Africa	1220	143.136	0,9
University of Stellenbosch	308	21.395	1,4
University of the Western Cape	90	12.729	0,7
University of Witwatersrand	34	22.181	0,2
University of Zululand	2	7.400	<0,1
Vista University	502	21.369	2,3
University of the Transkei	1	4.622	<0,1
University of the North West	3	7.674	<0,1
University of Venda	-	7.783	-
Cape Technikon	173	14.063	1,2
Technikon Northern Gauteng	-	11.056	-
Mangosuthu Technikon	-	7.023	-
ML Sultan Technikon	-	9.674	-
Technikon Natal	10	10.704	0,1
Technikon Free State	4	7.786	0,1
Peninsula Technikon	77	9.163	0,8
Port Elizabeth Technikon	9	9.493	0,1
Technikon Pretoria	289	37.051	0,8
Technikon SA	95	52.102	0,2
Vaal Triangle Technikon	9	15.340	0,1
Technikon Witwatersrand	7	13.994	0,1
Border Technikon	2	4.844	<0,1
Technikon North West	-	5.077	-
Eastern Cape Technikon	-	7.320	-
Gesamt	5.389	675.160	0,8

Quelle: Republic of South Africa, Department of Education (persönliche Mitteilung 2003).

Der amerikanische „Open Doors“-Bericht (Koh Chin 2002) weist nur eine relativ kleine Zahl an namibischen Studierenden *in den USA* aus, mehr als die Hälfte davon im Postgraduierten-Bereich. Der Trend der Einschreibungen ist stark rückläufig.

Tabelle 5: Mobile Studierende aus Namibia in den USA 2001/02

	Absolut	In %
Erststudierende	52	64,6
Graduierte	27	33,8
Andere	1	1,5
Gesamt 2001/02	80	100,0
Gesamt 2000/01	117	
Veränderung 2001 - 2002	-37	-31,6

Quelle: Koh Chin 2002.

An deutschen Hochschulen ist die Zahl namibischer Studierender verschwindend gering, 2001/2002 waren insgesamt nur 22 namibische Studierende an deutschen Hochschulen (19 im grundständigen und drei im weiterführenden Studium) eingeschrieben. (siehe oben, Abschnitt 3.3).

Ausbildungsbedarf von Staat und Wirtschaft

Absolventenbedarf von Staat und Wirtschaft besteht in den Bereichen Ingenieurwissenschaften verschiedener Ausrichtungen (Bergbau, Textil, Maschinen, Fahrzeuge, Wasserbau, -gewinnung, -aufbereitung, Bauwesen, Solartechnik), Geologie, Energiewirtschaft, Fischerei, Naturschutz, Forstwirtschaft (Wiederaufforstung), Informations- und Kommunikationstechnologien, aber auch in Studienangeboten mit Management-Komponenten. Ein ungedeckter Bedarf besteht im Bereich Medizin, weshalb es auch Bestrebungen gibt, medizinische Studiengänge aufzubauen. Vollstudiengänge in der Medizin, Zahnmedizin, Tiermedizin, Pharmazie u.ä. Fächern sind jedoch aufgrund der begrenzten nationalen Ressourcen unwahrscheinlich.

Der hier aufgeführte Absolventenbedarf darf jedoch nicht über den ebenfalls ungedeckten Bedarf an qualifizierter Ausbildung im Bereich der Berufsbildung und des Handwerks hinwegtäuschen.

2.8 Präsenz, Profil und Kooperationen ausländischer Studienanbieter

Neben den beiden staatlichen Hochschulen agieren auch private und ausländische Hochschulen in Namibia. Der private Sektor ist jedoch bislang sehr klein. Eine sogenannte Offshore-Gründung einer ausländischen Hochschule gibt es bis 2003 noch nicht.

Eine Reihe südafrikanischer Hochschulen operieren in Namibia via *Franchise-Arrangements*. Als größter privater Anbieter ist die südafrikanische Fernuniversität UNISA (<http://www.unisa.ac.za>, 30.09.2004) zu nennen. Daneben bietet auch die Rand Afrikaans University (<http://www.rau.ac.za>, 30.09.2004) in Namibia

Studienprogramme an sowie die University of London und die Universiteit Maastricht.

Als private kommerzielle Anbieter sind das „Cyprus Institute of Marketing“ (CIM Cyprus), die südafrikanische „Damelin Education Group“ und das „Institute of Management and Leadership“ zu nennen (siehe auch unten).

Ende 2002 etablierte sich die private *International University of Management* in Namibia, die aus dem früheren „Institute of Higher Education“ hervorging. Erst kürzlich hat die IUM bei der Regierung einen Antrag auf Zuschuss für die Errichtung eines 120 Millionen N\$ (ca. 14,3 Mio. €) teuren Campus gestellt. Die IUM rechnet zudem damit, dass die Regierung etwa die Hälfte der laufenden Kosten übernehmen wird. Es stellt sich daher berechtigterweise die Frage, ob überhaupt von einer privaten Hochschule zu sprechen ist, sollte der staatliche Zuschuss bewilligt werden. Die IUM versucht sich mit ihrem auf verschiedene Management-Bereiche beschränktem Ausbildungsangebot in Angebotsnischen zu etablieren, die von dem Polytechnic und der UNAM bislang nicht ausreichend besetzt sind (siehe oben).

Inwieweit es sich bei der „International University of Management“ um eine internationale Hochschule handelt, ist aus den Statuten und dem Werbematerial nicht ersichtlich. Nach Aussagen einiger Experten des Hochschulsektors findet sich derzeit in der IUM ein „Sammelsurium“ an Studierenden, die sich für die staatlichen Hochschulen nicht qualifizieren konnten. Es bleibt abzuwarten, welche Entwicklungen mit der offiziellen Aufnahme des „akademischen Studienangebots“ 2005 zu beobachten sind.

Da die „University of Namibia“ keine Vollstudien im Bereich der *Ingenieurwissenschaften* und der *Medizin* anbietet, bestehen Kooperationsabkommen mit einigen südafrikanischen Universitäten. So können Studierende der genannten Fachrichtungen an der „University of Witwatersrand“, an der „University of Cape Town“ und an der „University of Pretoria“ ihre Studien im Hauptstudium bzw. Masterstudium fortsetzen und in Südafrika einen Abschluss erwerben. Die in Südafrika erworbenen Abschlüsse werden in Namibia anerkannt.

Die UNAM hat aufgrund ihrer bislang beschränkten Kapazität insbesondere bei der Postgraduierten-Ausbildung Partnerschaftsabkommen mit folgenden ausländischen Universitäten:

- „MBA Programme“ mit der Universität Maastricht;
- „MPPA Programme“ mit dem Institute of Social Science in Den Haag;
- „Specialised Diploma in Gender and Development Studies“ mit dem Institute of Social Science in Den Haag;
- „MSc. Financial Economics“ mit der „London School of Economics“;
- „Diploma in Local Government“ mit der Universität Tampere;
- „Postgraduate Diploma in Translation“ mit den Universitäten Bonn und Straßburg.

Die von der *Namibia Qualifications Authority* (NQA) aufgeführten ausländischen Abschlüsse, die in Namibia anerkannt werden, lassen den Schluss zu, dass es über die oben aufgeführten Studiengänge hinaus auch andere ausländische Abschlüsse gibt, die an namibische Studierende verliehen werden. Neben einer Reihe nicht akademischer Abschlüsse (z.B. von der Damelin Education Group, dem Institute of Bankers und der Academy of Learning) werden hier auch Studiengänge ausländischer „Hochschulanbieter“ aufgeführt, die mit einem Bachelor- oder Master-Grad abgeschlossen werden. Genannt werden u.a. die Oxford Brookes University (wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge), die Assumption University in Bangkok (breite Angebotspalette), Cyprus Institute of Marketing (Management Studiengänge unterschiedlicher Ausrichtung), University of London (breites Studienangebot), Abschlüsse des australischen RMIT (Royal Melbourne Institute of Technology) und der Curtin University über das malaysische Limkokwing Institute of Creative Technology, Studiengänge der südafrikanischen Universitäten University of Pretoria, University of Stellenbosch, Potchefstroom University, UNISA und Rand Afrikaans University. Eine Statistik über die namibischen Studierenden in diesen Studiengängen gibt es nicht.

2.9 Zuständigkeiten und Ansprechpartner

Aufgrund der gesetzlich garantierten Autonomie haben die Hochschulen das Recht, eigenständig internationale Kooperationsabkommen zu unterzeichnen. Es ist jedoch üblich, dass bei internationalen Abkommen mit „nationaler Tragweite“ (so etwa bei der Einrichtung der internationalen Station für die Weltraumforschung des H.E.S.S.-Projekts) das Hochschulministerium sowie andere Fachministerien in die Konsultationen mit einbezogen werden. Bei der UNAM unterzeichnet in der Regel der „Vice Chancellor“. Er kann bei Abwesenheit aber auch vertreten werden von den „Pro Vice Chancellors“, die wiederum durch den Registrar oder den Direktor des International Office vertreten werden können.

2.10 Analyse des Bildungs- und Wissenschaftsmarkts im Hinblick auf deutsche Studienangebote in Namibia

Im Folgenden werden die möglichen Chancen und Hindernisse auf dem namibischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt aus der Perspektive eines erweiterten Engagements deutscher Hochschulen aufgeführt. Hierbei werden sowohl politische und sozioökonomische Aspekte berücksichtigt als auch direkt hochschulbezogene Faktoren.

Übersicht 1: Chancen und Hindernisse auf dem namibischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt - nicht-hochschulbezogene Aspekte*Negativ*

- hohe Rate HIV-Infektionen und AIDS-Erkrankungen
- latenter Rassismus
- latente Demokratieschwächen
- strukturelle Schwächen in den ländlichen Gebieten
- hohe Armutsrate
- steigende Kriminalitätsrate in Städten
- Verunsicherung im Investitionsklima, emotionale Diskussion um Landreform und Enteignungen
- Schwäche der Währung (N\$) , Schwächung der Kaufkraft
- Wasserknappheit

Positiv

- + sehr gute politische und wirtschaftliche Beziehungen zu Deutschland
- + gute Infrastruktur für wirtschaftliche Investitionen
- + gute Support-Struktur (Goethe-Institut, Namibisch-Deutsche Stiftung, politische Stiftungen, GTZ, Entwicklungshilfeorganisationen, Kulturvereine)
- + wenig Bürokratie
- + Natur und Reichtum an natürlichen Ressourcen
- + hohe Attraktivität im Tourismus-Bereich
- + relative Sicherheit und politische Stabilität
- + ganzheitliches Entwicklungskonzept (regionale Integration)
- + Marktzugang zu Angola und zentralafrikanischen Ländern
- + vergleichsweise geringe Lebenshaltungskosten und hohe Lebensqualität (aus deutscher Perspektive)

Übersicht 2: Chancen und Hindernisse auf dem namibischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt - hochschulbezogene Aspekte

Negativ

- Ressourcenknappheit an den Hochschulen und Forschungseinrichtungen
- geringe Zahl an Lehrkräften in einigen Fächern (z.B. Geologie)
- „Brain drain“ qualifizierter Absolventen und Hochschullehrer (Staat, Wirtschaft, Ausland)
- heterogene Qualität der Studienbewerber, Studienanfänger
- hohe „Abwanderung“ qualifizierter Studierender zum Studium in Südafrika
- generelle Qualitätsdefizite der Sekundarschulabsolventen in Mathematik und Naturwissenschaften
- Qualität der Lehrer in den Primar- und Sekundarschulen
- fehlende Hochschuldidaktik
- Dominanz der grundständigen Studiengänge
- kaum Ausbildung in postgraduierten Studiengängen
- „Polytechnic“: Studiengänge mit akademischen Abschlüssen erst im Aufbau oder erst sehr jung
- zu kleine nationale Studierendenkohorten in einigen Fächern (z.B. Naturwissenschaften)
- unzureichende Ausstattung der Bibliotheken und mit multimedialen Arbeitsplätzen

Positiv

- + Steigende Nachfrage durch geburtenstarke Jahrgänge und regionale Integration
- + Entwicklungskonzepte und -potenziale im postgradualen Bereich
- + kaum Bürokratie für Forschungsk Kooperationen („open door policy“)
- + Aufbau ökonomisch relevanter Forschungszweige (z.B. Meeres- und Küstenforschung, Aquakultur, Geologie)
- + interessante Forschungsfelder (Geologie, Wüstenforschung, Botanik, Meeresforschung etc.)
- + hohe Kooperationsbereitschaft mit deutschen Hochschulen
- + gute Basis von Deutsch als Fremdsprache (Deutsch an einigen Sekundarschulen)

wird fortgesetzt

Fortsetzung Übersicht 2

- + großes Alumni-Netzwerk (ehemalige DAAD-Stipendiaten und Deutschlandstudium)
- + Vice-Chancellor der UNAM ist Alumni der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Abschließende Einschätzung

Namibia ist ein im afrikanischen Vergleich *stabiles* Land mit einem bei weitem noch nicht ausgeschöpften Wirtschaftspotenzial. Vier Parameter werden für seine weitere wirtschaftliche Entwicklung entscheidend sein: Fortführung der Transformation durch konsequente Konsolidierung der Demokratie, sachliche Regelung der Frage der Landreform, soziale Konsolidierung durch Armutsbekämpfung sowie Fortschritte in der AIDS-Bekämpfung.

Wird es der Politik gelingen, diese Herausforderungen zufriedenstellend zu meistern, so ist mit den ganzheitlichen Entwicklungskonzepten der namibischen Regierung in Zukunft ein positives Investitionsklima zu erwarten. Die zunehmende Integration der SADC-Staaten sowie die entstehenden „Zoll-Korridore“ über die Grenzen Richtung Osten, Süden und Norden bis nach Angola und in die zentralafrikanischen Länder lassen Namibia zu einem Markt mit Brückenfunktion zu anderen Märkten werden. Diese Entwicklungen werden auch für deutsche Investitionen interessant sein.

Eines der Defizite in der wirtschaftlichen Entwicklung Namibias besteht in dem *Mangel an qualifizierten Arbeitskräften*, nicht nur im Bereich des Handwerks sondern auch im Bereich der Lehre (Primar- und Sekundarschulen, Berufs- und Hochschulen). Besonders im Hinblick auf den Aufbau einer wissensbasierten Ökonomie werden zunehmend akademisch gebildete Arbeitskräfte gebraucht. Bestandteil der ganzheitlichen Entwicklungskonzepte der Regierung ist daher die Entwicklung der Humanressourcen. Ein besonderer Schwerpunkt soll zukünftig im forcierten Aufbau wirtschaftlich relevanter Studiengänge liegen, etwa in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen mit interdisziplinärer Komponente (etwa IT oder Management). Um die Grundlagen hierfür zu schaffen, soll insbesondere der Mathematikunterricht ausgebaut werden.

In internationaler Kooperation sollen sukzessive in den meisten angebotenen Fächern Master- und PhD-Programme aufgebaut werden. Zudem soll der Forschungssektor gestärkt werden.

Aus der Perspektive der deutschen Hochschulen könnte hier ein Anknüpfungspunkt für *institutionalisierte Kooperationen* liegen. Die namibischen Hochschulen zeigen dort Entwicklungsbedarf, wo Stärken der deutschen Hochschulen liegen und freie Kapazitäten bestehen: in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Besonderer Weiterbildungsbedarf besteht im Bereich der „harten Fächer“ Mathema-

tik und Physik (insbesondere für Lehrkräfte). Da an der UNAM die Studienangebote in der Geologie, Fischerei und Aquakultur, Küsten- und Meereswissenschaften aufgebaut werden sollen, ist für diese Fächer die Unterstützung durch deutsche Hochschulen von der UNAM Hochschulleitung ausdrücklich erwünscht. Erste Gespräche mit dem Bremer Zentrum für Marine Tropenökologie sind bereits aufgenommen worden.

Im Moment gibt es zudem Planungen zum Ausbau medizinverwandter Studiengänge. Auch hier wäre deutsches Engagement sinnvoll. Interessant dürften auch Kooperationen im Bereich *ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge* im Bereich Lebensmittel, Textil, Bau, Wasserbau, -gewinnung und -aufbereitung, Solartechnik, Bergbau, Energie und Abfall etc.) sein.

Das „Polytechnic“ wird in den kommenden Jahren seine Studienangebote ausbauen und verstärkt akademische Abschlüsse einführen. Dies dürfte insbesondere für deutsche *Fachhochschulkooperationen* von Interesse sein. Hier bieten sich Kooperationen in verschiedenen ingenieurwissenschaftlichen und technologischen Studiengängen aber auch im Bereich Naturschutz und Tourismus an. Beim Tourismus wären etwa Studienprogramme mit einer DaF-Komponente denkbar, da die deutschen Touristen eine der größten Gruppe in diesem Dienstleistungssektor darstellen.

Es besteht generell ein größerer Bedarf im Bereich der postgradualen Studiengänge mit Master- und PhD-Abschlüssen. Das Angebot an grundständigen Studiengängen mit Bachelor-Abschluss scheint wenigstens an der UNAM den Bedarf zu decken (außer im Fach Geologie und den Ingenieurwissenschaften – in letzteren wird das Hauptstudium an südafrikanischen Partnerhochschulen absolviert).

Nach Fertigstellung der Studie ergaben sich im Bereich der *privaten Hochschulgründungen neue Entwicklungen*. In konkreter Planungsphase ist der Aufbau einer privaten technik- und bergbauorientierten Fachhochschule in dem Minenstädtchen Tsumeb. Hier wird es sicherlich interessante Möglichkeiten für ein Engagement der deutschen Hochschulen geben. Als erster Ansprechpartner kann Hochschulminister Angula genannt werden.

Die ausgesprochene Deutschlandfreundlichkeit, die gute Basis im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* sowie das Englische als Lehr- und Amtssprache erleichtern zudem deutsch-namibische Kooperationen.

Namibia ist grundsätzlich offen für „Bildungsimporte“, sofern es sich um Angebote und Abschlüsse handelt, die auch im Herkunftsland akkreditiert sind. Eine weitere Voraussetzung ist, dass die ausländischen Angebote bestehende Studienangebote sinnvoll ergänzen und den nationalen Entwicklungszielen dienen.

Es empfiehlt sich jedoch, keine reinen Bildungsexporte zu planen, sondern kooperative Angebote aufzubauen. Es ist davon abzuraten, in Konkurrenz zu den bestehenden und weiter expandierenden staatlichen Hochschulen zu treten. Namibia ist trotz seiner relativen Attraktivität für Studierende aus anderen afrikanischen Ländern ein kleiner Hochschulmarkt. Der Ausbau an postgradualen Studiengän-

gen von hoher Qualität könnte jedoch die Attraktivität namibischer Angebote für diejenigen namibischen Studierenden steigern, die im Moment ein Studium in Südafrika vorziehen (2002 knapp 5.400 Studierende).

Von unternehmerisch orientiertem Engagement auf dem namibischen Hochschulmarkt durch den Export deutscher Studiengänge ist kein Profit zu erwarten. Es bestehen jedoch berechtigte Aussichten auf eine sekundäre Wertschöpfung, etwa durch Zugang zu interessanten Forschungsfeldern sowie durch den Aufbau von „Spin-Offs“ um die Forschungsk Kooperationen und postgradualen Studiengänge.

Wegen seiner „Politik der offenen Tür“ gegenüber ausländischen Forschern und Investoren könnte ein Engagement deutscher Hochschulen in Namibia auf mehreren Säulen ruhen: postgraduale Ausbildung, Forschung, Beratung und „Spin-Offs“. Die Infrastruktur für mehrdimensionale Aktivitäten ist ausgesprochen gut. Die geplanten „Technologie-Parks“ auf UNAM-Gelände sowie bei dem im Aufbau befindliche Henties Bay Marine and Coastal Resource Centre könnten die Infrastruktur weiter verbessern.

Es kann zudem als sicher gelten, dass deutsche Hochschulaktivitäten sowohl von den namibischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen selbst, als auch von Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft begrüßt und unterstützt werden.

Sollte Deutschland sich für ein stärkeres Engagement auf dem namibischen Hochschulsektor entscheiden, so ist es sicherlich sinnvoll, die angelaufenen Verhandlungen über mögliche namibische Bildungsanleihen bei der Weltbank und die damit verbundene Umsetzung der Empfehlungen einer Weltbankstudie zur Reorganisation und Entwicklung des namibischen Hochschulsektors zu beobachten und die Möglichkeit der Kofinanzierung größerer Kooperationsprojekte zu prüfen.

Auch das von der Europäischen Union für 2004 angekündigte Förderprogramm zur Kooperation im Hochschulbereich zwischen EU und AKP-Staaten könnte für Kofinanzierungen interessant sein.

Literatur

„Feasibility Study on the Walvis Bay Corridor Group“. In: Namibia Economist vom 25. April 2003. Internet: URL: <http://www.economist.com.na/2003/25apr/04-25-13.htm> [Stand: April 2003].

Auswärtiges Amt (2003): Länderinformationen. Namibia. Internet: URL: <http://www.auswaertiges-amt.de> [Stand: Oktober 2003].

Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) (2004): NEPAD und die G8-Staaten. Die Neue Partnerschaft für Afrikas Entwicklung (New Partnership for Africa's Development, NEPAD). Internet: URL: <http://www.bmz.de/themen/Handlungsfelder/AfrikaNepad/Thema/Entwicklung.html> [Stand: Juni 2004].

- Deutsche Bundesbank (2003): Beiheft Zahlungsbilanzstatistik. Kapitalverflechtung mit dem Ausland (Statistische Sonderveröffentlichung; 10). Frankfurt 2003 (Internet: URL: http://www.bundesbank.de/statistik/statistik_veroeffentlichungen_sonder.php [Stand: Juni 2003]).
- European Commission (2003): ACP-EU Co-operation Programme in Higher Education. Networking Institutions for Capacity Building and Regional Integration. Internet: URL: http://www.europa.eu.int/comm/europeaid/index_en.htm [Stand: Oktober 2003].
- Global Health through Education, Training, and Service (GHETS) (2002): Strengthening Health Professions Education in Namibia. (Draft Report submitted to the University of Namibia and the Ministry of Health and Social Services). o.O. 2002 (unveröffentlichter Bericht).
- Grüllenbeck, Stefan (2003): „Polytechnikum zieht Bilanz“. In: Allgemeine Zeitung vom 24.07.2003. Internet: URL: <http://www.az-namibia.com.na> [Stand: Juli 2003].
- Hangula, Lazarus (2003): Collaboration Agreements. o.O (Unveröffentlichter Bericht).
- International Association of Universities & Association of African Universities (2002): „Namibia“. In: Association of African Universities (Hg.): Guide to Higher Education in Africa. London: Palgrave, S. 305-309.
- International University of Management (2003): Prospectus 2003-2004. The International University of Management. Windhoek: IUM.
- Kenna, Constance (1999): Die „DDR-Kinder“ von Namibia - Heimkehrer in ein fremdes Land. Göttingen: Klaus Heß-Verlag.
- Koh Chin, Hey-Kyung (Hg.) (2002): Open Doors. Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education.
- Limpricht, Cornelia (2002): „TUCSIN Brief. November 2002“. In: Namibia Magazin 2002, H. 4, S. 22-24.
- Ministry of Education and Culture (Namibia 1993): Toward Education for All. A Development Brief for Education, Culture, and Training. Windhoek: Gamsberg MacMillan.
- Ministry of Higher Education, Training and Employment Creation (MHETEC) (Namibia 1999): Investing in People, Developing a Country: Higher Education for Development in Namibia. Windhoek: Gamsberg McMillan.
- Ministry of Higher Education, Training and Employment Creation (MHETEC) (Namibia 2002). Research in Namibia: A System Analysis. (Namibia Resource Consultants). Windhoek: MHETEC.
- Ministry of Higher Education, Training and Employment Creation (MHETEC) (Namibia 2003a): Namibian Research Capacity. An Analysis and Recommendations. Windhoek.
- Ministry of Higher Education, Training and Employment Creation (MHETEC) (Namibia 2003b): Ministry of Higher Education Annual Report 2002. Windhoek.
- Namibia Qualifications Authority (NQA) (2002): Information Booklet on Recognition of Foreign Qualifications in Namibia. Vol. 1 of 2002. Windhoek: NQA.
- National Planning Commission (2002): Knowledge, Information and Technology (Theme 7). A Contribution to Vision 2030. October 2002. Windhoek: NPC.

- Office of the Prime Minister (1992): „Government Notice. Promulgation of University of Namibia Act, 1992 (Act 18 of 1992), of the National Assembly“. In: Government Gazette of the Republic of Namibia vom 21 August 1992.
- Otaala, Barnabas (2003): „Namibia“. In: Teferra, D. und Altbach, P. (2003). African Higher Education: An International Reference Handbook. Bloomington: Indiana University Press, S. 476-486.
- Polytechnic of Namibia (1999): Five Year Strategic Plan (PSP-1) 1999-2003. Windhoek: PoN.
- Polytechnic of Namibia (2003): Polytechnic of Namibia. Annual Report 2002. Windhoek.
- Polytechnic of Namibia (2003): Prospectus. Windhoek.
- Republic of Namibia. Central Bureau of Statistics. National Planning Commission (2003): 2001 Population and Housing Census. National Report. Basic Analysis and Highlights. Windhoek: Republic of Namibia.
- Republic of Namibia. National Assembly (2003): Higher Education Bill (As read a First Time. B 14-2003). Introduced by the Minister of Higher Education, Training and Employment Creation). Windhoek: Republic of Namibia.
- Republic of Namibia. National Assembly (2003): Teachers' Education Colleges Bill. As Read a first time B 15-2003. (Introduced by the Minister of Higher Education, Training and Employment Creation). Windhoek: Republic of Namibia.
- Sasman, Catherine (2003): „Tertiary Education. Training Namibians for Employment or the Streets.“ In: Namibia Review. A Review of Policy and Development, 11.Jg. 2003, H. 3, S. 38-42.
- Southern African Development Community (SADC) (2003): Homepage. Internet: URL: <http://www.sadc.int> [Stand: 30.09.2004].
- Töttemeyer, Gerhard K. H. (1998): The Northern Campus as a Contextualised Functional Institution of the University of Namibia – An Analysis and Recommendation Report. Windhoek: UNAM (unveröffentlichter Bericht).
- University of Namibia (UNAM) (1995): First Five Year Development Plan 1995-1999. Windhoek.
- University of Namibia (UNAM) (1996): University of Namibia. Statutes. Windhoek.
- University of Namibia (UNAM) (2000): Revised Guidelines on Annual Academic Staff Appraisal and Promotions Criteria. Approved by the Committee of Salaries, Terms, and Conditions of Service on 3rd April 2000. Windhoek.
- University of Namibia (UNAM) (2001): University of Namibia. Second Five Year Strategic Plan 2001-2005 (zusammengestellt von R. M. Mbetjiha, Prof. G. Kiangi und Dr. B.K. Ndjoze-Ojo). Windhoek.
- University of Namibia (UNAM) (2002): General Prospectus 2002. Information, Regulations, Fees. Windhoek.
- University of Namibia (UNAM) (2002): Guidelines for Doctoral Programmes to be Offered in the Faculty of Education. Windhoek: Faculty of Education-UNAM.
- University of Namibia (UNAM) (2003): Annual Report 2002. Windhoek: UNAM.
- Walvis Bay Corridor Group (2003): Information. Internet: URL: <http://www.wbcg.com.na> [Stand: 30.09.2004].

World Bank – World Bank Higher Education Team (2003): Improving the Contribution of Tertiary Education and Training to Namibia's Knowledge-Driven Development. What Would it Take? (Report No. 05/05/03 of the Human Capital and Knowledge Development for Economic Growth with Equity). Washington: World Bank.

Südafrika

Karola Hahn

3.1 Politische und ökonomische Rahmenbedingungen

Südafrika ist sicherlich dasjenige afrikanische Land, in dem sich im vergangenen Jahrzehnt die größte und dynamischste Entwicklung vollzogen hat. Mit dem Ende der Apartheid und seiner friedlichen Transformation zur Demokratie hat es sich aus seiner einst isolierten Position zum Vorreiter einer afrikanischen Bewegung zu mehr Selbstbestimmung und Eigenverantwortung gemacht. Auch wirtschaftlich hat es eine führende Rolle übernommen. Der befürchtete ökonomische Kollaps blieb aus. Trotz drückender Probleme gelingt es zunehmend, sich in die Weltwirtschaft zu integrieren. Südafrika, das Land voller Gegensätze, hat die Herausforderungen der Globalisierung angenommen und verfolgt gleichzeitig ehrgeizig das Ziel, den sozialen Wandel zu Gleichheit, Gerechtigkeit und Wohlstand für alle voranzutreiben.

Politische Entwicklung

Südafrikas Politik war über Jahrzehnte gekennzeichnet durch die Politik der *Rassentrennung*. Bereits kurz nach Gründung der Südafrikanischen Union 1910 wurde diese Politik durch mehrere Gesetze eingeleitet, die die Rechte der schwarzen Bevölkerungsmehrheit sukzessive beschnitten. Die von 1948 bis 1994 regierende Nationale Party (NP) baute das System konsequenter Rassentrennung und getrennter Entwicklung der Bevölkerungsgruppen trotz massiver internationaler Proteste weiter aus. 1961 verzichtet Südafrika auf die Mitgliedschaft im Commonwealth und benannte sich in „Republik Südafrika“ um. Der schwarze Widerstand unter Führung des ANC organisierte in den siebziger Jahren Massenproteste und wilde Streiks gegen die Unterdrückung durch die weiße Minderheit. Die Repressionen durch die Regierung und das Verbot sämtlicher oppositioneller Gruppen führten dazu, dass sich die Widerstandsorganisationen militarisierten und

fortan im Untergrund weiterarbeiteten. Als 1976 in Soweto eine Demonstration tausender Schüler brutal niedergeschossen wurde, griffen die Unruhen auf das ganze Land über. Während die schwarze und farbige Mehrheit zum großen Teil in bitterer Armut lebte, konnte der größte Teil der weißen Minderheit bis dahin aufgrund der reichen Bodenschätze Südafrikas und einer relativ prosperierenden Wirtschaft auf vergleichsweise hohem Lebensstandard leben.

Ächtung und Boykott durch die internationale Gemeinschaft sowie das umfassende Handelsembargo führten jedoch allmählich zu einer Isolation des Landes am südlichen Kap Afrikas. Im Jahre 1989 gestand der letzte Präsident des alten Südafrikas, Frederik Willem de Klerk, das *Scheitern der Apartheidspolitik* endgültig öffentlich ein, nicht zuletzt auch eine Folge der desolaten wirtschaftlichen Lage des Landes durch das jahrelange Handelsembargo. 1990 wurde mit der Freilassung *Nelson Mandelas* nach 27-jähriger Haft von der Gefängnisinsel Robben Island ein erstes Zeichen zur Einleitung einer Transformationsphase gesetzt. Unter breiter Einbeziehung aller zivilgesellschaftlicher Gruppen wurde 1993 eine Übergangsverfassung verabschiedet. 1994 konnten bereits die ersten freien Wahlen in Südafrika abgehalten werden, bei denen der ANC einen überwältigenden Wahlsieg erringen konnte. Als erster schwarzer Präsident des neuen Südafrika trat Nelson Mandela die Nachfolge von Frederik Willem de Klerk an. Er stand an der Spitze einer Koalitionsregierung aus ANC (Wahlergebnis 63 %), Inkatha Freedom Party (IFP) von Zuluführer Gatsha Buthelezi (11 %) und NP (20 %).

Mitte der neunziger Jahre erhielt Südafrika eine neue, unter starker Beteiligung der Öffentlichkeit erarbeitete, *Verfassung* mit einem umfassenden Grundrechtskatalog, der auch Umweltartikel enthält und sozioökonomische Rechte berücksichtigt. Mit der neuen Verfassung wurde auch die heutige *föderale Struktur* des Staates besiegelt, bestehend aus neun Provinzen und einer kompetenzreichen Zentralregierung.

Bei den zweiten freien Wahlen 1999 erreichte der ANC mit 66,4 Prozent der Stimmen erneut einen Wahlsieg. Thabo Mbeki wurde Nachfolger Mandelas. Der ANC konnte seit dem seine Hegemonie stärken und ausbauen (u. a. in der Province of Western Cape). Die politische Konsolidierung der Demokratie schreitet planmäßig voran, während die soziale Konsolidierung ein immer noch nicht bewältigtes Problem der Transformationspolitik darstellt.

Eines der dominierenden politischen Themen des laufenden Jahres war der Abschlussbericht der *Wahrheitskommission* vom März 2003, mit dem ein erster Schlussstrich unter die Aufarbeitung der Menschenrechtsverletzungen durch das Apartheidsregime gezogen werden soll. Zur Wiedergutmachung wurden Entschädigungszahlungen an die Opfer empfohlen. Daneben spielte die emotional geprägte Diskussion um die Landfrage eine große Rolle. Die Rückgabe von enteignetem Land und städtischen Grundstücken, Häusern und Wohnungen, sowie die Umverteilung von Farmland werden nun von der Regierung beschleunigt vorangetrieben.

Präsident Mbeki steht unter hohem internen und externen Erwartungsdruck, Lösungswege für die drängenden Probleme Armut, Arbeitslosigkeit, AIDS und Kriminalität zu beschreiten, Südafrika außenpolitisch stärker zu profilieren und weiter in die Weltgemeinschaft zu integrieren.

Nicht nur die Aufarbeitung der Rassentrennung und der damit verbundenen Menschenrechtsverletzungen, auch andere aktuelle Probleme drängen die Regierung zum Handeln. Die *Arbeitslosenrate* liegt bei über 30 Prozent. Etwa die Hälfte der Bevölkerung lebt unterhalb der Armutsgrenze. In den Townships leben sogar etwa drei Viertel der Bevölkerung in Armut. Die überall präsenste Gewaltkriminalität stellt eines der Hauptprobleme des Landes dar. Die Regierung versucht dieser Entwicklung durch Programme zur Konfliktlösung entgegenzutreten.

Die steigende Zahl von HIV-Infektionen und AIDS-Erkrankungen ist ein weiteres Hauptproblem. Statistiken sprechen mittlerweile von einem Anteil von 11,4 Prozent HIV-Infizierten in der Gesamtbevölkerung. 5,6 Prozent der Kinder unter 14 Jahren sind HIV-positiv und 9,3 Prozent der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren (Nelson Mandela und HSRC 2002 Study of HIV/AIDS, South African National HIV Prevalence, Behavioural Risks and Mass Media Household Survey 2002). Die AIDS-Initiative Treatment Action Campaign (TAC) reichte 2002 erfolgreiche Klagen gegen Pharmakonzerne (darunter Boehringer Ingelheim) ein, die sich gegen überhöhte Medikamentenpreise zur AIDS-Behandlung richteten. Präventive und aufklärende Maßnahmen blieben in der AIDS-Politik der Regierung Mbekis bislang eher zweitrangig.

Ein drittes Problem betrifft die *innere Sicherheit* des Landes. Neben der aus der Armut erwachsenden Gewaltkriminalität kommt es zunehmend auch zu politisch motivierter Kriminalität. Im letzten Jahr kamen bei Bombenanschlägen durch Gruppen extremistischer Buren mehrere Menschen ums Leben. Mitglieder der Terrorgruppe Boeremag wurden dieses Jahr wegen Hochverrats angeklagt.

Die stetige Abwanderung der weißen Bevölkerung sowie die Kapitalflucht schließlich, die negative wirtschaftliche Folgen nach sich zieht, sind weitere akute Problemfelder. Der Hochschulsektor war von der Abwanderung von Akademikern in den ersten Jahren nach Einleitung der Transformation besonders betroffen.

Bevölkerung und soziale Entwicklung

Die südafrikanische Gesellschaft zeichnet sich durch eine komplexe und ausgesprochen polarisierte Sozialstruktur aus. Seit der Post-Apartheid versucht die Regierung, die starke Fragmentierung zu überwinden und propagiert das Zusammenwachsen der multikulturellen Gesellschaft und *Rainbow Nation*, die alle Bevölkerungsgruppen harmonisch zu einem Gesamtbild vereint. *Diversity* wird fortan als etwas Positives gesehen, das es zu bewahren gilt, ohne die sozialen Ungleichheiten zu perpetuieren. Die multiethnische Gesellschaft ist vielsprachig. Aufgrund der tief greifenden strukturellen Nachwirkungen der jahrelangen Politik

der Rassentrennung sind die Integrationsförderung der verschiedenen Bevölkerungsgruppen, die Herstellung eines Zustands der Gleichheit und Gleichberechtigung (*equity*) und die Entwicklung einer sozialen Demokratie Leitideen der Regierung. Realität ist jedoch immer noch ein Aufeinanderprallen verschiedener Welten, die mehr in einem Nebeneinander denn in einem Miteinander der Bevölkerung Ausdruck finden und deren Kommunikation von „political correctness“ geprägt ist.

In der Republik Südafrika leben 46,2 Millionen Menschen auf einer Fläche von 1,22 Millionen Quadratkilometern. Mit seinen 36 Einwohnern/qkm ist Südafrika insgesamt gesehen ein eher dünn besiedeltes Land. Das *Bevölkerungswachstum* lag in den Jahren 1990 bis 2001 bei 1,7 Prozent. Nach Schätzung des United Nations Population Fund (UNFPA)¹ wird die Wachstumsrate bis 2005 mit 0,8 Prozent im Durchschnitt der Region liegen (UNFPA 2001).² Die geschätzte Wachstumsrate für die Städte liegt mit 1,3 Prozent deutlich über dem Wert für das gesamte Land. Im Jahr 2001 lebte fast 60 Prozent der südafrikanischen Gesamtbevölkerung in den *Städten* (World Bank 2002). Als städtische Zentren sind der Großraum um Johannesburg, Soweto und die Hauptstadt Pretoria zu nennen, sowie die Region um den Parlamentssitz Kapstadt (ca. 4 Mio. Einwohner) und die Stadt Durban am Stillen Ozean. Wie in anderen Ländern in der Region ist die Bevölkerung der Republik Südafrika sehr jung: 43 Prozent aller Südafrikaner sind unter fünfzehn Jahre alt. Die durchschnittliche *Lebenserwartung* von 47 Jahren ist vergleichsweise gering (Fischer Weltalmanach 2004, S. 799)³, die *Geburtenrate* von 3,2 Geburten (1998) ist für den afrikanischen Durchschnitt (5,4) niedrig.

Da Südafrika eine multiethnische Gesellschaft ist und die Gleichberechtigung aller Gruppen politisches Prinzip ist, gibt es in Südafrika insgesamt *elf Amtssprachen*. Neben Englisch, das von 8,2 Prozent der Bevölkerung gesprochen wird, und Afrikaans (14,4 %) sind dies Zulu (22,9 %), Xhosa (17,9 %) Setswana (7,7 %) und sechs weitere Sprachen (Ndebele, Nordsotho, Südsotho, Swati, Tsonga und Venda). Tatsächlich aber dominiert Englisch als Verkehrssprache.

Gemessen am *Bruttonettoprodukt pro Kopf* (World Bank 2001: World Development Indicators) gehört Südafrika nicht zu den armen Ländern, sondern rangiert in der Gruppe der Länder mit „höherem mittleren Einkommen“, welches aber extrem ungleich verteilt ist. Der GINI-Index, eine Maßzahl für Einkommenskonzentration, betrug Mitte der neunziger Jahre 59,3 (World Bank 2001, S. 282), ein

1 Vgl. United Nations Population Fund 2001.

2 Für andere Teile Afrikas fällt sie wesentlich höher aus, für den gesamten Kontinent wird ein Wachstum von 2,3 % prognostiziert, für die Weltbevölkerung liegt die Schätzung bei 1,2 (vgl. United Nations Population Fund 2001).

3 Die Weltbank schätzt die Lebenserwartung auf 46 Jahre, während die UNICEF von 50 Jahren ausgeht (vgl. http://www.unicef.org/info bycountry/southafrica_statistics.html).

Wert, der nur von Brasilien, Sierra Leone, Guatemala und der Zentralafrikanischen Republik übertroffen wurde.

Die Erwerbstätigen sind zu 64,4 Prozent im Dienstleistungssektor beschäftigt, diese Quote entspricht der westlicher Staaten wie der Bundesrepublik Deutschland. 11,8 Prozent der Erwerbstätigen arbeiten in der Landwirtschaft, 23,8 Prozent im industriellen Sektor. Die chronische Armut im Land betrifft im Durchschnitt ein Viertel aller Haushalte, insbesondere die extrem hohe Arbeitslosenquote von über einem Drittel der Bevölkerung (2002) ist Ausdruck der ungleichen Einkommensverteilung. Schwarze Südafrikaner sind von der Arbeitslosigkeit überdurchschnittlich stark betroffen. Sie sind es auch, die immer noch am meisten unter den Mängeln in der Gesundheitsversorgung sowie in den Bereichen Wohnen und Bildung leiden.

Als Leitidee der Politik der ersten neun Jahre nach den demokratischen Wahlen ist die Herbeiführung eines sozialen Wandels zu nennen. Im Rahmen der seit 1996 verfassungsmäßig vorgegebenen Förderung von Gleichheit wurde nach Mitteln und Wegen gesucht, die Spuren der Apartheid in der Gesellschaft auszulöschen und eine demokratische und sozial gerechte Gesellschaft aufzubauen, in der alle Bevölkerungsgruppen angemessen repräsentiert sind und als gleichberechtigte Bürger partizipieren. Trotz all der Bemühungen der Regierung, die bestehende soziale Ungleichheit zu nivellieren, spiegelt die Sozialstruktur des neuen Südafrika immer noch die alten Ungleichheiten der Apartheid-Ära wider. Die Ungleichheiten verlaufen wie einst entlang der Kategorien „Hautfarbe“, „Geschlecht“ und „Klasse“, außerdem existiert ein Stadt-Land-Gefälle. Nach Siegmund Schmidt, dem jetzigen Inhaber des Willy-Brandt-Lehrstuhls an der University of Western Cape, ist die Sozialstruktur noch komplexer geworden, da mittlerweile auch innerhalb der alten Kategorie der Hautfarbe neue Trennlinien sichtbar werden. Die Zukunft Südafrikas wird im Wesentlichen davon abhängen, ob es gelingt, die Prämisse der sozialen Gleichheit umzusetzen und mehr Wohlstand für die Ärmsten zu erreichen (Schmidt 2003).

Wirtschaftliche Rahmenbedingungen

Nach einer Phase florierenden Wachstums in den 60er Jahren geriet die südafrikanische Wirtschaft in den folgenden zwei Jahrzehnten in eine tiefe *Krise*. Nach dem Ende der Apartheid und einer Phase der auf Aussöhnung und Vergangenheitsbewältigung fokussierenden Politik Mandelas legt die Regierung Mbeki nun deutliches Gewicht auf die Wirtschaftspolitik. Mbekis Makropolitik ist darauf angelegt, in jeder Hinsicht die Isolation zu überwinden und das Investitionsklima und die Rahmenbedingungen für ausländische Investoren zu verbessern.

Südafrikas Wirtschaft ist nach wie vor stark abhängig vom Export. Grundlage der Wirtschaft sind die reichen *Bodenschätze* Diamanten, Gold, Platin, Kupfer,

Uran, Mangan, Chrom und Kohle. Gold und Kohle sind bislang die wichtigsten Devisenbringer.

Der Anteil des *Agrarsektors* sank stetig bis auf drei Prozent (2001), während durch die Entwicklung der Bergbauindustrie der sekundäre Sektor bis zu einem Anteil von 31 Prozent wuchs. Den größten Beitrag zum Bruttoinlandsprodukt leistet derzeit der *Dienstleistungssektor* mit 66 Prozent. Hier spielt der stetig wachsende Tourismus mit einer Steigerung von 11 Prozent im Jahr 2002 gegenüber dem Vorjahr die größte Rolle. Mit 6,4 Millionen ausländischen Gästen wurden 2,44 Milliarden € im Jahr 2002 erwirtschaftet. Die *Tourismusbranche* liegt bei den Deviseneinnahmen nach *Bergbau*, *Landwirtschaft* und *Automobilindustrie* an vierter Stelle. Mit knapp 750.000 Beschäftigten ist die Tourismusbranche mittlerweile auch ein wichtiger Beschäftigungssektor (<http://www.auswaertiges-amt.de>). Im Bereich *Bergbau und anderen Gebieten* (u. a. Agrarwissenschaften, Medizin, synthetische Treibstoffe sowie einzelnen Bereichen der Rüstungshochtechnologie) betrieb Südafrika aufgrund der internationalen Isolation während der Apartheid eine Autarkiepolitik. Dadurch konnte sich hier eine Forschungs- und Technologielandschaft entwickeln, die weltweit als führend gilt.

Die aktuellen Indikatoren für den Zustand der Wirtschaft zeichnen zunächst ein zwiespältiges Bild: Die jährliche Wachstumsrate des Bruttoinlandsprodukts (BIP) betrug im Jahr 2002 fast 3 Prozent und lag damit knapp unterhalb des Durchschnitts für die gesamte Region südlich der Sahara (3,16 %). Das *absolute BIP* der Republik macht mit mehr als 94 Mrd. € allerdings ein Drittel der gesamten Region aus (World Bank 2001). Der Haushaltsplan für 2003/2004 sieht eine *Neuverschuldung* von 2,4 Prozent des BIP vor. Die *Staatsverschuldung* wird mit 37,2 Prozent des BIP angegeben. Die Steuerbelastung liegt bei knapp 24 Prozent des BIP. Der *Spitzensteuersatz* für natürliche Personen liegt bei 40 Prozent und der *Körperschaftsteuersatz* bei 30 Prozent. Die politisch brisante *Mehrwertsteuer* bleibt unverändert bei 14 Prozent (<http://www.auswaertiges-amt.de>).

Nach den eher pessimistischen Prognosen kurz nach Ende der Apartheid-Ära zeichnet sich seit 2000 eine positive wirtschaftliche Entwicklung ab, was vor allem einer konsequenten Prioritätensetzung der Regierung Mbeki auf das Wirtschaftswachstum zuzuschreiben ist. Internationale Rating-Agenturen beurteilten die Lage nun zunehmend optimistisch und haben ihre Einschätzung Südafrikas nach oben korrigiert. Große ausländische Investment-Fonds sowie institutionelle Anleger zeigen verstärkt Interesse an *Unternehmensbeteiligungen* in Südafrika. Die Auswirkungen der Asienkrise konnte Südafrika ohne Unterstützung von IWF und Weltbank überstehen. Eine deutliche *Belebung des inländischen Konsums*, eine *Zunahme der Investitionen* durch Unternehmen und ein Anziehen des Exports waren Träger eines *Aufschwungs*, der die Inflation 1999 auf ein Rekordtief von fünf Prozent und damit auf den niedrigsten Stand seit 31 Jahren drücken konnte. Allerdings haben die zeitweilige Schwäche des südafrikanischen Rand, die Krise in Simbabwe (dem größten Abnehmer von südafrikanischen Produkten in Afrika),

die zeitweilige Stärke des Dollars und der hohe Ölpreis kurzfristig für ein Anziehen der *Inflation* auf eine Rate von knapp 10 Prozent im Jahr 2002 gesorgt (vgl. Stetten 2000).

Inzwischen wächst die Wirtschaft Südafrikas verhalten aber kontinuierlich. Die Währung konnte sich im Lauf des Jahres 2002 erholen und blieb auch in 2003 stabil.⁴

Der *Arbeitsmarkt* bleibt auch knapp ein Jahrzehnt nach Ende der Apartheid entlang der Merkmale „Rasse“ und „Geschlecht“ gespalten. Zahlreiche Leitungspositionen sind nach wie vor durch Weiße besetzt. Nach einer Statistik des südafrikanischen Arbeitsministeriums werden immer noch mehr als drei Viertel der Leitungspositionen in der Wirtschaft von weißen Männern und 10 Prozent von weißen Frauen bekleidet, während nur 13 Prozent entsprechender Positionen mit schwarzen Männern besetzt sind. Die meisten Jobs für ungelernete Arbeitskräfte werden nach wie vor von Schwarzen ausgeführt (Department of Labour 2002).

Regionale und wirtschaftliche Integration: Nach langen Jahren politischer und wirtschaftlicher Isolation hat das „neue“ Südafrika seine Bemühungen verstärkt, sich in regionale und überregionale Organisationen einzubinden. Es ist eines von vierzehn Mitgliedern der *Southern African Development Community (SADC)* und Mitglied der neu gegründeten *African Union (AU)*. Südafrika ist die treibende Kraft in der pan-afrikanischen Bewegung der *New African Initiative (NAI)* und in *NEPAD*, dem *New Partnership for Africa's Development*. Leitgedanke dieser Bewegungen ist, die Eigenverantwortung Afrikas für seine weitere Entwicklung und die Selbstbestimmung seiner eigenen Geschicke. Getragen werden soll diese mehr selbstbestimmte Entwicklung durch gemeinsame afrikanische Bemühungen bei der Lösung grundlegender gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Probleme. Die Bemühungen sollen gestützt werden durch den Aufbau regionaler Infrastrukturen sowie einer pan-afrikanischen politischen Struktur entsprechend etwa den politischen Institutionen der EU.

Mit seiner Mitgliedschaft in SADC will Südafrika zur wirtschaftlichen, politischen sozialen Konsolidierung im südlichen Afrika beitragen. Die Politik der regionalen Integration soll von gemeinsamen politischen Werten getragen werden. Ziele der vertraglich geregelten Zusammenarbeit in SADC sind ein wirtschaftliches Wachstum sowie eine soziale und nachhaltige Entwicklung der Region. Erreicht werden sollen diese Ziele durch abgestimmte Politiken verschiedener Ressorts in den Mitgliedsländer, die Entwicklung einer gemeinsamen Infrastruktur, die Entwicklung von Humanressourcen sowie von Mechanismen zur Konfliktbewältigung. Mittlerweile konnten in SADC einige politische Strukturen aufgebaut werden, die sich aus dem „SADC Summit“, dem „Council of Ministers“ und „Sectoral Committees of Ministers“ zusammensetzen. Die Politik der einzelnen Sekto-

4 Umrechnungskurs des Rand in EURO: 1 Südafrikanischer Rand = 0,12296 EURO; 1 EURO = 8,13300 Südafrikanischer Rand (ZAR).

ren orientiert sich an gemeinsamen Protokollen. Die *Entwicklung des Hochschulsektors* ist der Entwicklung der Humanressourcen zugeordnet und folgt den im *Protokoll für Erziehung und Bildung* niedergelegten Leitlinien. Für den Hochschulsektor im Wesentlichen relevant sind Artikel 7 (Higher Education and Training) und Artikel 8 (Research and Development). So ist etwa vereinbart, dass Südafrika nach dem Prinzip der Inländerbehandlung fünf Prozent seiner Studienplätze für Studierende aus anderen SADC-Ländern zur Verfügung stellt (vgl. <http://www.sadc.int>).

Bei der Anfang des 21. Jahrhunderts eingeleiteten *New African Initiative* (NAI) spielte Südafrika eine treibende Kraft. Ziele dieser überregionalen, afrikanischen Initiative sind die Förderung von Frieden in Afrika, Schutz und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten, die Herstellung einer makroökonomischen Stabilität, die Implementierung transparenter Gesetze und Regelwerke, die Wiederbelebung und Ausweitung der Bildungsangebote und sozialen Dienste, „capacity building“ zur Verbesserung von Regierungsstrukturen, die Stärkung der Rolle der Frauen in der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung sowie die Förderung einer landwirtschaftlichen Infrastruktur. Hochschulbezogene Ziele der NAI sind: Stärkung der Hochschulsysteme in ganz Afrika, Schaffung von Hochschulen mit speziellem Profil und von Exzellenzzentren sowie der Ausbau von technologisch-naturwissenschaftlich orientierten Instituten (vgl. *A New African Initiative*).

Im Juli 2001 unterzeichneten 50 afrikanische Staaten ein Dokument zur Gründung der *African Union* (AU). Auch hierbei fungierte Südafrika als treibende Kraft. Ziele der AU sind entsprechend denen ihrer Vorgängerin der OAU, die Stärkung einer kontinentalen Autorität. Eine solche Institution soll sich zusammensetzen aus einem afrikanischen Parlament, einem Gerichtshof sowie einem ökonomischen Rat, einem sozialen und einem Kulturrat (<http://www.africa-union.org/>). Südafrika übt in allen drei regionalen Initiativen eine gewisse Hegemonie und Führungsrolle aus, die von den schwächeren Staaten nicht kritiklos akzeptiert wird.

Alle drei genannten regionalen Strukturen sind für den Bildungssektor in verschiedener Hinsicht von Bedeutung. Zum einen wird die Wichtigkeit der tertiären Bildung, insbesondere der *Hochschulbildung* bei der *Entwicklung der Humanressourcen* betont. Es wird davon ausgegangen, dass die sozio-ökonomische Entwicklung Südafrikas und des gesamten Kontinents im Wesentlichen von einer breiten Schicht akademisch Gebildeter getragen wird. Die Integration und der Input in die internationalen Wissensnetzwerke und Netzwerke wissenschaftlicher Ökonomien hat hohe Priorität.

Zum anderen fördern die regionalen Initiativen das indigene Wissen des Kontinents wie etwa die Bewahrung des künstlerischen und wissenschaftlichen Erbes Afrikas. Eine bereits eingeleitete Maßnahme hierzu besteht etwa in der Dokumen-

tation der „oral knowledge“ und in der Förderung von Unterricht in den vom Aussterben bedrohten afrikanischen Sprachen verschiedener Minderheiten.

In dem SADC-Protokoll zu Forschung und Entwicklung wird festgehalten, dass Forschungseinrichtungen gemeinsam genutzt und Forschungsvorhaben auch gemeinsam ausgeführt werden sollen (vgl. SADC 1997).

Mit *regionalen Exzellenzzentren* soll zum „capacity building“ beigetragen werden. Die Zentren sollen die Basis für die regionale Kooperation und wirtschaftliche Entwicklung bilden. Neben der Förderung spezieller Forschungsnetzwerke ist auch die Schaffung von Hochschulnetzwerken in der Region geplant.

In Planung ist eine *SADC-Rektorenkonferenz*, die eine Plattform für kooperative Planungen und Projekte in der Region bilden soll (SADC ebd., Article 7, Co-Operation in Higher Education and Training). Es haben bereits zwei regionale Konferenzen stattgefunden, auf denen die Umsetzung des Vorhabens und Umsetzungen von Teilen der SADC Protokolle erörtert wurden. Die Institutionalisierung dieser regionalen Rektorenkonferenz steht unmittelbar bevor. Vorsitzender des momentan noch informellen Netzwerkes ist der Vice Chancellor der University of Cape Town, Prof. Ndebele. Zurzeit gibt es erste Gespräche über die mögliche Ausrichtung einer konsultativen Konferenz Deutschlands und der SADC-Länder zur Umsetzung des SADC-Protokolls für Hochschule und Ausbildung.

3.2 Kulturelle und naturräumliche Rahmenbedingungen

Südafrikas Landesnatur ist geprägt von *Diversität*. Sie ist sicherlich eine der größten Reichtümer des Landes. Es gibt fruchtbare Böden wie auch Busch- und Steppenlandschaften, das Klima reicht von mediterran im Süden bis tropisch im Osten und Nordosten. Die Republik Südafrika umfasst die gesamte Südspitze des Kontinents von der Kap-Provinz an der Atlantikküste im Westen bis zur Ebene Natal am Indischen Ozean im Osten. Im Nordwesten grenzt das Land an Namibia, im Norden an Botswana und Simbabwe, im Nordosten an Mosambik und Swasiland.

Die südafrikanische Bevölkerung ist äußerst heterogen. Mehr als drei Viertel der Gesamtbevölkerung (30,9 Millionen) sind Schwarze, gefolgt von 5,2 Millionen Weißen (12,8 %), 3,5 Millionen Farbigen (8,5 %) und einer Million Asiaten (2,6 %). Bei den Schwarzen lassen sich neun verschiedene Gruppen unterscheiden: Die Zulu (29 %), Xhosa (22,5 %), Swasi (3,4 %) und Ndebele (2 %), Nord-Sotho (12,6 %), Tswana (11,2 %), Süd-Sotho (8,9 %), Tsonga (5,8 %) und Venda (3,1 %). Die Gruppe der weißen Südafrikaner setzt sich aus zwei Hauptgruppen zusammen, den Buren (58,3 %) und den englischsprachigen Südafrikanern (38,7 %). Daneben leben weitere kleinere Gruppen europäischer Abstammung in Südafrika: Portugiesen, Deutsche, Griechen, Italiener und andere. Die Farbigen („Coloureds“) sprechen überwiegend Afrikaans (84 %) und wohnen hauptsächlich in den Kap-Provinzen. Die Asiaten sind überwiegend indischer Abstammung; mehr als drei Viertel von ihnen leben in der Provinz KwaZulu-Natal. Die meisten Asia-

ten in Südafrika sprechen Englisch (94,9 %), nur wenige von ihnen Afrikaans (1,5 %).

Schaubild 1: Geographische Karte der Republik Südafrika



Quelle: CIA The World Factbook

Die große Mehrheit der Südafrikaner sind *Christen*, im Jahr 1996 gehörten 87 Prozent der Bevölkerung einer von vielen christlichen Kirchen und Konfessionen an. Die wichtigsten sind unabhängige afrikanische Kirchen, die Niederländisch-Reformierte Kirche, die Römisch-Katholische Kirche, Methodisten und Anglikaner. Islam, Judentum, Hinduismus und Naturreligionen verteilen sich auf die übrigen 13 Prozent.

Bildungskultur und Bildungsentwicklung: Bildung genießt in der Regierungspolitik einen sehr hohen Stellenwert. Nach Angaben der Weltbank wurde im Jahr 1998/99 ca. 22,2 Prozent des Staatshaushaltes für Bildung ausgegeben. Der aktuelle Anteil des Bildungsetats liegt bei 21 Prozent.⁵ Für den *Hochschulsektor* ste-

⁵ Vgl. die Daten der Weltbank: <http://devdata.worldbank.org/data-query/>.

hen jedoch nur *drei Prozent* des Staatshaushaltes zur Verfügung.⁶ Das staatliche Stipendiensystem ist hier mit eingerechnet.

Um die Bildungskultur Südafrikas zu begreifen, muss man einen Blick zurückwerfen in die Zeit der Apartheid. Bildung stellte eines der politischen Mittel dar, die getrennte Entwicklung der Rassen und damit soziale Ungleichheiten gezielt zu institutionalisieren und perpetuieren.

Der Bildungssektor war durch die Segregationspolitik stark fragmentiert. Es gab getrennte Schulen und Hochschulen unterschiedlicher Qualität für die jeweiligen Bevölkerungsgruppen. Die Trennung erfolgte nicht nur nach Kategorien der Hautfarbe, sondern auch entlang von Sprachlinien (siehe unten).

Über die Bildung soll nun u. a. auch eine südafrikanische Kultur („culture of diversity“) entstehen. Unterschiedliche Sektionen der Gesellschaft beginnen langsam, sich trotz ihrer Diversität mit einer gemeinsamen Kultur und einer einheitlichen Gesellschaft zu identifizieren. Die zahlreichen zivilgesellschaftlichen Gruppen stützen diesen Trend. Die englische Sprache spielt dabei eine dominierende Rolle.

Noch immer liegt die Analphabeten-Rate bei ca. 24 Prozent (Subotzky 2003). Bildung hat insbesondere für die ehemals benachteiligten Bevölkerungsgruppen einen besonderen Stellenwert. Diese waren in der Apartheid-Ära weitgehend vom Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung ausgeschlossen. Eines der obersten Ziele der ersten demokratisch gewählten Regierung war daher die Ausweitung des Zugangs zu Bildung und Hochschulbildung für marginalisierte Bevölkerungsgruppen sowie die Reform der Curricula („Africanisation“). Die Veränderungen brauchen jedoch Zeit. Noch heute ist das Gefühl des „ownership“ in der Bildung noch immer nicht hergestellt. Mit der New African Initiative (NEPAD) und den „neoliberalen“ Fusionsplänen auf dem Hochschulsektor wurde die Diskussion der Afrikanisierung der Hochschulen und der Aufwertung des „indigenous knowledge“ als Alternative zur Perpetuierung kolonialer Normen, neo-liberaler Werte und technokratischer Effizienz-Leitmotive im südafrikanischen Hochschulwesen erneut entfacht (vgl. u. a. Alexander 2002 und ASHADI 2003).

Im mittleren Bereich der Bildung sind nach Statistiken des Bildungsministeriums positive Entwicklungen zu verzeichnen. So ist die *Matric-Pass Rate* (Rate derjenigen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten) im Jahr 2001 die höchste seit 1988, ein Trend, der vermutlich anhalten wird. Allerdings sind es immer noch wenig mehr als 20.000 „Matrikulanten“ insgesamt, die jährlich die uneingeschränkte Hochschulzulassung (*University Exemption with Mathematics in Higher Grade*) erhalten (Laurien 2003a; b).

6 Eine detaillierte Übersicht über die Staatsausgaben für den Bildungssektor liefert das Bildungsministerium South African Government, Department of Education (DoE) (<http://education.pwv.gov.za/content/documents/165.pdf>).

Bildung stellt für viele Marginalisierte oft die einzige Möglichkeit zur sozialen Mobilität dar, die Finanzierung der Bildung wird von vielen, insbesondere von den Ärmern, als Staatsaufgabe angesehen. Hier herrscht die Erwartung, die von den Versprechungen der Befreiungsbewegung geschürt wurde, vor, dass Bildung kostenlos sein sollte. Es steht außer Frage, dass sich viele auch heute noch kein Studium leisten können, allerdings lässt auch die Zahlungsmoral bei einigen Zahlungsfähigen zu wünschen übrig. Zahlreiche Hochschulen hatten daher in den vergangenen Jahren massive Finanzprobleme durch Außenstände bei den Studiengebühren.

Die neue schwarze Mittelklasse ist bereit und in der Lage, Studiengebühren zu bezahlen. Weiße Studierende sind ebenfalls bereit, für eine Qualitätsausbildung Studiengebühren zu entrichten. Nach der Öffnung der staatlichen Universitäten für die ehemals Marginalisierten zogen es viele weiße Studierende vor, im Ausland zu studieren. Manche, insbesondere Afrikaans sprechende Studierende, hatten jedoch kurz nach Ende der Apartheid die staatlichen HWOs (*historically white universities*, Hochschulen, die Weißen vorbehalten waren) verlassen und wechselten zu teuren privaten Einrichtungen, wo sie hofften „unter sich“ bleiben zu können. Dieser Trend hat sich jedoch inzwischen etwas nivelliert, nicht zuletzt wegen der restriktiven Regierungspolitik gegenüber privaten Hochschulen.

3.3 Beziehungen zu Deutschland

Politische Beziehungen: Südafrika ist eines der Schwerpunktländer der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Das südafrikanische Außenministerium bezeichnet die Beziehungen zu Deutschland gar als „strategic partnership“.⁷

Seit 1994 wurden allein im Rahmen der bilateralen Finanzhilfe und technischen Zusammenarbeit insgesamt 268 Mio. € gezahlt. Für die bilaterale Zusammenarbeit wurde eine *Gemischte Kommission* eingerichtet mit verschiedenen Unterkommissionen in den Bereichen Wirtschaft, Verteidigung, Umwelt, Kultur, Entwicklungszusammenarbeit sowie Wissenschaft und Technologie. Mit der Reise von Außenminister Joschka Fischer im Oktober 2003 unterstrich die Bundesregierung erneut die politische und wirtschaftliche Bedeutung, die Südafrika zugemessen wird. Verschiedene Abkommen begleiten die deutsch-südafrikanischen Beziehungen. Die für die Hochschulzusammenarbeit relevanten Abkommen werden im Weiteren genannt.

Wirtschaftliche Beziehungen: Deutschland verfügt über sehr gute Wirtschaftsbeziehungen zu Südafrika. Deutschland ist Südafrikas größter Lieferant und drittgrößtes Empfängerland südafrikanischer Exporte. Das wirtschaftliche Engagement einiger deutscher Konzerne und Großbanken während der Apartheid ist auch heute noch Gegenstand politischer Diskussionen und Reparationsforderungen. Dennoch

7 Vgl. <http://www.dfa.gov.za/for-relations/bilateral/germany.htm>.

florieren die Wirtschaftsbeziehungen. Zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Südafrika besteht ein Investitionsschutzabkommen ebenso wie ein Doppelbesteuerungsabkommen.

Deutschland ist einer der größten *Investoren* in Südafrika. Etwa 500 deutsche Unternehmen haben eine ständige Vertretung in Südafrika. Diese beschäftigen rund 70.000 Arbeitnehmer. In der Deutsch-Südafrikanischen Industrie- und Handelskammer (Southern African-German Chamber of Commerce and Industry, SAGC) sind über 700 Mitgliedsfirmen registriert.⁸

Wichtige deutsche Investoren, darunter DaimlerChrysler, BMW, Volkswagen und andere Firmen der Automobilindustrie, haben in Südafrika Produktionsstätten errichtet. Es sind jedoch nicht nur die großen Unternehmen, auf die sich die wirtschaftlichen Beziehungen stützen, sondern auch eine Vielzahl kleinerer und mittelständischer Unternehmen. Die Unternehmen decken die gesamte Bandbreite der verschiedenen Wirtschaftssektoren ab (vgl. <http://www.suedafrika.org>).

Deutsche Direktinvestitionen in Südafrika: Im Jahr 2000 belief sich das deutsche Auslandsvermögen in Südafrika auf ungefähr 3,0 Milliarden Euro; die Gesamtsumme der Auslandsinvestitionen betrug 51,3 Milliarden.

In 2001 machten 379 deutsche Unternehmen mit 64.000 Beschäftigten in Südafrika einen Jahresumsatz von 10,0 Mrd. €. Insgesamt wurden 2.145 Mio. € unmittelbare Direktinvestitionen in Südafrika getätigt. Zusätzlich wurden 171 Mio. € mittelbare Direktinvestitionen über abhängige Holdinggesellschaften getätigt. Die größten Investitionsaktivitäten lagen im Bereich der Herstellung von Kraftwagen/Kraftwagenteilen (720 Mio. €), in der chemischen Industrie (255 Mio. €) und im Versicherungsgewerbe (254 Mio. €)

Tabelle 1: Unmittelbare und mittelbare deutsche Direktinvestitionen in Südafrika nach ausländischen Wirtschaftszweigen im Jahr 2001

Wirtschaftszweig	Mio. Euro
Herstellung von Kraftwagen/-teilen	720
Chemische Industrie	255
Versicherungsgewerbe	254
Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern	251
Kreditinstitute und sonstige Finanzierungsinstitutionen	131
Maschinenbau	101
Herstellung von Geräten der Elektrizitätserzeugung, -verteilung u. ä.	85

Quelle: Deutsche Bundesbank 2003.

⁸ Die *Deutsch-Südafrikanische Industrie- und Handelskammer* führt im Internet eine Mitgliederliste aller deutschen und südafrikanischen Unternehmen (<http://www.germanchamber.co.za>).

Beziehungen in Bildung und Wissenschaft: Neben einem umfassenden *Kulturabkommen* (1962 und 1998) gibt es verschiedene Abkommen zur Zusammenarbeit im Bereich Bildung, Wissenschaft und technologische Zusammenarbeit.

1996 wurde zwischen Südafrika und Deutschland ein *Abkommen zur wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit* geschlossen. Seitdem hat sich Südafrika zum Schwerpunkt in der wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit mit Afrika einwickelt. Es werden etwa 50 bilaterale Projekte aus Bundesmitteln gefördert. Die Schwerpunkte liegen in den Bereichen Umwelt- und Klimaforschung, Materialforschung, Informationstechnologien, chemische Technologien sowie Gesundheitsforschung. Weitere Kooperationen gibt es in der Biotechnologie, den Produktionstechnologien, der Meeresforschung (u. a. Antarktis-Forschung) und in der Physikalischen Grundlagenforschung. Im Jahr 2000 wurde vereinbart, die Zusammenarbeit in den Bereichen Produktionstechnik, optische Lasertechniken und Materialforschung intensiv zu fördern und eine stärkere Beteiligung der Industrie entsprechend dem 2+2 Modell anzustreben.

Weitere intensive Kontakte bestehen im Bereich der Beruflichen Bildung mit dem Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB). Hier sind Internet-gestütztes Lernen und lebenslanges Lernen in verschiedenen Bereichen (z. B. Automobilindustrie, Ökologie) Gegenstand der Kooperation. Die mit Bundesmitteln geförderten Projekte sowie die *Einzelvereinbarungen* im Bereich der Wissenschaftskooperation sind abrufbar über die Datenbank des *Internationalen Büros* des BMBF (www.internationale-kooperation.de).

Im Jahr 2001 wurde zwischen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) einerseits und dem Committee of Technikon Principals of South Africa und der South African University Vice-Chancellors' Association eine *Rahmenabkommen über die Hochschulzusammenarbeit* abgeschlossen. In dem Abkommen wurden folgende Aktivitäten vereinbart: Austausch von Studierenden, Graduierten, Praktikanten, Lehrenden und Forschenden, Unterstützung von Forschungsprojekten und Projekten in der curricularen Zusammenarbeit, Teilnahme an Konferenzen und Symposien, Ausbau von Kontakten in Lehre und Forschung sowie der Austausch von Informationen und Publikationen. Im Anhang zum Abkommen finden sich Empfehlungen zur Zulassung und Anerkennung im Hochschulbereich.

Der DAAD unterhält in Johannesburg ein *Informationsbüro*, das von der Lektorin Dr. Ingrid Laurien geleitet wird. Die Arbeit des Informationsbüros wird von einer weiteren Lektorin in der Provinz Kwa-Zulu Natal unterstützt. Weiterer Träger der deutsch-südafrikanischen Zusammenarbeit ist das Alumni-Netzwerk des DAAD in Südafrika.

Der DAAD stellt jährlich eine Reihe von *Stipendien* zur Verfügung (Sur-Place-Stipendien, Stipendien für Graduierte, Forschungskurzaufenthalte für südafrikanische Wissenschaftler etc.). Darüber hinaus wird im Rahmen eines Abkommens mit der „National Research Foundation“ der *Austausch von Wissenschaftlern* gepflegt. Zudem unterstützt der DAAD sechs so genannte *fachbezogene Partner-*

schaften. Zwei Fachbereiche sind Teile von DAAD-geförderten *Qualitätsnetzen* im Bereich Deutsch als Fremdsprache (University of Stellenbosch und Universität Kassel) sowie im Bereich Rechtswissenschaften (University of Natal und Universität Mannheim). Mehrere südafrikanische Dozenten sind darüber hinaus im Rahmen des INNOVATEC Programms des DAAD, mit dem innovative Lehrstühle gefördert werden, als Gastdozenten an deutschen Hochschulen tätig.

Der DAAD finanziert darüber hinaus im Bereich der Politikwissenschaft den *Willy-Brandt-Lehrstuhl* an der University of Western Cape, den momentan Prof. Dr. Siegmund Schmidt (Universität Koblenz-Landau) inne hat, sowie einen Langzeitdozenten im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften (Prof. Dr. Christian Friedrich), ebenfalls an der UWC.

Im Bereich der *afrikanischen Netzwerke* unterstützen BMZ und DAAD das Centre for Human Rights der University of Pretoria (Master Studies in Human Rights Law). Folgende südafrikanische Hochschulen erhalten eine festgelegte *Quote an Stipendien* für Master- und Doktoranden-Programme. Die Stipendien werden in enger Kooperation mit der National Research Foundation angeboten und vergeben: University of Witwatersrand, University of Capetown, University of Western Cape, University of Stellenbosch (4 Stipendien für das Institute for Interdisciplinary Studies, ein Stipendium für Soziologie), University of Natal, University of Durban-Westville, University of Venda, MEDUNSA/University of the North, Rhodes University, Peninsula Technikon, University of Fort Hare (4), University of the North West (3), Durban Institute of Technology (3) und Technikon Pretoria (DAAD 2003 sowie Laurien 2003).

Die Datenbank „Hochschulkompass“ der deutschen Hochschulrektorenkonferenz verzeichnet insgesamt 56 deutsch-südafrikanische *Hochschulpartnerschaften* (siehe Tabelle 2).

Im Rahmen des Förderprogramms *Deutsche Studienangebote im Ausland* werden momentan zwei Projekte durch den DAAD gefördert:

- das „Bochum Programme of *Development Management* (Ruhr-Universität Bochum und University of Western Cape), Angebot eines Master of Arts in *Development Management* sowie Einrichtung eines Zentrums der Ruhr-Universität in Bellville;
- der Aufbau eines „Institute for Women’s and *Gender Studies*“ an der University of Pretoria nach dem Modell der Fachhochschule Kiel, Angebot einer „Gender Domain“ im *MBA*-Programm der Graduate School of Management.

Tabelle 2: Kooperationen deutscher Hochschulen mit Hochschulen in Südafrika

Deutsche Hochschule	Partnerhochschule in S.A.
Augsburg U	Rand Afrikaans University, Johannesburg
Berlin HU	University of Fort Hare, Alice University of Western Cape, Bellville University of Cape Town, Rondebosch
Bochum U	University of Western Cape, Bellville University of Stellenbosch, Matieland University of Pretoria
Braunschweig TU	Cape Technikon, Cape Town University of Stellenbosch, Matieland
Braunschweig/Wolfenbüttel FH	Port Elizabeth Technikon
Clausthal TU	University of Stellenbosch, Matieland
Cottbus TU	University of Pretoria
Dortmund ISM	CityVarsity Film & Television and Multimedia School, Cape Town University of Stellenbosch, Matieland University of Cape Town, Rondebosch
Dortmund U	University of Western Cape, Bellville
Dresden HTW	University of Stellenbosch, Matieland
Duisburg-Essen U	University of Fort Hare, Alice University of Western Cape, Bellville Rhodes University, Grahamstown University of Stellenbosch, Matieland University of the North, Sovenga
Frankfurt (Oder) U	University of Western Cape, Bellville
Hagen FernU	University of South Africa, Pretoria University of Cape Town, Rondebosch
Hamburg HWP	University of Cape Town, Rondebosch
Hamburg U	University of Stellenbosch, Matieland University of Cape Town, Rondebosch
Hamburg-Harburg TU	University of Stellenbosch, Matieland
Hannover U	University of Western Cape, Bellville Fort Hare Institute of Government, Bisho Port Elizabeth Technikon
Kassel U	University of Pretoria

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 2

Kiel FH	University of Pretoria
Konstanz FH	University of Stellenbosch, Matieland Technikon Pretoria University of Cape Town, Rondebosch
Landshut FH	Technikon Pretoria
Leipzig U	University of Stellenbosch, Matieland
Mainz U	Port Elizabeth Technikon
Marburg U	University of Stellenbosch, Matieland
Mittweida H	Technikon Free State, Bloemfontein
München U	University of Pretoria
Neubrandenburg FH	University of Stellenbosch, Matieland
Nürnberg FH	University of Stellenbosch, Matieland
Oldenburg U	University of Port Elizabeth
Osnabrück U	University of Port Elizabeth
Paderborn U	Potchefstroom University for Christian Higher Education University of Pretoria
Pforzheim FH	University of Stellenbosch, Matieland
Regensburg U	Rand Afrikaans University, Johannesburg
Rostock U	Potchefstroom University for Christian Higher Education
Tübingen U	University of Stellenbosch, Matieland
Wedel FH	CityVarsity Film & Television and Multimedia School, Cape Town University of Stellenbosch, Matieland
Weimar U	University of Stellenbosch, Matieland Vista University, Pretoria
Wuppertal U	University of Stellenbosch, Matieland

Quelle: HRK 2003.

Südafrikaner scheinen ein weitgehend *positives Deutschlandbild* im Bereich von Wissenschaft und Hochschule zu haben. Ergebnisse einer kleinen, nicht repräsentativen Umfrage belegen, dass die *Qualität* der deutschen Bildung und Wissenschaft hoch eingeschätzt und als relevant betrachtet wird. Im Folgenden seien einige Zitate aus der Umfrage über das Image der deutschen Hochschulen aufgeführt: „very high quality, relevant to RSA, deep seated traditions to fundamental

research *excellence*, complexe higher education system not readily understood by outsiders, real desire to reach out to other countries, autonomy and quality, prestigious, *high standards*, image of excellence particular in the scientific and technical fields (...). In general South Africans admire German higher education for its: high academic standards, well managed and organised nature, opportunities for international collaboration. Some concerns exist that German HE may be reacting too slow to international HE changes.“⁹

3.4 Hochschul- und Studiensystem

Im Hochschul- und Studiensystem Südafrikas der achtziger Jahre spiegelte sich die Rassenpolitik deutlich wider. Noch heute ist das Erbe der Apartheid sichtbar, die Transformation noch nicht abgeschlossen. Um die jetzige Hochschulpolitik (z. B. die unten beschriebenen Restrukturierungspläne) zu verstehen, ist es wichtig einen Blick in die frühere Struktur des Hochschulsystems zu werfen.

Die Struktur des Hochschulsektors in Südafrika war vor und bleibt auch Jahre nach Ende der Apartheid sehr komplex. Der Logik der Rassenpolitik folgend, war die Struktur des Hochschulsektors durch verschiedene Gruppen von Hochschulen gekennzeichnet: die historisch schwarzen Universitäten und die historisch weißen Universitäten. Diese zwei Hauptgruppen waren in sich wiederum sehr heterogen. Die nachfolgende Auflistung gibt Einblick in die interne Struktur der Hochschulgruppen der Apartheids-Ära.

Historically black universities (HBUs): diese Gruppe von Universitäten für die „nicht-weiße“ südafrikanische Bevölkerung gliederte sich in:

- *Historically black universities for „Africans“*: dies waren die Universitäten für den schwarzen Teil der Bevölkerung: Medunsa University (als medizinische Hochschule) und Vista University sowie University of the North und die University of Zululand;
- *Historically black university for „Coloureds“*: dies war die Universität für die „farbige“ Bevölkerung in der Kap-Provinz (University of Western Cape);
- *Historically black university for „Indians“*: dies war die Universität für die „indische“ Bevölkerung (University of Durban-Westville);

Hinzu kamen noch die Universitäten aus den vier „Homelands“, die von Südafrika als selbständige Republiken deklariert wurden (Transkei, Bophutatswana, Venda und Ciskei, TBVC).

⁹ Erhebung per Fragebogen anlässlich eines Besuchs von Repräsentanten südafrikanischer Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (26. Oktober bis 2. November 2003 zum Thema „Merger Processes and Comprehension in Higher Education – The German Experience“, im Rahmen des von DAAD und HRK angebotenen Programmes „Dialogue on Innovative Higher Education Strategies“) (Hervorhebungen: K.H.).

- *TBVC-Universities* (University of Fort Hare, North West University, University of Transkei, Venda University)

Ein besonderes Merkmal der HBUs, das ihnen letztlich auch einen Wettbewerbsnachteil im neuen Südafrika bescherte, ist ihre ausgesprochene Ausrichtung auf geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer. Insbesondere die ländlichen Hochschulen waren auf „community development-oriented teaching and research programs“ ausgelegt. Einigen gelang es dadurch mit ihrem regionalen Bezug bestimmte Nischen in Lehre und Forschung zu besetzen (Subotzky 2003, S. 549).

Historically white universities (HWUs): die Gruppe von Universitäten für die weiße südafrikanische Bevölkerung gliederte sich in zwei Subgruppen:

- *Historically „white“ Afrikaans-medium universities*: dies waren Universitäten für die Afrikaans sprechende weiße Bevölkerung (University of the Orange Freestate; Potchefstroom University; the University of Pretoria; the Rand Afrikaans University; University of Stellenbosch und University of Port Elizabeth (letztere bot Afrikaans u. Englisch als Unterrichtssprache an). Diese Universitäten galten als Unterstützer des Regimes und als konservativ;
- *Historically „white“ English universities*: dies waren Universitäten für die Englisch sprechende weiße Bevölkerung (University of Cape Town; University of Natal; Rhodes University und University of Witwatersrand). Diese Universitäten galten als liberal und leisteten Widerstand gegen die Apartheid, trugen letztlich aber doch zur Erhaltung der sozialen Ordnung bei.

Etwas außerhalb der üblichen Kategorisierung steht die University of South Africa als große, seit Jahren auch zunehmend transnational ausgerichtete *Fernuniversität*.

Die Einteilung der Technikons erfolgte nach der gleichen Systematik, wenn auch hier die Sprachlinie bei den „weißen“ Technikons nicht so rigide war. In den meisten Technikons dominierten die Afrikaans sprechenden Lehrkräfte.

Nach Ende der Apartheid wurden die Hochschulen in historisch benachteiligte (historically disadvantaged) und historisch privilegierte (historically advantaged) Hochschulen eingeteilt. Bis zu Beginn des Fusionsprozesses 2003 werden die Hochschulen folgenden Kategorien zugeteilt.

Historically disadvantaged institutions: University of Durban-Westville, Medunsa University, University of the North, Vista University, University of the Western Cape, University of Zululand, University of Fort Hare, North West University, University of Transkei, Venda University, Durban Institute of Technology (früher ML Sultan Technikon), Mangosuthu Technikon, Technikon Northern Transvaal, Peninsula Technikon, Border Technikon, Eastern Cape Technikon, North West Technikon.

Historically advantaged institutions: University of the Orange Free State, University of Port Elizabeth, University of Pretoria, Potchefstroom University, Rand Afrikaans University, University of Stellenbosch, University of Cape Town, University of Natal, Rhodes University, University of Witwatersrand, Cape Tech-

nikon, Free State Technikon, Durban Institute of Technology (früher Natal Technikon), Port Elizabeth Technikon, Pretoria Technikon, Vaal Triangle Technikon, Technikon Witwatersrand.

Obwohl die Politik des Hochschulministers Kader Asmal gerade auf die Beseitigung der Unterschiede zwischen den Institutionen zielt, spielt diese Einteilung paradoxerweise in der praktischen Politik immer noch eine immense Rolle, und zwar nicht nur atmosphärisch, sondern auch ideologisch und machtpolitisch. Die Chancellors, Vice-Chancellors und Head of Councils der HDUs bilden eine Gruppe mächtiger Politiker in Südafrika. Ihr Einfluss ist so groß, dass es ihnen gelang, sich den ursprünglichen Plänen der Regierung, die ehemaligen Homeland-Universitäten zu schließen bzw. in leistungsfähigeren Hochschulen aufgehen zu lassen, erfolgreich zu widersetzen und den Reformentwurf in Erster Lesung zum Scheitern zu bringen. Letztlich bleiben nun bis auf die Vista University alle HDUs bestehen, sogar die University of Transkei, deren Schließung bereits beschlossene Sache war und die bereits keine Studierenden mehr aufnehmen durfte.

Hochschulsystem und Studienstruktur

Das südafrikanische Hochschulsystem hat eine *binäre Grundstruktur* bestehend aus *Universitäten* und *Technikons* (etwa entsprechend der deutschen Fachhochschulen). Das Hochschulsystem bestand im Oktober 2003 aus *36 staatlichen Hochschulen* (21 Universitäten und 15 Technikons). Allerdings ist von Seiten der Regierung für 2004 eine umfassende *Restrukturierung* des Hochschulsektors angekündigt, die innerhalb kurzer Zeit umgesetzt werden soll. Die bislang 36 Hochschulen sollen durch Fusionen und Restrukturierungen auf 22 Hochschulen reduziert werden.

Die *Lehrerbildung* für die Primarschulen wurde kürzlich einigen Universitäten zugeordnet und untersteht nun dem „Department of Education“. Alle Technikons und Universitäten bieten eine Ausbildung von Lehrern der Sekundarstufe an. Nach der letzten Novellierung des Hochschulgesetzes waren beim „Department of Education“ etwa 90 *private Hochschulen* registriert. Wenn die Zahl im Vergleich zu den staatlichen Hochschulen auch sehr hoch erscheint, so ist doch anzumerken, dass es sich bei den privaten Anbietern meist um sehr kleine Einrichtungen handelt.

Entwicklungen des Profils der Studierendenschaft: Im Jahr 2000 waren insgesamt 579.257 Studierende an südafrikanischen Hochschulen eingeschrieben, 71 Prozent davon an Universitäten, 29 Prozent an Technikons. 2001 stieg die Zahl der eingeschriebenen Studierenden auf 657.269 (Department of Education, Survey 2002/2003).

Mit Beginn der Transformationsphase 1993 bis 1998 gab es unterschiedliche Entwicklungen auf dem Hochschulsektor. Die *Einschreiberaten* waren hoch wie

nie zuvor, wenn auch seit 1999 ein leicht rückläufiger Trend einsetzte, der sich inzwischen aber wieder deutlich umgekehrt hat.

So stiegen im oben genannten Zeitraum die Einschreibungsraten an den Technikons höher als an den Universitäten. Mit Beginn der Demokratisierung bekamen die schwarzen Studierenden das Recht, sich ihre Hochschule selbst zu wählen. Dies hatte zur Folge, dass die Einschreibungsraten an den „historically black universities“ drastisch sanken, während ein deutlicher Anstieg schwarzer Studierender in den historisch „weißen“ vormals „Afrikaans unterrichtenden“ Universitäten zu beobachten war- eine Entwicklung, die u. a. auf die bessere Lehr- und Forschungsqualität sowie die bessere Ausstattung dieser Hochschulen zurückgeführt wird. Die *schwarzen Studierenden* stellen mittlerweile mit *über 60 Prozent* den größten Teil der Studierendenschaft. Die Zahl der Einschreibungen weißer Studierender an den Universitäten sank jedoch im entsprechenden Zeitraum. Erklärt wird dieser Rückgang u. a. mit der Abwanderung eines Teils der weißen Studierenden ins Ausland oder zu privaten Hochschulen.

Bei der Fächerwahl ist deutlich erkennbar, dass die schwarzen Studierenden die Geistes- und Sozialwissenschaften bevorzugen. Naturwissenschaftliche Fächer werden weniger nachgefragt, hier gibt es daher momentan immer noch mehr weiße als schwarze Studierende.

Die Zahl der *Studienabbrecher* ist unter den schwarzen Studierenden besonders hoch. Dennoch stellen sie mit über 50 Prozent die Mehrheit derjenigen Graduierten, die 1998 mit einem ersten Abschluss die Hochschulen verließen (Laurien 2003). Bei den Hochschulabschlüssen ist zwischen 1992 und 1998 ein Anstieg um 23 Prozent zu verzeichnen. Jedoch kamen nur etwas über *ein Viertel* der Graduierten aus dem Bereich der *Naturwissenschaften*.

Die folgende Statistik gibt eine Übersicht über die Studierendenzahlen nach Hochschultypen und Bevölkerungsgruppen. Die Kategorie der Bevölkerungsgruppen wird hier nur verwendet, um Detailentwicklungen deutlich zu machen.

Tabelle 3: Studierende an südafrikanischen Universitäten und Technikons (2000)

Studierende	Universitäten	Technikons
Anzahl	345.403	142.242
darunter:		
Schwarze	52 %	75 %
Weiße	35 %	14 %
Farbige	5 %	6 %
Asiaten	8 %	5 %

Quellen: Southern African Universities Vice-Chancellors Association (o.J.) und Committee of Technikon Principals (o.J.).

Entwicklungen im Profil des Lehrkörpers: Auch fast zehn Jahre nach der Apartheid spiegelt das Profil des Lehrkörpers, insbesondere an den historisch weißen Hochschulen das historische Erbe der Apartheid wider. Noch immer dominieren „white males“ das akademische System. Erst kürzlich wurden Stimmen laut das Profil des Lehrkörpers mit Hilfe bestimmter Fördermaßnahmen entsprechend Hautfarbe, Geschlecht und Alter im Sinne der Förderung der Gleichheit stärker zu schärfen.

40 Prozent des Lehrkörpers erhielten ihren höchsten Abschlussgrad an der Hochschule, an der sie beschäftigt sind, 30 Prozent an anderen südafrikanischen Hochschulen und 30 Prozent an ausländischen Hochschulen (AAU und IAU 2002, S. 387).

Der Forschungssektor

Südafrika verfügt über eine *gut ausgebaute Forschungsinfrastruktur*. Nach Ende der Apartheid hat sich der Wissenschafts- und Technologiesektor jedoch fundamental gewandelt.

Es wurde ein neues Ministerium geschaffen, das *Department of Arts, Culture, Science and Technology* (DACST) und ein Konzept für eine moderne südafrikanische *Wissenschaftspolitik* ausgearbeitet (*White Paper on Science and Technology: Preparing for the 21st Century*“, DACST 1996). 2002 wurde der Wissenschaftszweig des DACST allerdings wieder abgetrennt und ein eigenständiges *Department of Science and Technology* (<http://www.dst.gov.za/>) eingerichtet, bei dem die Zuständigkeit für Forschung und deren nationale Koordination liegt.

Die Infrastruktur des Forschungssektors setzt sich neben den zahlreichen Forschungseinrichtungen an den Universitäten und Technikons selbst aus den acht *Science Councils*, etwa 35 Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen der Regierung, 45 kommerziellen Forschungseinrichtungen und etwa 80 nicht-kommerziellen „Forschungs-NGOs“ zusammen. Die Forschungsintensität und Qualität ist im Hochschulsektor jedoch sehr heterogen.

Die Wissenschaftsräte führen alle eigenständige Forschungen durch; lediglich die *National Research Foundation* (NRF) führt keine Forschung durch, sondern fungiert als Forschungsförderungseinrichtung, die aber auch koordinierende und qualitätssichernde Funktionen hat (<http://www.nrf.ac.za>).

Im Jahr 2002 hat Südafrika eine *National Research and Development Strategy* ausgearbeitet, in der die Leitlinien der Forschungspolitik festgehalten werden (<http://www.dst.gov.za/>). Die nationale Forschungsstrategie wird als Kern für die nationale ökonomische Entwicklung gesehen und ist gekoppelt an übergeordnete Strategiepläne wie etwa die *Human Resource Development Strategy*, an den Plan für die landwirtschaftliche Entwicklung sowie die „*Integrated Manufacturing Strategy*“. Nach Abkehr von einer von militärischen und sicherheitsbezogenen Themenkomplexen beeinflussten Forschung wurde mit Ende der Apartheid ein

neuer Fokus auf die *Bedürfnisse der Gesamtgesellschaft* gelegt sowie auf eine auf *Innovation* ausgerichtete Forschung: „Science and technology (S&T) policy in South Africa is based on the framework of a National System of Innovation (NSI), whose two prime functions are to deliver quality of life to citizens, and economic growth and wealth creation to the nation“ (NACI und DACST 2002, S. 3).

Schwerpunkte der neuen nationalen Strategie sind die Medizin, Biotechnologie, IT, Biodiversität und natürliche Ressourcen sowie Technologie im allgemeinen. Darüber hinaus soll der Ausbau bereits bestehender nationaler Forschungsstärken in der Astronomie, Paläontologie und im Bereich der „indigenous knowledge“ vorangetrieben werden.

Ein Schwerpunkt der Forschungspolitik liegt auf der Stärkung des *wissenschaftlichen Nachwuchses*. Statistiken aus dem Forschungsbereich belegen ein hohes Durchschnittsalter sowie weiterhin eine Dominanz von „white males“ (Government of the Republic of South Africa 2002).

Neben der „Überalterung“ der Wissenschaftler ist in Südafrika auch *Brain Drain*, das Abwandern von Wissenschaftlern ins Ausland, ein Phänomen das der Entwicklung des Forschungssektors nicht förderlich ist.

Der momentane Anteil der *Ausgaben* für Forschung und Entwicklung beträgt 0,7 Prozent des Bruttoinlandsprodukts. Die Wissenschaftsräte erhielten im Jahr 2002/03 knapp 1,4 Mrd. Rand aus dem Regierungshaushalt (NACI und DACST 2002, S. 20). Südafrika produziert etwa 0,5 Prozent der weltweiten Forschung. In einigen Forschungsbereichen gehört Südafrika zur Weltspitze (z. B. in der Medizin).¹⁰

Die Studienstruktur

Die Studienstruktur an südafrikanischen Hochschulen ist entsprechend dem angelsächsischen Modell gestuft. Momentan gibt es folgende Abschlüsse: Bachelor, Bachelor Honours, Master und PhD (bzw. Doctorate, je nach Fachrichtung und Hochschule).

Der „Guide to Higher Education in Africa“ (IAU, UNESCO und AAU 2002) listet Abschlüsse und Studiendauer nach Fächern differenziert auf:

- *Bachelor*: Verleihung an Universitäten und Technikons, Studiendauer an Universitäten 3-6 Jahre, 3 Jahre in den Geisteswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften („Commerce“) und Naturwissenschaften, 4 Jahre in Agrarwissenschaften, Rechtswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Pharmazie und Pä-

¹⁰ Weitere aktuelle Informationen zum Forschungssektor in Südafrika können aus dem Internet geladen werden: Eine Studie des „National Advisory Council on Innovation“ (NACI) und des Referats Wissenschaft und Technologie des „Department of Arts, Culture, Science and Technology“ (DACST) gibt einen Überblick über Entwicklungen und Statistiken des Forschungssektors in Südafrika (NACI und DACST 2002) (<http://www.dst.gov.za/>). Der Jahresbericht der „National Research Foundation“ findet sich unter: <http://www.nrf.ac.za/publications/annrep/index.stm>.

dagogik, 5 Jahre in Tiermedizin und Architektur, 5,5 Jahre in Zahnmedizin, 6 Jahre in Medizin und Theologie. An Technikons wird der *Bachelor of Technology* (BTech) nach einem vierjährigen Studium (inklusive eines Praxisjahrs) verliehen. Universitäten können ebenfalls nach vier Jahren einen *Professional Bachelor* verleihen.

- *Bachelor Honours*: Studierende, der Geistes-, Wirtschafts- und Naturwissenschaften, die einen Mastergrad erlangen möchten, müssen ein weiteres Jahr absolvieren um einen Bachelor Honours zu erhalten.
- *Master*: Verleihung an Universitäten und Technikons; nach dem Bachelor Honors werden an Universitäten mindestens 1-2 Jahre forschungsbasiertes Studium vorausgesetzt (an Technikons wird nur ein Bachelor vorausgesetzt, eine praxisbezogene Masterarbeit ist obligatorisch).
- *Doctorate*: Verleihung an Universitäten und Technikons, Voraussetzung Master's Degree sowie ein mindestens zweijähriges Studium, Abschluss an Technikons: Doctor in Technology (DTech).

Unterhalb des Bachelor gibt es noch die Abschlüsse „Diploma“ und „Certificate“, die auch von den meisten Hochschulen verliehen werden und in der Regel spezialisierte Kurzzeitprogramme darstellen (AAU und IAU 2002, S. 386f.).

Das *Akademische Jahr* reicht von Januar bis Dezember.

Die *Übergangsbedingungen* von einer Studienstufe zur nächsten werden zurzeit immer flexibler, da „prior learning“ und Berufserfahrung häufig als Äquivalent für den Abschluss der vorigen Studienstufe anerkannt werden. In der Regel obliegt die Anerkennung und Einstufung der aufnehmenden Hochschule.

Aufgrund der sehr heterogenen Eingangsqualifikationen der Studienanfänger aus unterschiedlichen Regionen sind viele Hochschulen gezwungen, so genannte Brückenkurse für diejenigen Studierenden anzubieten, die zwar die formalen Qualifikationen mitbringen, aber dennoch Schwierigkeiten mit dem Niveau der universitären Anforderungen haben. Die Sprache stellt hierbei immer noch ein zentrales Problem dar.

Nicht alle Hochschulen bieten alle Studienstufen und Abschlüsse an. Aktuell wird von dem „Higher Education Quality Council“ ein nationaler Qualifikationsrahmen („National Quality Framework“) ausgearbeitet, ein Modell, das die gesamte Bildungslaufbahn umfassen soll und bestimmte Qualifikationsstufen benennt. Die Diskussion über eine Einteilung von 1-10 oder von 1-8 ist zum Zeitpunkt der Studie noch nicht abgeschlossen. In den aktuellen Regularien für private Hochschulen werden sie aber bereits angewandt.

Tabelle 4: Hochschulabschlüsse im südafrikanischen „National Qualifications Framework“

NQF Level	Types of Qualifications
8	Doctor's degree (e.g. PhD or Dphil)
7	Honours Degree, Master's Degree, Postgraduate Diploma
6	General first degree, Professional first degree Post graduate, Bachelor's Degree
5	Certificate, Higher Certificate, First Diploma

Quelle: Department of Education (2003), S. 3.

Zielgruppen und Angebotsformen im Bereich der tertiären Bildung

Die Zielgruppen im Bereich der tertiären Bildung sind in Südafrika sehr heterogen. Die *normalen* Studierenden, die direkt nach Abschluss der Sekundarschule ein Hochschulstudium aufnehmen, sind nur eine Gruppe. Ein beachtlicher Teil an Studierenden sind sogenannte *non-traditional students*, etwa *Erwachsene mit Berufserfahrung*, die Erststudien und Weiterbildungsangebote an den Universitäten wahrnehmen, und Erwachsene, die *berufsbegleitend* ein *Fernstudium* absolvieren. Das Erlangen eines Master- oder PhD Abschlusses mit über 40 Jahren ist ein durchaus häufig anzutreffendes Phänomen. Neben der Präsenzlehre gewinnt die *Fernlehre* zunehmend an Bedeutung.

Die Ausbildung im Bereich der *Informations- und Kommunikationstechnologien* und das *internet-basierte Lehren und Lernen* hat in Südafrika einen besonderen Stellenwert erlangt. Insbesondere zur Deckung der Nachfrage in ländlichen Gebieten wird in verschiedenen Strategiepapieren ein Bedarf an verstärkter Ausbildung im ICT-Bereich und im Bereich des E-Learning thematisiert. Es wird gefordert diese Ausbildung breit zu institutionalisieren. Als Vorzüge werden genannt: verbesserter Zugang zu Hochschulangeboten, Qualitätsverbesserung, z. B. durch Standardisierung von Lehrmaterialien, Flexibilisierung der Studienangebote für die *non-traditional students*, Potenzial zur Stärkung akademischer Netzwerke.

Als Beispiele, wie diesem steigenden Bedarf begegnet wird, sind die von der Weltbank finanzierte *African Virtual University*¹¹ zu nennen, die verschiedenen Satelliten-Campus einiger Hochschulen sowie die Angebote der Fernuniversität UNISA.

Studiengebühren und Finanzierungsmöglichkeiten für Studierende: An südafrikanischen Hochschulen werden *Studiengebühren* erhoben. Diese variieren sehr stark zwischen den verschiedenen Hochschulen und den einzelnen Studienprogrammen. Sie reichen nach Angaben des „Guide to Higher Education in Africa“ von unter 1.000 Rand am Technikon North West über ca. 4.500 Rand an der University of Venda for Science and Technology bis zu 25.000 Rand pro Jahr an der

11 Internet-Seite der *African Virtual University*: <http://www.avu.org>.

University of Stellenbosch (IAU und AAU 2002). Die meisten Hochschulen machen jedoch in dem genannten Hochschulführer keine Angaben über ihre Studiengebühren.

Da die Hochschulen nur zum Teil vom Staat finanziert werden, sind sie in hohem Maße abhängig von dieser *Einkommensquelle*. Aufgrund der ungleichen Einkommensverhältnisse zwischen schwarzen (insbesondere solchen aus ländlichen Gebieten) und weißen Bevölkerungsgruppen musste mit der neuen Politik der „equity“ ein Weg gefunden werden, den Hochschulzugang auch für die benachteiligten Studierendengruppen sicherzustellen.

1996 wurde daher ein nationales Förderprogramm, das *National Student Aid Scheme*, geschaffen. Die staatlichen Mittel für Stipendien wurden in den vergangenen Jahren zwar erhöht, werden aber bei weitem nicht der gestiegenen Nachfrage gerecht.

55 Prozent der zweckgebundenen Hochschulmittel stehen dem „National Student Aid Scheme“ für Stipendien zur Verfügung. Im Jahr 2001-2002 waren dies insgesamt 55 Mio. Rand. Davon wurden 40 Mio. Rand als *Stipendien* und 10 Mio. Rand als *Darlehen*, die mit niedriger Verzinsung zurückzuzahlen sind, ausgezahlt.

Noch immer stellen Finanzierungsprobleme für viele Studieninteressierte und Studierende ein großes Problem dar. Die hohe Zahl der Studienabbrecher unter den schwarzen Studierenden ist sicherlich u. a. auf finanzielle Engpässe zurückzuführen.

Die Qualität des Lehrpersonals: Bislang gibt es noch nicht an allen Hochschulen eine institutionalisierte Weiterbildung für Dozenten, die bereits im Hochschulwesen beschäftigt sind. Das Fach „Hochschuldidaktik“ wird nicht unterrichtet. Einige Universitäten (so etwa die University of Witwatersrand, die University of Capetown und die Rhodes University) haben ein sehr elaboriertes Weiterbildungsprogramm für ihr Lehrpersonal. Die University of Western Cape ist dabei ein Postgraduierten-Zertifikat für die Lehre zu entwickeln. An manchen Hochschulen ist die Teilnahme an den Weiterbildungsprogrammen Voraussetzung für Beförderungen.

Die Jahresgehälter der Hochschuldozenten variieren je nach Status zwischen 80.000 und 100.000 Rand (ca. 10.500 -13.100 €) und etwa 300.000 Rand (ca. 39.300 €). Zu diesen Grundgehältern kommen für Festangestellte *weitere Vergünstigungen* etwa Dienstwohnungen sowie Renten- und Versicherungszahlungen und Krankenversicherung. Befristet beschäftigte Mitarbeiter erhalten geringere Zuschüsse als die Festangestellten. Die Gehaltszahlungen und Zuschüsse variieren nicht nur zwischen Universitäten und Technikons sondern auch innerhalb der Hochschulen. Generell wird berichtet, dass die Einkommen an den Technikons höher liegen als an den Universitäten. Ein einheitliches Gehaltssystem (mit Leistungszulagen) ist daher einer der zentralen Streitpunkte in der aktuellen Diskussion um die Restrukturierung des Hochschulsektors und die Fusion der Hochschulen

(„merger process“). Die relativ bescheidene Bezahlung der Universitätsdozenten ist einer der Gründe, weshalb viele Dozenten in den privaten Sektor abwandern.

Qualitätssicherung: Das südafrikanische Hochschulwesen verfügt über verschiedene Maßnahmen zur Qualitätssicherung, von denen die Akkreditierung von Studienprogrammen eine ist. Während früher Studienprogramme von der South African Qualifications Authority akkreditiert werden mussten, ist nun das „Higher Education Quality Committee“ (HEQC) zuständig. Das HEQC ist dem „Council on Higher Education“ (CHE) zugeordnet. Die Richtlinien von 2001 definieren die Aufgaben des HEQC: Es ist verantwortlich für die Festlegung der Ausbildungsanforderungen, die Akkreditierung von Programmen und für das Monitoring und die Berichterstattung über die Effizienz der Hochschulen.

Parallel dazu verfügen auch *Fachverbände* über ihre eigenen Strukturen zur Qualitätssicherung. So legen etwa einige Berufsverbände die Eintrittsbedingungen für den Beruf fest und bestimmen somit wesentlich Ausrichtung und Qualitätsanforderungen für die Studienprogramme (z. B. Ingenieurverbände). In den vergangenen Jahren wurde zunehmend darauf geachtet, bei Fragen der Qualitätssicherung auch die potenziellen Arbeitgeber mit einzubeziehen.

Wichtige *Prüfungen* an den Hochschulen werden von internen und externen Prüfern abgenommen.

Auf nationaler Ebene hat sich mit Gründung des Council on Higher Education (CHE) und des HEQC ein hoch professionalisiertes, mehrschichtiges Qualitätssicherungssystem entwickelt.

Zur *Qualitätssicherung* in der *Lehre* gibt es bislang außer gelegentlichem und nicht institutionalisierten „peer reviews“ kaum Maßnahmen.

Als *Qualitätssicherungsinstrument in der Forschung* hat die „National Research Foundation“ (NRF) ein „peer assessment“-System eingerichtet. Einzelne Forscher werden nach ihren Leistungen bewertet. Des Weiteren sollen nun auch wissenschaftliche Leistungen (etwa Publikationen) im Besoldungssystem der Wissenschaftler eine Rolle spielen. So steht die Wertung A für internationale Forscher, B für Dozenten und Forscher mit internationaler Reputation, C für Forscher mit etablierter und kontinuierlicher Forschungsaktivität, Y und P für Nachwuchswissenschaftler unter 35 Jahren sowie für Doktoranden und vielversprechende Graduierte. Die Kategorie L steht allgemein für Forscher unter einer Altersgrenze von 55 Jahren. Details zu den komplizierten Evaluierungsprozessen finden sich auf der Website des NRF (www.nrf.ac.za).

3.5 Hochschulpolitik und Bildungsplanung

Die Makropolitik der ersten und zweiten demokratisch gewählten Regierung Südafrikas war auf sozialen Wandel und auf die Befriedigung der nationalen sozioökonomischen Bedürfnisse in einer sich globalisierenden Weltwirtschaft ausgerichtet. Diese Politik hatte unmittelbare Auswirkung auf die Hochschulpolitik und

die Bildungsplanung. Die Ziele der Gesamtpolitik lassen sich nahezu 1:1 auf die Hochschulpolitik übertragen.

Der Hochschulsektor hat sich nach Ende der Apartheid sichtbar verändert. Nachdem er jahrzehntelang durch Rassenkriterien fragmentiert war, entwickelt er sich nun zu einem modernen Sektor, der allerdings immer noch von Widersprüchen und Gegensätzen gezeichnet ist. Kurz nach den ersten demokratischen Wahlen leitete die Regierung einen Restrukturierungsprozess der Hochschulbildung ein. *Transformation* war das Schlagwort der Zeit. Es wurde eine neue Infrastruktur geschaffen, neue Institutionen und Organe eingerichtet, Gesetze reformiert und ein Bündel von Maßnahmen entwickelt, die den einst *fragmentierten Sektor* zu einem einheitlichen, sozial gerechten und in seiner Gesamtheit qualitativ hochwertigen Hochschulsystem wandeln sollen. Ein historischer Überblick über die Entwicklung der Ziele, der Strategien und Maßnahmen erfolgt weiter unten.

Im Vergleich zu Deutschland und einigen anderen westeuropäischen Ländern zeichnet sich die Hochschulpolitik in Südafrika durch eine *hohe Dynamik* mit einer raschen *Reformgeschwindigkeit* aus. Die Ergebnisse der teils übereilten Reformpolitiken mit der Einführung von *Marktelementen* und der unkritischen Übernahme „erfolgreicher“ Modelle anderer Länder sind jedoch umstritten. Verschiedene Richtungswechsel und eine *Inkonsistenz* in der Hochschulpolitik sowie ein zunehmender *top down approach* kennzeichnen die vergangenen Jahre.

Der Hochschulforscher George Subotzky fasst die *Unzulänglichkeiten* des jetzigen Hochschulsystems wie folgt zusammen: „Within the current system, education and training are fragmented and a rigid divide exists between universities and polytechnics (technikons). Enrollments are distorted, and the *system fails* to provide the required range, number, and quality of graduates needed to drive national development. Above all, the system is characterized by severe race, gender, and institutional inequalities inherited from the apartheid era.“ (Subotzky 2002, S. 545). Neville Alexander spricht in Bezug auf die Bildungsreformen von einer Mischung aus „innovation and inertia“ (Alexander 2002). Eine Studie aus dem Jahr 2002 analysiert die Ergebnisse der Transformationspolitik folgendermaßen: „Certainly the evidence from the South African experience with the *introduction of market elements* from 1996 onwards, suggests that, efficiency aside, institutional inequality has been exacerbated rather than mediated. Whilst the stronger universities and technikons flourished under market conditions, the weaker ones went into crisis since the market offers incentives and penalties, but no support.“ (Cloete u. a. 2002, S. 478).

Die Akteure in der südafrikanischen Hochschulpolitik: Zunächst wurde im Jahr 1996 eine *Nationale Kommission für Hochschulbildung* (NCHE) eingerichtet, deren Aufgabe es war, ein Konzept für eine ganzheitliche Transformation des Hochschulwesens zu entwickeln. Zu dieser Zeit wurde im Department of Education (DoE) eine *Abteilung für Hochschulbildung* geschaffen. Die Zuständigkeit für die Hochschulbildung liegt nun auf zentraler Ebene beim „Department of Educati-

on“. *Bildungsminister* bis 2004 ist Kader Asmal, ein Professor der Rechtswissenschaften.¹² Darüber hinaus wurde im Jahr 1998 der „*Council on Higher Education*“ (CHE) (<http://www.che.org.za/>) eingerichtet. Er hat u. a. die Aufgabe, den Minister in Angelegenheiten des Hochschulsektors zu beraten, insbesondere im Hinblick auf die adäquate Größe, Form und Ausrichtung des gesamten Hochschulsystems. Der CHE hat sich zu einem zentralen Akteur in der Bildungspolitik entwickelt, nicht zuletzt durch seine wissenschaftlichen Studien und Expertisen sowie durch seine sektorübergreifenden Dialoge mit Politik, Wirtschaft und anderen zivilgesellschaftlichen Gruppen.

Als koordinierende Einrichtungen sind die *South African Universities' Vice Chancellors' Association* (SAUVCA, Chief Executive Piyushi Kotecha) zu nennen wie auch das *Committee of Technikon Principals* (CTP), dessen Vorsitz momentan Prof. Henni Snyman (Port Elizabeth Technikon) innehat. Beide Organisationen üben eine starke *Lobbyfunktion* in der Politik aus.

Aus dem Bereich der Forschungspolitik ist die *National Research Foundation* als wichtigster Akteur zu nennen. Der NRF ist nicht nur für die Forschungsförderung zuständig. Er kümmert sich auch um Fragen der Qualitätssicherung, der internationalen Vernetzung und berät bei der Definition nationaler Prioritäten.

Als ein in den ersten Jahren der Transformation zentraler politischer Akteur ist das *Center for Higher Education Transformation* (CHET) unter Leitung von Dr. Nico Cloete zu nennen. CHET führte nicht nur Auftragsforschung im Bereich der Hochschulforschung aus, es versuchte auch die Hochschulforschung und Hochschulpolitik international zu vernetzen. Ein wichtiges Standbein ist die Politikberatung sowie die Beratung von Hochschulen bei Transformations- und Reorganisationsprozessen. Mittlerweile wurde es personell jedoch so reduziert, dass es trotz seiner hohen fachlichen Kompetenzen nahezu in die Bedeutungslosigkeit gedrängt wurde.

Als erstes Strategiepapier der ersten demokratisch gewählten Regierung wurde das sogenannte *White Paper* („A Programme for the Transformation of Higher Education“) 1997 vorgelegt. Es propagierte die Förderung von Gleichheit (*equity*), Hochschulzugang (*access*) und Chancengleichheit in der Partizipation an Hochschulbildung, sozialen Aufstieg durch Hochschulbildung und die Ausbildung akademischer Arbeitskräfte, die den Herausforderungen der aufkommenden globalen Wissensgesellschaft gewachsen sind. Das *White Paper* legte den Grundstein für die Schaffung eines *einheitlichen integrierten nationalen Hochschulsystems*. Darüber hinaus verkündete das Papier die in der westlichen Welt üblichen Leitideen für ein modernes Hochschulwesen wie effektive Leitungs- und Verwaltungsstrukturen, Qualitätssicherung, Kosteneffizienz, Permeabilität und Transferierbarkeit innerhalb unterschiedlicher Bereiche und Ebenen des Bildungssystems,

¹² Der frühere Bildungsminister Prof. Dr. SME Bengu ist momentan Botschafter der Republik Südafrika in Berlin.

Responsivität auf gesellschaftliche Bedürfnisse, Ausrichtung der Angebote und der Forschung auf die nationalen Prioritäten.¹³

Der *National Plan for Higher Education (2001)* legt die Rahmenrichtlinien für die Transformation des Hochschulsystems fest. Er beschreibt die Strategien und Ziele, die mit der Transformation erreicht werden sollen. Der Plan bezieht sich explizit auf die vom Kabinett verabschiedete nationale Strategie des „Human Resource Development“ und reflektiert daher die Makrostrategien der südafrikanischen Politik der nationalen Entwicklung (Subotzky 2003).

Kernziele des Plans sind:

- Steigerung der *Studierendenrate* eines Altersjahrgangs von 15 auf 20 Prozent;
- Steigerung der *Einschreibungsraten* in den *Natur- und Ingenieurwissenschaften* (Lenkung des Studienwahlverhaltens von den Geisteswissenschaften (48 %), den Wirtschaftswissenschaften (26 %) und den Natur- und Ingenieurwissenschaften (26 %) zu folgender Fächerverteilung: Geisteswissenschaften (40 %), Wirtschaftswissenschaften (30 %) und Natur- und Ingenieurwissenschaften (30 %);
- Verwirklichung von *Gleichheit* und Gleichberechtigung bei Studierenden sowie bei Lehrenden;
- *Profilbildung* der Hochschulen durch Diversifizierung der Angebote und differenzierte institutionelle Leitbilder;
- *Reform der Curricula* entsprechend der Profilbildung der Hochschulen;
- *Reduktion* der Anzahl der *Hochschulen* durch Fusionen.

Mit dem nationalen Plan versucht die Regierung das Hochschulsystem zu steuern und gezielt zu intervenieren, um die Hochschulen in Linie zu bringen mit den Anforderungen einer *sozialen Demokratie* und den Bedürfnissen der *nationalen Wirtschaft*.

Entgegen den Entwicklungsplänen der ersten Jahre weicht man nun davon ab, ehemals benachteiligte Hochschulen (HBO) institutionell besonders zu fördern. Es ist ein deutlicher Wandel in Richtung individueller staatlicher Förderung sichtbar. So können nun über das staatliche Studienförderprogramm (*National Student Financial Aid Scheme*) Studierende ungeachtet der Wahl ihrer Hochschule gefördert werden, d.h. dass nun benachteiligte Studierende ein Stipendium erhalten können, ungeachtet, ob sie nun eine ehemals weiße Hochschule (HWO) oder ehemals schwarze Hochschule (HBO) besuchen. Diese Förderpolitik stellt die Hochschulen in einen deutlicheren *Wettbewerb* um die Studierenden.

Planungen zur Reorganisation des Hochschulsektors: Wie oben bereits erwähnt, soll der gesamte Hochschulsektor nach den Plänen der Regierung innerhalb kürzester Zeit *umfassend restrukturiert* und die Zahl der Hochschulen von

¹³ 1997 wurden die Rahmenrichtlinien im *Higher Education Act* festgehalten (Higher Education Act 101 of 1997, <http://education.pwv.gov.za/content/documents/65.pdf>.)

nun 36 auf 22 Hochschulen *reduziert* werden. Somit sollen historische Redundanzen im Angebot abgebaut und die Hochschulen effizienter gemacht werden. Nach dieser Reorganisation wird es drei Hochschultypen geben: *universities* (klassische Universitäten), *universities of technology* (die früheren Technikon werden umbenannt und aufgewertet zu Technischen Universitäten) und *comprehensive institutions* (fusionierte Gesamthochschulen).

Von den Fusionsplänen weitgehend unberührt bleiben einige der ehemals „weißen“ Universitäten: University of Cape Town, University of Pretoria, University of Stellenbosch (verliert nur Zahnmedizin an UWE), University of Witwatersrand sowie die einstmals als „coloured“ eingestufte University of Western Cape (erhält lediglich die Zahnmedizin der University of Stellenbosch).

Im Jahr 2004 sollten folgende *Zusammenlegungen* realisiert werden:

- University of Potchefstroom (einst christliche Universität), die University of North-West und der Vista Sebokeng Campus fusionieren zur North West University;
- der Distance Education Campus der Vista University und das Technikon SA werden der University of South Africa (UNISA) zugeordnet;
- der East Rand Campus der Vista University und der Soweto Campus der Vista University werden in die Rand Afrikaans University eingegliedert;
- der Mamelodi Campus der Vista University wird der University of Pretoria zugeordnet;
- die University of Port Elizabeth (UPE) erhält den Port Elizabeth Campus der Vista University;
- das Technikon of Pretoria, das Technikon of the Northern Gauteng und das Technikon of North West werden zusammengeführt zur Tshwane University of Technology;
- die University of Natal und die University of Durban Westville werden zusammengeführt (ein Name wurde für die neue Universität noch nicht festgelegt);
- der Welkom Campus der Vista University wird dem Technikon Free State zugeordnet;
- die Dental Faculty der University of Stellenbosch wird in die University of Western Cape integriert;
- der East London Campus der Rhodes University wird der University of Fort Hare zugeordnet.

Im Jahr 2005 soll der *Fusionsprozess* mit folgenden Zusammenlegungen zügig fortgeführt werden:

- Die University of Transkei, das Border Technikon und das Eastern Cape Technikon werden zusammengelegt zur Eastern Cape University of Technology;

- die University of Port Elizabeth und das Port Elizabeth Technikon fusionieren zur Nelson Mandela Metropolitan University;
- die Medical University of South Africa und die University of the North werden zusammengeführt zur University of Limpopo;
- das Cape Technikon und das Peninsula Technikon verschmelzen zur Cape Peninsula University of Technology;
- die Rand Afrikaans University (mit den zwei Vista Campussen) und das Technikon Witwatersrand fusionieren zur University of Johannesburg;
- Durban Institute of Technology, Mangosuthu Technikon und der Umlazi Campus der University of Zululand (abhängig von dem Ausgang eines gerichtlichen Verfahrens). (vgl. DoE, Guidelines for Mergers and Incorporations, Anhang 1, 2003a).

Schaubild 2: Die Reorganisation des südafrikanischen Hochschulsektors 2004

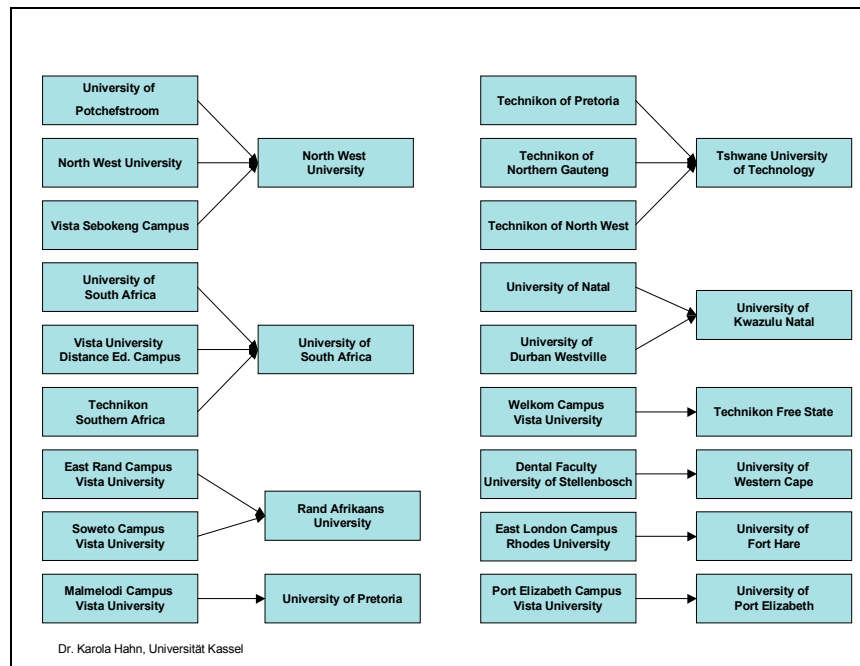
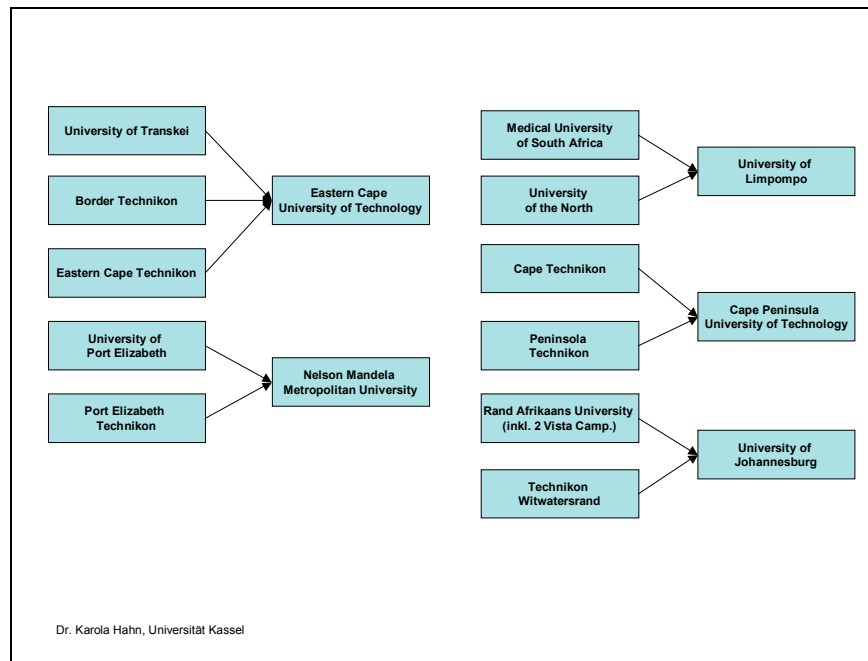


Schaubild 3: Reorganisation des südafrikanischen Hochschulsektors 2005**Schaubild 4: Die neue Hochschullandschaft Südafrikas ab 2005***Universities*

1. University of Cape Town
2. University of Durban-Westville/University of Natal
3. University of Fort Hare/Rhodes University East London Campus
4. University of the Free State/Qwa Qwa Campus of the University of the North/Vista University Bloemfontein Campus
5. University of the North-West/Potchefstroom University for Christian Higher Education/Vista University Sebokeng Campus (students and staff)
6. University of the North/Medical University of Southern Africa
7. University of Pretoria/Vista University Mamelodi Campus
8. Rhodes University
9. University of Stellenbosch
10. University of the Western Cape
11. University of the Witwatersrand

wird fortgesetzt

Fortsetzung Schaubild 4

Technikons

1. Cape Technikon/Peninsula Technikon
2. Durban Institute of Technology/Mangosuthu Technikon/Umlazi Campus of the University of Zululand
3. Free State Technikon/Vista University Welkom Campus
4. Technikon Northern Gauteng/Technikon North-West/Technikon Pretoria
5. Vaal Triangle Technikon (incorporating the infrastructure and facilities of the Vista University Sebokeng Campus)

Comprehensive Institutions

1. Border Technikon/Eastern Cape Technikon/University of Transkei
2. Rand Afrikaans University/Technikon Witwatersrand/Vista University East Rand and Soweto Campuses
3. University of Port Elizabeth/Port Elizabeth Technikon/Vista University Port Elizabeth Campus
4. University of Zululand
5. University of South Africa/Technikon South Africa/Vista University Distance Education Campus
6. University of Venda

National Institutes for Higher Education

1. Mpumalanga Institute for Higher Education
2. Northern Cape Institute for Higher Education

Quelle: Department of Education, South Africa (2003).

Die *Reorganisation* soll auch dazu genutzt werden eine besondere *Profilbildung* zu betreiben. Von zahlreichen Hochschulleitungen wird betont, dass in Zukunft in Südafrika weniger der *Hochschultyp* eine Rolle spielen wird als das *Profil* einer Hochschule. Dies bedeutet, dass die Ausrichtung der Studienangebote auf Studienrichtungen, Studienniveaus und Zielgruppen sowie die Qualität der Studienangebote, die Forschungsausrichtung oder das Dienstleistungsangebot der jeweiligen Hochschule zunehmend wichtiger werden.

Der *Protest* gegen den sogenannten „*Merger Process*“ ist erwartungsgemäß enorm. Es wird nicht nur das „*Top down*“-Vorgehen des Bildungsministers Kader Asmal kritisiert – eine Klage wegen Verfahrensfehlern steht momentan im Raum – sondern auch die Geschwindigkeit, mit der die Reorganisation umgesetzt werden soll. Es zeichnet sich schon jetzt ab, dass verschiedene Maßnahmen mit einigen Gesetzen kollidieren werden (etwa mit dem Beschäftigungsgesetz). Die Fusionen werden mit einem *starken Personalabbau* einhergehen müssen. Auch wird heftig kritisiert, dass die etablierten und renommierten (fast ausschließlich „weißen“) Universitäten von den Regierungsplänen verschont bleiben; hier befürchtet man eine Perpetuierung sozialer Ungleichheiten. Zudem ist die unterschiedliche

Bezahlung des Lehrkörpers der fusionierenden Hochschulen ein wesentlicher Streitpunkt. Hier wird ein einheitliches Besoldungssystem gefordert, das allerdings kaum finanzierbar sein dürfte. Nicht zuletzt wird auch immer wieder als Argument ins Feld geführt, dass der Fusionsprozess riesige Geldsummen verschlingen wird, die besser in die Lehre investiert werden sollten. Eine von der südafrikanischen Rektorenkonferenz (SAUVCA) sowie dem „Committee of Technikon Principals“ in Auftrag gegebene Studie belegt, dass der geplante Fusionsprozess vermutlich 3,6 Mrd. Rand verschlingen wird – eine Summe, die nahezu die Hälfte des jährlichen Haushalts für die Hochschulen ausmacht. Da diese Summe unmöglich aus den Haushalten der Hochschulen selbst zu tragen ist, hat Minister Kader Asmal kürzlich die Bereitstellung von 3,1 Mrd. Rand für den *Restrukturierungsprozess* angekündigt.

Generell scheint jedoch eine Einsicht über die Notwendigkeit von Reorganisationen in Verbindung mit einer institutionellen Profilbildung zu bestehen. Es wird weniger das „Ob“ in Frage gestellt, als das „Wie“. Das einst auf Partizipation und Beratung mit den Stakeholdern ausgelegte „Governance“-Modell wandelt sich zunehmend zum autoritären *top down-approach* (Cloete u. a. 2003).

3.6 Hochschulrelevante Gesetzgebung

Das Gesetz zur Regelung des Hochschulsektors ist der *Higher Education Act* von 1997 mit seinen entsprechenden Novellierungen. Im Folgenden werden die gesetzlichen Bestimmungen ausgeführt, die für private (ausländische) Hochschulen interessant sind.

Rechtsgrundlage für private (ausländische) Hochschulen

Die rechtliche Grundlage *privater (ausländischer) Hochschulen* ist in der südafrikanischen Verfassung von 1996 explizit festgehalten. So schreibt Artikel 29(3) fest, dass jeder das Recht hat, auf eigene Kosten eine unabhängige Bildungseinrichtung zu etablieren und zu erhalten, wenn drei Voraussetzungen gegeben sind: Die Bildungsinstitution muss gewährleisten, dass sie nicht diskriminierend ist. Sie muss beim Staat registriert sein, und sie muss mindestens die gleichen Qualitätsstandards aufweisen wie vergleichbare staatliche Institutionen. Dieses Recht wurde jedoch mit verschiedenen Novellierungen des Hochschulgesetzes eingeschränkt. So wird mit der *Novellierung von 2000* (Sektion 3 of Act 101) festgeschrieben, dass der Bildungsminister das Recht hat, im Interesse des Hochschulsystems als Ganzem den Umfang und die Bandbreite der Aktivitäten von Hochschulen insgesamt – und auch bei einzelnen Hochschulen – zu bestimmen. Weiter heißt es (Section 51 of Act 101), dass für private Hochschulen das Recht eingeschränkt werden kann, sich entsprechend dem „*Companies Act*“ (61 of 1973) als Unternehmen registrieren zu lassen. Darüber hinaus wird für den Staat auch die

Möglichkeit eingeräumt, darüber zu entscheiden, welcher private Anbieter sich als „University“ oder „Technikon“ bezeichnen darf und welcher nicht (Section 53 of Act 101). Weiter behält sich der Staat das Recht vor, im Hinblick auf das *Wohlergehen des gesamten Hochschulsektors* festzulegen, welcher Anbieter als ausländischer und welcher als lokaler bzw. nationaler Anbieter eingestuft wird (Section 54 of Act 101).

Nach dieser Novellierung von 2000 ist nun das Higher Education Quality Committee (HECQ) zuständig für die Akkreditierung ausländischer Anbieter, die automatisch als private Anbieter eingestuft werden: „...*HECQ will (...) accredit providers of higher education to offer programmes leading to particular NQF-registered qualifications by certifying that they have the systems, processes and capacity to do so. In relevant cases, this will be done co-operatively with professional councils and SETAs.*“ (CHE o. J.)

Akkreditierung privater (ausländischer) Hochschulen und Studienprogramme

Ein wesentlicher Grund für das *Moratorium* für private (ausländische) Anbieter im Jahr 2000 war die Frage der Qualitätssicherung bei den Angeboten und akademischen Abschlüssen in Südafrika. Bereits 2001 wurden im „National Plan for Higher Education“ festgestellt, dass die Verfahren zur *Regulierung des privaten Hochschulsektors* inadäquat sind und daher geändert werden müssten. Dies betrifft sowohl die Registrierung privater Anbieter als auch die Akkreditierung ihrer Studienangebote. Im Juli 2003 wurde nun von einer Expertengruppe ein Vorschlag für einen *nationalen Qualifikationsrahmen* (National Qualifications Framework, NQF) vorgelegt. Hier wird vorgeschlagen, dass die Anbieter und deren Angebotspalette künftig von den zuständigen „Education and Training Quality Agencies“ (ETQA) akkreditiert werden sollen. Aber auch ein gemischter Ansatz zwischen Akkreditierung der Institution und ihrer Angebote einerseits als der Akkreditierung einzelner Studienprogramme wird diskutiert (DoE und DoL 2003, S. 31).

Das Diskussionspapier enthält folgende Vorschläge in Bezug auf die *Registrierung privater Institutionen*: „Private educational institutions must register with the state in terms of the Constitution (section 29(3)) and the provisions of a number of Education Acts. Private institutions are required to maintain standards that are not inferior to those of comparable public education and training institutions and must undertake to observe the requirements of the appropriate ETQA. Private entities proposing to operate as schools, FET or HE institutions are required to register with the Department of Education in terms of the appropriate legislation.

Private entities not falling in this category would not be required to register as education and training institutions. The appropriate laws should be amended to put this beyond doubt. But they would still be subject to SAQA’s quality assurance system. Providers (including non for profit organisations offering education and training) that offer only theoretical elements of TOP qualifications would be re-

quired to apply for accreditation by the relevant ETQA nominated by the TOP QC to quality assure specified standards and qualifications.” (DoE und DOL 2003, S. 33).

Bei Planungen von *offshore-Gründungen* deutscher Hochschulen ist im Auge zu behalten, welche politischen Entscheidungen die oben genannten Vorschläge zur Folge haben.

Resümierend ist festzuhalten, dass bei ausländischen Hochschulaktivitäten, sowohl bei „offshore“-Gründungen mit eigenem Campus als auch bei Programmangeboten an südafrikanischen Hochschulen oder gemeinsam mit diesen, zwei Schritte zu beachten sind:

- die Registrierung als privater ausländischer Anbieter und
- die Akkreditierung des angebotenen Studienprogramms.

Beide Gesuche sind an das Higher Education Quality Committee (HEQC) zu richten.

Die aktuellen, detaillierten Regelungen zur Registrierung privater Hochschulen und Beantragung auf Zulassung privater Hochschulen finden sich auf der Homepage des Ministeriums für Bildung, Abteilung Hochschule. Weitere Detailregelungen, z. B. zu den Kosten, finden sich dort ebenfalls. Beide Dokumente stellen identische elektronische Versionen der offiziellen „Government Gazette No 2476“ vom 26. Februar 2003 dar und erläutern die Auslegung des Gesetzes:

- Regulations for the Registration of Private Higher Education Institutions. A Guide for Completing the *Application for Registration* as a Private Higher Education Institution (APX-01);
- Regulations for the Registration of Private Higher Education Institutions. A Guide for Completing the *Application for Amendment* (APX-02)¹⁴

Der „Council on Higher Education“ (<http://www.che.ac.za>) bietet auf seinen Internet-Seiten ausführlichere und erläuternde Unterlagen an. Dort finden sich:

- „*Guidelines for accreditation* as a private provider of higher education qualifications registered on the NQF“ sowie
- „*Application for accreditation* as a private provider of higher education qualifications registered on the NQF“.

Generell gilt, dass das Hochschulgesetz maßgeblich für den Hochschulsektor ist und andere Gesetze z. B. des Wirtschaftssektors diesem in Hochschulfragen unterzuordnen sind. Die Gesetzesgrundlage für andere wirtschaftliche Aktivitäten ausländischer Investoren, die auch im Zusammenhang mit privaten Ausgründun-

¹⁴ Guide for Completing the *Application for Registration* as a Private Higher Education Institution (APX-01) Internet: URL: <http://education.pwv.gov.za/content/documents/126.pdf> und Guide for Completing the *Application for Amendment* (APX-02) Internet: URL: <http://education.pwv.gov.za/content/documents/127.pdf>.

gen bzw. Studienangeboten und Forschungstätigkeiten stehen können ist im Anhang erläutert (Higher Education Act 1997, Section 70).

Welche Rechtsform für die Errichtung einer „Ausgründung“ einer deutschen Hochschule sinnvoll ist, ist zunächst mit dem Bildungsministerium, bzw. dem Council on Higher Education zu klären, die *ausländische private Ausgründungen* momentan allerdings *sehr restriktiv* handhaben.

Als weitere Gesetze, die direkt oder indirekt für den Hochschulsektor relevant sind, können folgende genannt werden:

- Die „*Affirmative Action*“, d. h. das Programm der Regierung zur Umsetzung der Gleichstellung durch eine Form der „Quotenregelung“, findet Niederschlag in verschiedenen Gesetzen. Zu nennen sind hier das „Arbeitsgleichbehandlungsgesetz“ (*Employment Equity Act*, No. 55) von 1998 sowie das Gleichheitsförderungsgesetz (*Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act*) von 2000. Diese Gesetze schreiben die Gleichstellung aller ethnischen Bevölkerungsteile in der Arbeitswelt vor und erlauben rechtliche Handhabung gegen diskriminierende Praktiken und Arbeitsverhältnisse. Ziel dieser Gesetze ist die Integration aller Bevölkerungsgruppen und die Herstellung der Gleichheit in der Arbeitswelt im Hinblick auf Hautfarbe, Geschlecht oder Behinderung (Thaver 2003);
- Die „*equity legislation*“, die Gesetze zur Herstellung von Gleichheit und Gleichbehandlung, bilden auch den Rahmen für die Gesetzgebung für die Beschäftigung im Hochschulsektor. Als weiteres für den Hochschulsektor relevantes Gesetz ist der „*Skills Development Act*“ von 1999 zu nennen, nach dem große Arbeitgeber verpflichtet sind, einen Teil ihrer Gewinne für die Weiterbildung ihrer Angestellten zu reservieren. Damit soll das lebenslange Lernen und eine permanente Anpassung von Qualifikationen an neue Herausforderungen finanziert werden. Durch dieses Gesetz haben zahlreiche Berufstätige die Chance, Weiterbildungsangebote an den Hochschulen wahrzunehmen;¹⁵
- Ein weiteres wichtiges Gesetz ist das „*Black Economic Empowerment Act*“ von 2003, das dazu beitragen soll, die Zahl der „schwarzen“ Führungskräfte und Unternehmer zu steigern.

Ein Abkommen, das im Rahmen der deutsch-südafrikanischen Hochschulkooperationen auch relevant ist, ist das *Doppelbesteuerungsabkommen*. Es besteht seit 1973 und regelt Fragen der Besteuerung von Einkünften, wie sie z. B. in Deutschland als Einkommenssteuer, Körperschaftssteuer und Gewerbesteuer erhoben werden.¹⁶

15 Skills Development Levies Act No. 9 of 1999. Internet: URL: <http://education.pwv.gov.za/content/documents/221.pdf>.

16 Das „Abkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Südafrika zur Vermeidung der Doppelbesteuerung auf dem Gebiete der Steuern vom Einkommen“ findet sich im

3.7 Bedarfsprofil

Ein Informationsbesuch einer Gruppe südafrikanischer Rektoren und Professoren in Deutschland¹⁷ konnte für eine kleine Umfrage zur Erhebung eines Bedarfsprofils genutzt werden. Nahezu einstimmig war die Einschätzung, dass die Angebote in den *Naturwissenschaften*, *Ingenieurwissenschaften*, in *technisch orientierten Studienprogrammen* sowie im *IT-Bereich* und in den *Verwaltungswissenschaften* (Management, Public Administration) weiter ausgebaut werden sollten. Auch die Umweltwissenschaften und Biogenetik wurden genannt. Ein Rektor sprach von einem Angebotsdefizit im Bereich der *Metallurgie* („serious shortage“).

In einigen Antworten wurde auch ein Angebotsdefizit in den *Geistes- und Sozialwissenschaften* identifiziert. Hier wurde insbesondere der Bedarf an *interdisziplinären Studienprogrammen* genannt. Einige Professoren spezifizierten die Fächer, in denen ihrer Meinung nach Studienangebote ausgebaut werden sollten: Geschichte und historisches Erbe (undergraduate und postgraduate), Pädagogik, Staatsbürgerkunde („citizenship and democracy education“). Zitat: „There is also a need for capacity building in terms of how best to strengthen and deepen the democratic project in SA. Higher Education is positioned to continue the function of producing ethical and moral citizens. It is important that this continues to be the social function of public higher education.“

Bei den interdisziplinären Fächern wurde auch ein großer Bedarf im Bereich der *Wirtschaftswissenschaften* gesehen (business-related programmes), sowohl im grundständigen Studium auch auf postgraduaalem Niveau.

In Antworten auf einen Fragebogen wurde ganz allgemein der steigende Bedarf an *strukturierten Doktorandenprogrammen* genannt.

Mehrere Rektoren nannten zudem einen Bedarf an Ausbildung im Bereich der *Hochschul-, Wissenschafts- und Forschungsverwaltung*.

Im Bereich der Sprachwissenschaften wird bei der Dokumentation und der Lehre von und über *oral knowledge* ein Bedarf identifiziert. Generell will Südafrika neben der Vernetzung mit internationalen Wissensnetzwerken verstärkt „indigenous knowledge“ aufgreifen und verwerten. Auch dies ist vielleicht ein Feld, in dem deutsche Sprachwissenschaftler und Ethnologen gemeinsame Weiterbildungsangebote entwickeln könnten. Bei den Studierenden wurde ein Defizit im Bereich des *research training* genannt.

Bundessteuerblatt von 1974 (I, S. 850) und im Bundesgesetzblatt von 1974 (II, S. 1185). Internet: URL: www.bff-online.de/dba/suedafri.rtf.

17 Informationsbesuch von Repräsentanten südafrikanischer Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema „Merger Processes and Comprehension in Higher Education – The German Experience“, im Rahmen des von DAAD und HRK angebotenen Programmes „Dialogue on Innovative Higher Education Strategies“ (26. Oktober bis 2. November 2003), geleitet von Prof. Dr.-Ing. Helmut Winkler, Universität Kassel.

Als generelles Problem zahlreicher Hochschulen wurden die fehlenden Eingangsklassifikationen eines Großteils der Studierenden genannt. Der Ausbau von sogenannten *Brückenkursen* (etwa entsprechend den deutschen Studienkollegs für ausländische Studienbewerber) in denen sowohl Fach- als auch Allgemeinwissen sowie wissenschaftliches Arbeiten vermittelt wird, wird als eine der größten Herausforderungen gesehen. Auch hier könnte deutsches Know-How eingebracht werden.

Ein wesentliches Defizit sowohl quantitativ als auch qualitativ wurde mehrfach genannt für den Bereich der *Weiterbildung der Lehrer*, sowohl für die Schulen als auch für die Hochschulen. *Hochschuldidaktik* ist ein in Südafrika nahezu unbekanntes Studienangebot.

Südafrikanische Hochschulen sind ausgesprochen *international*. Die Nachfrage nach südafrikanischen Studienangeboten durch Studierende anderer afrikanischer Länder ist sehr hoch und stetig steigend. Von den im Jahr 2002 eingeschriebenen 675.160 Studierenden sind 46.687 *ausländische Studierende*. Im Rahmen von SADC (Protocol on Education and Training) haben sich die südafrikanischen Hochschulen dazu verpflichtet, Studierende aus der Region aufzunehmen (es gilt das Prinzip der Inländerbehandlung). Die Quote für SADC-Studierende beträgt fünf Prozent der Gesamtstudierendenschaft an südafrikanischen Hochschulen. Bereits jetzt wird in der Statistik über die ausländischen Studierenden in Südafrika deutlich, dass der Anteil der SADC-Studierenden sehr hoch ist. Im Schnitt liegt die Quote bei knapp über fünf Prozent, manche Hochschulen, etwa die University of Cape Town, verzeichnen fast zehn Prozent Einschreibungen aus SADC-Ländern. Im Jahr 2002 studierten 9.099 Studierende aus Zimbabwe in Südafrika, 6.037 aus Botswana, 5.389 aus Namibia und 3.383 aus Lesotho. Hinzu kommen fast 10.000 Studierende aus weiteren afrikanischen Ländern (Unveröffentlichte Statistik des DoE 2003, Jean Skene). Deutsche Studienangebote in Südafrika könnten daher auch eine *erweiterte Zielgruppe* in der gesamten SADC-Region und aus den anderen afrikanischen Ländern ansprechen.

Auslandsstudium südafrikanischer Studierender

Statistiken belegen, dass nach Ende der Apartheid zahlreiche weiße Studierende ein Auslandsstudium dem Inlandsstudium vorzogen, bzw. zu kleinen, teuren, privaten Hochschulen wechselten. Der Verfall des Rands in den vergangenen Jahren hat jedoch die Möglichkeiten eines Auslandsstudiums ohne Stipendium deutlich eingeschränkt.

Hauptzielländer südafrikanischer Studierender sind die USA, Großbritannien, Australien und Kanada.

Tabelle 5: Mobile Studierende aus Südafrika in den USA 2001/02

	Absolut	Prozent
Erststudierende	1.367	61,2
Graduierte	764	34,2
Andere	102	4,6
Gesamt 2001/02	2.232	100,0
Gesamt 2000/01	2.106	
Veränderung 2001 - 2002	+ 126	+ 6,0

Quelle: Koh Chin und Hey-Kyung (2002).

Im Studienjahr 2001/02 studierten insgesamt 2.232 *südafrikanische Studierende* an *US-amerikanischen Hochschulen*. Dies waren 6 Prozent mehr als im Vorjahr. Die nach dem 11. September 2001 von amerikanischen Stiftungen aufgelegten Stipendienprogramme für afrikanische Studierende lassen eine weitere Steigerung der Mobilität in die USA erwarten.

Nach einer britischen Statistik studierten im Jahr 2002 688 *südafrikanische Studierende an britischen Hochschulen*. Die Studiennachfrage gestaltete sich folgendermaßen: Medizin und medizinverwandte Fächer (95), Business & Management (94), Ingenieurwissenschaften (59) sowie Kunst und Musik (58).

In *Deutschland* studieren vergleichsweise wenige südafrikanische Studierende. Im Studienjahr 2001/02:

- waren insgesamt 97 *südafrikanische Studierende* im Erststudium eingeschrieben Sprach- und Kulturwissenschaften (32), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (18), Medizin (2), Mathematik und Naturwissenschaften (17), Ingenieurwissenschaften (14), Kunst und Kunstwissenschaften (11), Forstwissenschaften (2) und Veterinärmedizin (1);
- waren die 22 südafrikanischen Studierenden im *weiterführenden Studium* in folgenden Fächern eingeschrieben: Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (5), Ingenieurwissenschaften (11), Kunst und Kunstwissenschaften (3), Medizin, Mathematik und Sprachwissenschaften (je 1);
- verteilten sich *sieben Doktoranden* auf die Fächer Architektur, Rechtswissenschaft, Geowissenschaft, Geschichte, Katholische Theologie, Philosophie und Maschinenbau.

Dagegen scheint die Nachfrage deutscher Studierender nach englischsprachigen Studienangeboten (etwa in den medizinischen Fächern) in Südafrika höher zu liegen.

Die Frage zum *Absolventenbedarf* bzw. zum Weiterbildungsbedarf aus Perspektive des *Staates* und der *Wirtschaft* in Südafrika wurde von den befragten Rektoren und Professoren fast einhellig beantwortet mit folgenden Studienrichtungen: Mathematik und Naturwissenschaften, Technologie und Ingenieurwissenschaften, Management, Öffentliche Verwaltung und Informationstechnologie.

3.8 Präsenz, Profil und Kooperationen ausländischer Studienanbieter

Nach Ende der Apartheid drängten zunehmend ausländische – zumeist angelsächsische – (private) Hochschulen mit ihren Studienprogrammen in den südafrikanischen Hochschulmarkt. Viele der Angebote waren von fragwürdiger Qualität oder Relevanz für Südafrika. Es wird berichtet, dass im Februar 2000 mindestens 43 ausländische Hochschulen in Südafrika tätig waren, fünf australische, 21 britische, 13 aus den USA und Kanada, drei aus Kontinentaleuropa sowie eine asiatische Hochschule (Bitzer 2002, S. 24). Über 20 ausländische Hochschulen hatten zu diesem Zeitpunkt die Zulassung beantragt. Von den bereits im Lande operierenden ausländischen Hochschulen wurden nur vier vom Staat autorisiert: Monash University (Monash South Africa), Bond University (Bond South Africa), De Montfort University (De Montfort South Africa) sowie die Business School of the Netherlands. Alle vier Hochschulen dürfen sich in Südafrika nicht als Universität bezeichnen.

Um diesen Trend der Ansiedlung ausländischer Hochschulen zu stoppen, wurde eine nationale Strategie gegenüber ausländischen Hochschulen erarbeitet. Das „National Department of Education“ begegnete dem Wildwuchs an privaten Anbietern auf zweierlei Weise:

Im Jahr 2000 verkündete das Ministerium ein *Moratorium* für die Registrierung und Anerkennung privater Hochschulanbieter. Gleichzeitig arbeitete es eine Novellierung des bestehenden Hochschulgesetzes aus (Higher Education Amendment Bill), das die privaten Anbieter von Hochschulbildung reguliert und einschränkt. In dem Gesetz wird auch klar festgelegt, unter welchen Umständen sich private Anbieter als „University“ bezeichnen dürfen. Aufgrund der gesetzlichen Restriktionen ist die Präsenz ausländischer Anbieter vor Ort inzwischen nur noch marginal.

Zudem hat Südafrika sehr stringente gesetzliche Regelungen gegenüber Ausländern erlassen. Dies betrifft sowohl das Aufenthaltsrecht von Ausländern als auch deren Arbeitserlaubnis an Hochschulen sowie deren Besteuerung. So müssen die südafrikanischen Hochschulen etwa nachweisen, dass kein südafrikanischer Dozent für einen ausgeschriebenen Posten in Frage kommt, bevor dieser mit einem ausländischen Dozenten besetzt werden darf. Alle ausländischen Dozenten müssen eine Aufenthaltsgenehmigung und eine Arbeitserlaubnis beantragen, bevor sie ihre Arbeit in Südafrika antreten können. Die Anträge sind sehr frühzeitig zu stellen.

Im Zuge der Demokratisierung hat sich zwischen 1995 und 2000 neben dem staatlichen Sektor auch ein privater Hochschulsektor entwickelt. Wie bereits oben beschrieben, erlaubt das südafrikanische Hochschulgesetz explizit private Anbieter von Hochschulbildung, sowohl „kommerzielle“ als auch „nichtkommerzielle“, sofern bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sind.

Zahlreiche Privatunternehmen begannen ausländische Hochschulprogramme anzubieten. Ende 2000 waren bereits 88 private Anbieter registriert, von denen allerdings 73 nur fünf oder weniger Studienprogramme auf Hochschulniveau anboten. Die überwiegende Mehrheit der privaten Institutionen weisen nur ein schmales Angebotsspektrum und eine geringe Studierendenzahl auf (DoE 2001). Die meisten der privaten Anbieter sind einheimische Institutionen.

Nach einer Studie von Daniel C. Levy (2003) sind zwei Typen privater ausländischer Anbieter von Hochschulbildung in Südafrika aktiv, die „*transnationals*“ und die Firmenuniversitäten („*corporate classrooms*“).

Zu der Kategorie der transnationalen Anbieter zählen nicht nur „offshore“-Campus ausländischer Mutterhochschulen, sondern auch lokale Firmen im Joint Venture mit ausländischen Hochschulen. Die Zahl der transnationalen Anbieter bleibt in Südafrika im Vergleich zu anderen Schwellen- und Entwicklungsländern sehr klein.

Die oben genannte Studie spricht von etwa sechs bekannten Unternehmenshochschulen in Südafrika, die jedoch hauptsächlich ihre eigenen Angestellten ausbilden. Es ist nicht ganz ersichtlich, ob es sich in jedem Fall um internationale Großkonzerne handelt.

Darüber hinaus sind noch einige private Firmen („Agencies“) eingetragen, die Hochschulbildung anbieten und teilweise an der Johannesburgur Börse notiert sind (so etwa das Damelin College und der Boston City Campus, die zur Gruppe Educator und Advtech gehören).

Die meisten transnationalen Universitäten und Firmenuniversitäten haben sich nach dem Moratorium und der neuen gesetzlichen Regelung *aus Südafrika zurückgezogen* (Subotzky 2003). Sie scheuten offensichtlich die vorgeschriebene Prozedur des Antrags auf Zulassung und der Registrierung. Diejenigen ausländischen privaten Hochschulen, die im Land geblieben sind, sind ausgesprochen klein – zwei davon mit einem sehr beschränkten Fächerspektrum und zwei mit MBA-Angeboten.

Das Verbot, sich als „Universität“ zu bezeichnen, hat sicherlich nicht zur Popularität der ausländischen privaten Anbieter beigetragen. So hat beispielsweise „Monash South Africa“ auch nach der Anlaufphase seine Kapazitäten bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Das Beispiel Monash zeigt, dass sogar Profis auf dem globalen Hochschulmarkt in nationalen Bildungsmärkten auf Grenzen stoßen können.

Tabelle 6: Private ausländische Hochschulen in Südafrika 2003

Ausländische Hochschule	Angebotene Abschlüsse
Bond South Africa	Bachelor of Information Systems Bachelor of Information Technology Bachelor of Communication Master of Business Administration Bachelor of Commerce in Accounting Finance Management Marketing
De Montfort South Africa	Master in Business Administration
Monash South Africa	Bachelor of Arts Bachelor of Business and Commerce Bachelor of Business Systems Bachelor of Computing
Business School of the Netherlands (South Africa)	Master in Business Administration

Quelle: Department of Education (2003).

Im Zuge einer *Re-akkreditierung aller MBA-Programme* in Südafrika durch das Higher Education Quality Committee (HECQ) wurden auch die privaten ausländischen Anbieter einer Qualitätsprüfung unterzogen. De Montfort South Africa hat seinen Rückzug vom südafrikanischen Bildungsmarkt angekündigt, ohne das Ergebnis der Re-Akkreditierung abzuwarten. Mittlerweile wurden die Ergebnisse der Re-akkreditierung bekannt: Die *MBA-Programme der ausländischen Anbieter* (De Montfort South Africa, Business School of the Netherlands und Bond South Africa) erfüllten nicht die geforderten Qualitätskriterien und wurden daher *nicht mehr re-akkreditiert*.¹⁸

Wegen der restriktiven Politik Südafrikas gegenüber ausländischen Bildungsanbietern haben kürzlich *Norwegen, Kenia* und *Neuseeland* im Rahmen des *General Agreement on Trade in Services (GATS)* Eingaben bei der WTO gemacht. Sie fordern eine Marktöffnung und den Abbau von Handelsschranken. Bildungsminister Kader Asmal jedoch die Liberalisierungsforderungen als unbegründet zurückgewiesen (vgl. <http://www.che.org.za/documents/d000041.index.php>).

Die häufigste Form von „offshore“-Aktivitäten sind jedoch gemeinsame Studienprogramme, die mit Rahmen von *Partnerschaftsabkommen* zwischen verschiedenen ausländischen Anbietern („transnational institutions“) und südafrikani-

¹⁸ Eine vollständige aktuelle Liste aller in Südafrika registrierten privaten Hochschulen sowie der akkreditierten Studienprogramme dieser Hochschulen findet sich auf der Homepage des Department of Education (<http://www.education.gov.za>). Unter der gleichen Adresse finden sich auch alle Formulare, die für den Antrag und die Registrierung notwendig sind sowie eine Checkliste.

schen Universitäten angeboten werden. Nach Aussagen von Hochschulexperten besteht ein Schwerpunkt der ausländischen Programme in Südafrika im Bereich der Wirtschaftswissenschaften, häufig mit einer IT-Komponente. Es gibt zudem zahlreiche MBA-Angebote.

Eine *Strategie*, mit der ausländische (und andere private) Hochschulen südafrikanische Studierende anwerben, besteht darin, als *Ersatz für eine Hochschulzugangsberechtigung* außerhochschulische Ausbildungen und *Berufserfahrungen* anzuerkennen. Dies gewährt einer größeren Gruppe Zugang zur Hochschulbildung, als dies an den meisten staatlichen Hochschulen der Fall ist. Zielgruppe für die Bachelor-Studiengänge sind die benachteiligten schwarzen und farbigen Erwachsenen der südafrikanischen Bevölkerung, die zwar auf Grund der schlechten Bildungssituation während der Apartheid keine formale Hochschulzugangsberechtigung besitzen, aber über bereits langjährige Berufserfahrung verfügen.

Eine Liste der ausländischen Studienprogramme an südafrikanischen Hochschulen im Franchise-Verfahren sowie über Integrierte oder Doppel-Diplomstudiengänge gibt es nach Aussagen der „*International Education Association of South Africa*“ (IEASA) bislang noch nicht. Lediglich die australischen Offshore-Programme in Südafrika sind zentral erfasst. Insgesamt werden 38 Programme angeboten, die meisten davon von der University of Southern Queensland, die ein „*USQ Southern African Liaison Office*“ in Südafrika betreibt, also nicht als registrierte Hochschule agiert (AVCC 2003).

Australien und Großbritannien sind die Länder, die den südafrikanischen Hochschulmarkt am sichtbarsten bewerben. So finden sich in den südafrikanischen Tageszeitungen in aller Regelmäßigkeit Annoncen australischer und britischer Hochschulen, die um südafrikanische Studierende werben, sei es für Fernlehrprogramme oder für ein Auslandsstudium. Sogar im Fernsehen ist die Werbung ausländischer Hochschulen keine Seltenheit.

Der *British Council* verfügt in Südafrika über mehrere personell gut ausgestattete Büros und Zentren und demonstriert damit sowohl das staatliche Interesse Großbritanniens am südafrikanischen Hochschulmarkt als auch das Interesse seiner Mitgliedshochschulen.

Der *Deutsche Akademische Austauschdienst* dagegen ist nur mit einem Informationsbüro durch eine deutsche Lektorin, Frau Dr. Ingrid Laurien, sowie einer weiteren Lektorin in Durban vertreten.

3.9 Zuständigkeiten und Ansprechpartner

Eine der ersten Erfolge der Hochschulpolitik der Regierung Nelson Mandelas war die *Vereinheitlichung der ministeriellen Zuständigkeit* für die Hochschulen. Die folgende Tabelle gibt einen Eindruck von den zersplitterten Zuständigkeiten während der Apartheid.

Tabelle 7: Zuständigkeiten während der Apartheid (Verfassung von 1984)

Responsible authority	Universities	Technikons	Total Institutions
House of Assembly (for whites)	11	8	19
House of Representatives (for coloureds)	1	1	2
House of Delegates (for Indians)	1	1	2
Department of Education and Training (for Africans)	4	2	6
Republic of Transkei	1	1	2
Republic Bophutatswana	1	1	2
Republic of Venda	1	0	1
Republic of Ciskei	1	1	2
Total	21	15	36

Quelle: Cloete u. a. (2002), S. 64.

Mit der Transformation des Hochschulsektors wurde die *Zuständigkeit für alle Hochschulen* nun in die Hände des „*Department of Education*“ gelegt. Koordinierte Planungen sind nun leichter möglich. Neben der Koordination des Hochschulsektors ist das Department Ansprechpartner für alle Fragen im Bereich von Studium und Lehre.

Für die *Zulassung privater (ausländischer) Hochschulen* und die *Akkreditierung von Studienprogrammen* ist das neu gegründete „*Higher Education Quality Committee*“ (HEQC) zuständig. Das HEQC ist angegliedert an den „*Council on Higher Education*“ (CHE) und befindet sich in den gleichen Räumlichkeiten wie dieser. Die Direktorin des HEQC, Dr. Mala Singh, hat in Deutschland promoviert. Das HEQC sollte in allen Zulassungs- und Akkreditierungsfragen direkt angesprochen werden. Das HEQC berät bei der Antragstellung, sammelt und prüft die Anträge zur Registrierung ausländischer privater Anbieter und die Anträge zur Akkreditierung von Studienprogrammen. Vollständige Anträge werden dann vom HEQC and das „*Department of Education*“ zur Entscheidung weitergeleitet.

3.10 Analyse des südafrikanischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkts im Hinblick auf deutsche Studienangebote

Im Folgenden seien die Chancen und Hindernisse auf dem südafrikanischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt für deutsche Studienangebote aufgeführt. Sie sind geordnet nach nicht hochschulbezogenen und hochschulspezifischen Faktoren. Berücksichtigt sind solche Faktoren, die bei einer Entscheidung über den Ausbau von Kooperationen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich von Bedeutung sein können.

Übersicht 1: Chancen und Hindernisse auf dem südafrikanischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt - nicht hochschulspezifische Faktoren

Negativ

- Wirtschaftliche und soziale Auswirkungen der HIV/AIDS Pandemie
- verzögerte soziale Konsolidierung der Demokratie
- hohe Kriminalitätsrate in den Städten
- latenter Rassismus
- politische Instabilität im Nachbarland Zimbabwe

Positiv

- + gute politische Infrastruktur für bilaterale Zusammenarbeit
- + positives Deutschlandbild
- + wirtschaftliche Dynamik und relative wirtschaftliche Stabilität
- + gut ausgebaute deutsch-südafrikanische Handelsbeziehungen, großes Unternehmensnetzwerk
- + fortschreitende Konsolidierung der Demokratie und politische Stabilität
- + fortschreitende soziale Entwicklung (wenn auch in kleinen Schritten)
- + regionale Brückenfunktion Südafrikas in SADC, Schlüsselfunktion im NEPAD Prozess
- + relative Übereinstimmung deutscher und südafrikanischer Entwicklungsziele
- + verhältnismäßig geringe Lebenshaltungskosten bei hoher Lebensqualität (aus deutscher Perspektive)
- + gute Reputation deutscher Kompetenzen in Wirtschaft und Wissenschaft

Übersicht 2: Chancen und Hindernisse auf dem südafrikanischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt - Hochschulspezifische Faktoren

Negativ

- Protektionistische Haltung der Regierung gegenüber privaten (ausländischen) Anbietern und Franchise-Arrangements. Reiner Bildungsimport nicht erwünscht!
- Fortbestand Fragmentierung und Heterogenität des Hochschulsystem, wenig inter-institutionelle Mobilität
- ausgesprochene Qualitätsunterschiede zwischen den Hochschulen und innerhalb der Hochschulen

wird fortgesetzt

Fortsetzung Übersicht 2

- angelsächsische Grundorientierung (Commonwealth Perspektive)
- schwache Position von Deutsch als Fremdsprache
- momentane Vorrangigkeit der Reorganisationsthematik („merger process“)
- Nachrangigkeit von internationalen Studiengangs- und Forschungsk Kooperationen bei fusionierenden Hochschulen
- personelle und finanzielle Engpässe der Hochschulen durch Fusionsprozesse
- geringer zeitlicher Spielraum für internationale Kooperationen (hohe Lehrverpflichtung und Administrationsbelastung)
- Patentrecht und Schutz geistigen Eigentums nicht ausreichend ausgebaut
- schwache Vernetzung von Hochschule und Arbeitsmarkt

Positiv

- + (Hochschul-)Bildung als nationale Priorität
- + Qualität und Breite der Lehrangebote
- + sehr gute nationale Forschungsinfrastruktur, Kompetenzzentren an einzelnen Hochschulen
- + südafrikanische Exzellenz in wirtschaftlich relevanten Forschungsbereichen
- + entstehende Permeabilität innerhalb des Systems
- + entstehende Permeabilität zwischen Hochschulsystem und Arbeitswelt
- + Attraktivität der südafrikanischen Angebote für andere afrikanische Länder
- + Minimalstandard Master-Abschluss bei Lehrpersonal, hoher Anteil an PhD
- + Transparenz aller Regelwerke und Verfahren, gute Planbarkeit
- + verhältnismäßig geringe Konkurrenz durch kommerzielle ausländische Anbieter
- + Nachfrage nach Qualitätsangeboten größer als Angebot
- + nationale Prioritäten entsprechen den Stärken der deutschen Hochschulen
- + Policy des lebenslangen Lernens stärkt Bedarf nach akademischer Weiterbildung
- + beidseitiges Kooperationsinteresse und beidseitige Kooperationsgewinne („Mutual benefits“, „win-win“-Situation)
- + bestehende Forschungsk Kooperationen als gute Basis für curriculare Zusammenarbeit
- + bestehendes DAAD-Alumni Netzwerk

Deutsche Studienkooperationen werden an südafrikanischen Hochschulen nicht nur wegen ihrer *hohen Qualität* auf positive Resonanz stoßen sondern auch wegen der *nicht-kommerziellen Ausrichtung* der deutschen Bildungspolitik. Die restriktive Regierungspolitik gegenüber privaten (ausländischen) Anbietern richtet sich

vorwiegend gegen die Kommerzialisierung und Vermarktung von Hochschulbildung, die im Endeffekt dem nationalen Interesse an Herstellung von mehr sozialer Gleichheit und Gerechtigkeit zuwiderläuft. Der Unterwanderung der nationalen Entwicklungspolitik durch ausländische „for-profit provider“ ist mit der neuen Gesetzgebung ein Riegel vorgeschoben worden. Dies sollte von deutscher Seite respektiert werden. Südafrika ist darauf bedacht sehr hohe Qualitätsstandards in den Hochschulen zu wahren bzw. zu entwickeln. Dies wird mit aller Konsequenz durchgesetzt – auch gegenüber namhaften inländischen und ausländischen Hochschulen – wie der nationale Re-akkreditierungs-Prozess aller MBA-Programme gezeigt hat.

In Südafrika ist daher mit deutschen Studienangeboten kein Profit zu machen. Die Aussicht auf sekundäre Wertschöpfung von Kooperationen ist jedoch berechtigt (z. B. Versorgung deutscher Unternehmen und deren Partner mit qualifizierten Absolventen, Vergrößerung des Alumni-Netzwerks zum Ausbau weiterer wirtschaftlicher Aktivitäten, Zugang zu interessanten Forschungsfeldern, Internationalisierung der Lehre in den jeweiligen Partnerhochschulen, Mobilität von Lehrenden und Studierenden, Zugang zu englischsprachigen Studienangeboten für deutsche Studierende).

Insbesondere bei Kooperationen in den *natur- und ingenieurwissenschaftlichen sowie technischen Fächern* (eventuell mit IT- oder Management- und/oder DaF-Komponente) ist ein Sekundärgewinn zu erwarten. Hier - wie auch bei den deutschen Arbeitgebern in Südafrika - besteht ein ausgesprochen hoher Bedarf an qualitativ gut ausgebildeten Absolventen. Die nationale Strategie der Eingliederung in die globalisierte wissensbasierte Weltwirtschaft durch den *Ausbau von Wissenschaft und Technologie* wird die *Nachfrage* in diesen Bereichen in Zukunft weiter steigen lassen. Der Bedarf an Qualitätsausbildung besteht folglich genau in den Bereichen, in denen die Stärken der deutschen Hochschulausbildung liegen und in denen zahlreiche deutsche Hochschulen im Moment Kapazitätsüberschüsse und einen Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs aufweisen.

Es wäre sinnvoll, an den in der nationalen *Forschungsstrategie* Südafrikas dargestellten Schwerpunkten anzuknüpfen: Technologie im Allgemeinen, Medizin, Biotechnologie, Informationstechnologie, Biodiversität, natürliche Ressourcen, Paläontologie, Geologie und der Bereich des „Indigenous Knowledge“. Größter Bedarf besteht im postgraduierten Bereich (Master und PhD).

Aufgrund der wachsenden Tourismusbranche könnten auch kooperative Studienangebote im Bereich *Tourismus* (eventuell mit Fremdsprachen, z. B. Deutsch und Ökologie/Naturschutz-Komponenten) interessant sein.

Sinnvoll wäre auch der Aufbau von *Masterstudiengängen* oder *strukturierten Doktorandenprogrammen* um die bestehenden Kooperationsschwerpunkte der *bilateralen wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit*: Umwelt- und Klimaforschung, Materialforschung, Optische Lasertechniken, Informationstechnologien, Chemische Technologien, Gesundheitsforschung, Biotechnologie, Pro-

duktionstechnologien, Meeresforschung (u. a. Antarktis-Forschung) und physikalischen Grundlagenforschung.

In diesen Bereichen könnten Kooperationen auf *mehrere Standbeine* gestellt werden: forschungsbasierte Lehre im postgraduierten Bereich, Forschungskoope-ration, Kooperation Hochschule-Wirtschaft, Weiterbildung und Beratung. Auf-grund der geringen Ressourcen der Hochschulen der benachbarten SADC-Länder könnte für deutsche Angebote im südlichen Afrika auch eine *erweiterte Zielgrup-pe* und eine *Vernetzung* mit den Ausbildungs- und Forschungsangeboten der *Regi-on* ins Auge gefasst werden.

Abschließende Einschätzung

Südafrika wünscht ausdrücklich keine ausländischen Bildungsimporte, sondern nur qualitativ hohe, gleichberechtigte Kooperationen.

Für den Bereich der Studienprogramme bedeutet dies, dass sich auch die deut-schen Anbieter kooperativer, integrierter Programme als private Anbieter regist-rieren und die Programme akkreditieren lassen müssen. Es sollte daher *vorab geklärt* werden, ob eine *Akkreditierung* der deutschen (oder deutsch-südafrika-nischen) Studienprogramme durch das HEQC berechnete Aussicht auf Erfolg hat.

Südafrika ist sowohl aus der Perspektive der Wissenschaft als auch der Wirt-schaft ein unverzichtbarer, *viel versprechender Kooperationspartner*. Aufgrund der *Schlüsselfunktion* Südafrikas für die weitere Entwicklung des gesamten afri-kanischen Kontinents (NEPAD und AU) und in der regionalen Integration (SADC) sollten die Wissenschaftsbeziehungen zwischen deutschen und südafri-kanischen Hochschulen weiter ausgebaut werden.

Dies impliziert auch den Ausbau einer *besseren Unterstützungsstruktur* für Kooperationsbeziehungen vor Ort, etwa die Eröffnung einer weiteren DAAD-Außenstelle in Afrika, die das gesamte südliche Afrika mitbetreuen könnte.

Literatur

A New African Initiative. Merger of the Millennium Partnership for the African Recovery Programme (Map) and Omega Plan (o.J.). Internet: URL: <http://www.nepad.org.ng/PDF/About%20Nepad/NAI.pdf> [Stand: Oktober 2003].

AAU und IAU (2002): „South Africa“. In: AAU und IAU (Hg.): Guide to Higher Educa-tion in Africa. 2. Auflage. Houndsmills: Palgrave, S. 384-422.

Alexander, N. (2002): „Innovation and Inertia: South African Education after Apartheid“. In: Achtenhagen, F. und Gogolin, I. (Hg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesell-schaften. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-63.

Auswärtiges Amt (2003): Länderinformationen zu Südafrika. Internet: URL: <http://www.auswaertiges-amt.de> [Stand: Oktober 2003].

- AVCC (2003): Offshore programs conducted under formal agreements between Australian Universities and overseas Higher Education Institutions or Organisations. Internet: URL: <http://www.avcc.edu.au/> [Stand: November 2003].
- Bhorat, H. und P. L. (2002): The Linkages Between Education and the Labour Market: Random Thoughts on Narrowing the Mismatch Between Demand and Supply. Paper Presented to the CHE Colloquium, 27 - 28 June 2002. Pretoria.
- Bitzer, E. (2002): „South African Legislation on Limiting Private and Foreign Higher Education: Protecting the Public or Ignoring Globalisation?“ In: South African Journal of Higher Education; 16. Jg. 2002, H. 1., S. 22-28.
- Center for Higher Education Transformation (Hg.) (2001): The Employment Equity Act: Implications and Challenges for Higher Education. Pretoria: CHET.
- CIA (o.J.): The World Factbook. Internet: URL: <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/sf.html> [Stand: November 2003].
- Cloete, N. u. a. (Hg.) (2002): Transformation in Higher Education. Global Pressures and Local Realities in South Africa. Sunnyside: CHET.
- Cloete, N., Maassen, P. und Muller, J. (2003): Great Expectations, Mixed Governance Approaches and Unintended Outcomes: The Post-1994 Reform of South African Higher Education. (Paper presented at: CHER Conference September 2003) Porto: CIPES.
- Council on Higher Education (CHE) (2004): Annual Report 2002/2003. Pretoria: CHE.
- Council on Higher Education (CHE) (o. J.): Application. Applying for Accreditation as a Private Provider of Higher Education Qualifications Registered on the NQF. Pretoria: CHE. Internet: URL: <http://www.che.ac.za> [Stand: Oktober 2003].
- Council on Higher Education (CHE) (o.J.): Guidelines. Applying for Accreditation as a Private Provider of Higher Education Qualifications Registered on the NQF. CHE: Pretoria. (Internet: URL: <http://www.che.ac.za>) [Stand: Oktober 2003].
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2003): Instruction Sheet. Procedures and Guidelines for the Funding of Subject-related Partnerships with Universities in Developing Countries. Bonn: DAAD.
- DACST (1996): White Paper on Science and Technology: Preparing for the 21st Century? Pretoria: DACST.
- Department of Education (DoE) und Department of Labour (DoL) (2003): An Interdependent National Qualifications Framework System. Consultative Document. Pretoria July 2003. (Gov Publ/Report/0006). Pretoria: Government of the Republic of South Africa.
- Department of Education (DoE) (1997): Education White Paper 3 - A Programme For The Transformation Of Higher Education. Pretoria. Internet: URL: <http://education.pwv.gov.za/content/documents/178.pdf> [Stand: Oktober 2003].
- Department of Education (DoE) (1997): Higher Education Act. Pretoria: DoE.
- Department of Education (DoE) (2001): National Plan for Higher Education. Pretoria: DoE.
- Department of Education (DoE) (2003a): Higher Education Restructuring and Transformation. Guidelines for Mergers and Incorporations. Pretoria: DoE. Internet: URL: http://education.pwv.gov.za/DoE_Sites/Higher_Education/Guidelines.pdf [Stand: September 2003].

- Department of Education (DoE) (2003b): New Names for Merging Institutions of Higher Education In South Africa. Press Release, 21 October 2003. Internet: URL: [http:// education.pwv.gov.za/](http://education.pwv.gov.za/) [Stand: Oktober 2003].
- Department of Education (DoE) (2003c): Register of Private Higher Education Institutions. Last Update 19 September 2003. Pretoria: DoE.
- Department of Education (DoE) (2003d): Regulations for the Registration of Private Higher Education Institutions. A Guide for Completing the Application for Registration as a Private Higher Education Institution (APX-01). Internet: URL: <http://education.pwv.gov.za/content/documents/126.pdf> [Stand: September 2003].
- Department of Education (DoE) (2003e): Regulations for the Registration of Private Higher Education Institutions. A Guide for Completing the Application for Amendment (APX-02) (Internet: URL: <http://education.pwv.gov.za/content/documents/127.pdf> [Stand: September 2003].
- Department of Education (DoE) (2003f): Higher Education Restructuring and Transformation. Guidelines for Mergers and Incorporations. Pretoria: DoE. (Internet: URL: [http:// education.pwv.gov.za/DoE_Sites/Higher_Education/Guidelines.pdf](http://education.pwv.gov.za/DoE_Sites/Higher_Education/Guidelines.pdf) [Stand: September 2003].
- Deutsche Bundesbank (2003): Kapitalverflechtung mit dem Ausland, Statistische Sonderveröffentlichung 10. Juni 2003. Frankfurt: Deutsche Bundesbank.
- Committee of Technikon Principals (o.J.): Student Profiles Internet: URL [http://www. technikons.co.za/Students.pdf](http://www.technikons.co.za/Students.pdf)
- Fischer Weltatmanach 2004 (2003): Südafrika. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Government of the Republic of South Africa (2002): South Africa's National Research and Development Strategy. August 2002. Pretoria. Internet: URL: http://www.dst.gov.za/legislation_policies/strategic_reps/sa_nat_rd_strat.pdf [Stand: September 2003].
- Griesel, H. (2002): Universities and the World of Work: A Case Study on Graduate Attributes. o.O. SAUVCA.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Botschaft der Republik Südafrika (2002): Berlin Kommuniké. Überwindung der Benachteiligung durch Kooperation. Berlin: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003): Hochschulkompass. Internationale Kooperationen. Internet: URL <http://www.hochschulkompass.hrk.de/> [Stand: August 2003].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und CTP/SAUVCA (2001): South African-German Academic Links Agreement (HRK-CTP/SAUVCA). 2001. Bonn: HRK.
- HSRC (2002): Nelson Mandela and HSRC Study of HIV/AIDS, South African National HIV Prevalence, Behavioural Risks and Mass Media Household Survey 2002. Pretoria: 2002.
- Kamper, G D. (2002): „Higher Education in the Southern African Development Community – a Vision“. In: South African Journal for Higher Education, 16. Jg., H. 1, S. 53-59.
- Koen, C. (2002): “Challenges and Pressures Facing the Academic Profession in SA“. In: Altbach, P. (Hg.): The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle–Income Countries. Boston: Boston College Centre for International Education.

- Koh Chin, Hey-Kyung (Hg.) (2002): *Open Doors. Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.
- Kruss, G. und Kraak, A. (Hg.) (2003): *A Contested Good? Understanding Private Higher Education in South Africa*. Boston: Center for International Higher Education. Lynch School of Education, Boston College und Program for Research on Private Higher Education, University of Albany.
- La Rocque, N und Latham, M. (2003): *The Promise of E-Learning in Africa: The potential for Public-Private Partnerships*, IBM Endowment for the Business of Government. o.O.
- Laurien, Ingrid (2003): „Informationsbüro Südafrika“. In: *Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2003). Berichte der Außenstellen 2002*. Bonn, S. 187-195.
- Laurien, Ingrid (2003): *Zur hochschulpolitischen Situation in Südafrika 2002*. Johannesburg: DAAD (unveröffentlichter Bericht).
- Levy, D. C. (2003): *Profits and Practicality: How South Africa Epitomizes the Global Surge in Commercial Private Higher Education (PROPHE Working Paper No. 2)* Internet: URL: <http://www.albany.edu/> [Stand: September 2003].
- Mabizela, M., Subotzky, G und Thaver, B. (2000): *The Emergence of Private Higher Education in South Africa: Key Issues and Challenges (Research commissioned by the Council on Higher Education)*. o.O.
- Melber, Henning (2001): „The New African Initiative and the African Union: A Preliminary Assessment and Documentation“. In: *Current African Issues*. H. 25.
- NACI und DACST (2002): *South African Science and Technology. Key Facts and Figures 2002*. Pretoria: NACI und DACST. Internet: URL: www.naci.org.za/docs/keyfactsfigures2002.pdf [Stand: Oktober 2003].
- National Commission on Higher Education (1996): *A Framework for Transformation. Report of the National Commission on Higher Education*. Pretoria: NCHE.
- Pillay, P., N. Cloete und Maassen, P. (2003): *GATS and Higher Education in SADC*. Cape Town: CHET.
- Republic of South Africa (2000): *The Higher Education Amendment Bill*. Pretoria: Department of Education.
- Southern African Development Community (SADC) (1997): *Protocol on Education and Training*. Internet: URL: http://www.sadc.int/index.php?lang=english&path=legal/protocols/&page=p_education_and_training.
- Southern African Universities Vice-Chancellors Association (o.J.): *Higher Education Statistics*. Internet: URL <http://www.sauvca.org.za/highered/stats/245550.htm> [Stand: Oktober 2003].
- Southern African Universities Vice-Chancellors Association (SAUVCA) (2002): *A Vision for South African Higher Education – transformation, restructuring & policy integration*. SAUVCA Position Paper November 2002. Internet: URL: <http://www.sauvca.org.za/> [Stand: Oktober 2003].
- Schmidt, S. (2003): *South Africa: The New Divide*. In: *Internationale Politik und Gesellschaft* 4/2003. Bonn: FES. Internet: URL: <http://www.fes.de/ipg/>. [Stand: September 2003].

- Stetten, Jürgen (2000): „In Südafrika zeigt das wirtschaftliche Stimmungsbarometer nach oben“. In: Friedrich-Ebert-Stiftung South Africa (Hg.): Kurzanalysen aus dem Referat Afrika. Internet: URL: <http://www.fes.org.za/german/docs/barometer.html> [Stand: September 2003].
- Subotzky, G. (2003): „South Africa“. In: Teferra, D. und Altbach, P. (2003) (Hg.): African Higher Education: An International Reference Handbook. N.p.: Indiana University Press, S. 545-562.
- Thaver, B. (2001): The Local Conditions that Have Given Rise to Private Higher Education in South Africa. Bellville: University of the Western Cape (Papers in Education; 1).
- Thaver, B. (2003): Affirmative Action in South Africa Since 1994: Challenges for South Africa. o.O. (unveröffentlichtes Manuskript).
- UNESCO (2003): Recent Developments and Future Prospects of Higher Education in Sub-Saharan Africa in the 21st Century. Paris: UNESCO.
- Vogt, J. (2003): Unternehmerische Aktivitäten in Südafrika (unveröffentlichte Dokumentation) Internet: URL: <http://www.afrikaverein.de/> [Stand: September 2003].
- World Bank (2002): Country Data. Internet: URL: http://www.worldbank.org/data/countrydata/aag/zaf_aag.pdf. [Stand: Oktober 2003].
- United Nations Population Fund (2001): The State of World Population 2001. Demographic, Social and Economic Indicators. Internet: URL: <http://www.unfpa.org/swp/2001/english/indicators/indicators2.html> [Stand: Oktober 2003].

Internet-Seiten

- Department of Education (South Africa): <http://education.pwv.gov.za/>
- Center for Higher Education Transformation (CHET): <http://www.chet.org.za/index.asp>.
- Council on Higher Education“ (CHE): <http://www.che.org.za/>
- Committee of Technikon Principals (CTP): <http://www.technikons.co.za/index2.html>
- National Research Foundation: <http://www.nrf.ac.za/>
- Southern African Universities Vice-Chancellors Association (SAUVCA): <http://www.sauvca.org.za/>

Jordanien

Ute Lanzendorf

4.1 Politische und ökonomische Rahmenbedingungen

Das hashemitische Königreich Jordanien ist eine *konstitutionelle Monarchie*. Seit Februar 1999 steht König Abdullah II zusammen mit seiner Frau Rania an der Spitze der rund fünf Mio. Jordanier. Das Parlament wird für vier Jahre gewählt, und im Oberhaus (Senat) ernennt der König alle vier Jahre die Hälfte der Mitglieder neu.

Jordanien ist in zwölf Verwaltungseinheiten gegliedert, die sogenannten Governorate. Rund 30 Prozent der Jordanier (1,5 Mio. Personen) leben in der Hauptstadt Amman. Ein großer Teil der Einwohner sind Palästinenser, die im Rahmen verschiedener Flüchtlingswellen in Jordanien Zuflucht gefunden haben. Mit zuletzt 2,6 Prozent (2002) ist das *Bevölkerungswachstum* zwar in den vergangenen Jahren leicht rückläufig, im weltweiten Vergleich aber immer noch sehr hoch. Jede Frau hat 2002 im Durchschnitt 3,5 Kinder geboren. Über zehn Prozent der Bevölkerung leben heute noch unter der Armutsgrenze.

Innenpolitisch ist Jordanien einer der stabilsten Staaten in der Nahost-Region. Die Stabilität im politischen Gefüge Jordaniens wird im Wesentlichen durch den König, die Einbindung der Islamisten in die öffentlichen Institutionen und enge Beziehungen innerhalb großer Familienverbände gewährleistet. Unter den Ministern der jordanischen Regierung und den Mitgliedern des Abgeordnetenhauses verfügt der König häufig kurzfristige personelle Veränderungen. Zuletzt wurde das Parlament beispielsweise im Juni 2001 vom König aufgelöst und erst im Juni 2003 – nach einer Änderung des Wahlrechts und der Bestimmungen über Größe und Zusammensetzung des Parlaments – neu gewählt.

Sowohl die *Wirtschaftspolitik* als auch die *Entwicklungsplanung* Jordaniens gelten als vorbildlich. Das Land verfügt außer Pottasche über keine nennenswerten Rohstoffreserven und setzt daher auf die Entwicklung seines Humankapitals.

Es verfügt heute über eines der höchsten Bildungsniveaus und eines der am besten ausgebildeten Arbeitskräftepotenziale in der Region. König Abdullah II hat die Entwicklung Jordaniens zu einer regionalen Drehscheibe für Informations- und Kommunikationstechnologien (IUK) zur Priorität erklärt. Es sollen Investoren angeworben werden, um einen exportorientierten Dienstleistungssektor im Bereich der IUK-Technologien aufzubauen. Die so genannte „Cybercity“ in Jordanien war ein erster IUK-orientierter Industriepark in der Region. Gleichzeitig kamen aber 2001 auf 1.000 Einwohner erst 33 Computer. Weitere Entwicklungsschwerpunkte neben den IUK-Technologien sind die Pharmaindustrie – es gibt etwa 17 pharmazeutische Unternehmen im Land – und der Hochchulsktorektor.

Jordanien gehört zu den Ländern mit mittlerem Einkommen. Das *Bruttosozialprodukt* des Landes ist in den vergangenen Jahren unbeeinflusst von politischen Unruhen in der Region immer stärker gewachsen, zuletzt 2002 um fast fünf Prozent. Fast drei Viertel des Landeseinkommens von 2002 über 9 Mrd. US\$ werden durch Handel und Dienstleistungen erwirtschaftet, ein Viertel von der Industrie und nur zwei Prozent von der Landwirtschaft. Innerhalb des Dienstleistungssektors spielt neben dem Tourismus auch das private Bildungswesen eine besondere Rolle: Die börsennotierte Trägersgesellschaft der Private University of Applied Sciences, die Arab International Corporation for Education & Investment, realisierte beispielsweise im Jahr 2000 einen Nettogewinn in Höhe von rund 7 Mio. US\$ (rund 5 Mio. JD). Die von Mitgliedern der Muslimbruderschaft gegründete Zarka Educational & Investment Co. – die Trägerin der Al-Zarqa'a Privatuniversität – erwirtschaftete im gleichen Jahr immerhin noch einen Nettogewinn in Höhe von umgerechnet 1,4 Mio. US\$ (rund 990.000 JD; Arafat 2001a). Das durchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen in Jordanien beträgt knapp über 1.000 US\$ und liegt damit höher als beispielsweise in Syrien, Ägypten oder im Iran.

Außenpolitisch wird die Lage Jordaniens durch die Entwicklung des Nahostkonflikts und die Irak-Problematik bestimmt. Beide Aspekte können kurzfristig zur Destabilisierung der politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen führen. Regionale Krisen haben zusammen mit globalen Einflüssen seit den neunziger Jahren zu verschiedenen *Entwicklungsproblemen* geführt. In der Folge des ersten Golfkriegs beispielsweise mussten rund 300.000 Jordanier aus den Golfstaaten wieder in ihre Heimat integriert werden. Dem Land gingen darüber hinaus die Heimatüberweisungen seiner Gastarbeiter in den Golfstaaten verloren, die eine wichtige Devisenquelle darstellten. Die öffentliche Verschuldung Jordaniens hat heute – trotz einer in den vergangenen Jahren rückläufigen Tendenz – immer noch eine Höhe, die ca. 80 Prozent des Bruttoinlandsprodukts entspricht. Die Arbeitslosigkeit liegt offiziell bei rund 15 Prozent (inoffiziell mindestens doppelt so hoch), und das Handelsbilanzdefizit ist beträchtlich. Für die Zukunft wird aber erwartet, dass die von der Regierung mit Unterstützung von IWF und Weltbank in Angriff genommenen strukturellen Reformmaßnahmen diesen Problemen entgegen wir-

ken. Es ist eine Reihe von Privatisierungen geplant, unter anderem im Telekommunikationsbereich.

Jordanien ist seit dem Jahr 2000 Mitglied der Welthandelsorganisation *WTO*. Mit den *USA* besteht seit Ende 2001 ein Abkommen über freie Handelsbeziehungen (US-Jordan Free Trade Agreement, FTA). Auf Güter aus elf sogenannten Qualifying Industrial Zones (QIZs) werden seitdem bei Export in die USA keine Steuern mehr erhoben. Auch mit der *Europäischen Union* wird bis zum Jahr 2010 der Aufbau einer Freihandelszone angestrebt. Am Golf von Aqaba (vgl. Karte 1) wurde von 2000 an die Aqaba Special Economic Zone eingerichtet, die ausländischen Investoren umfangreiche Privilegien gewährt.

Jordanien profitiert dauerhaft von ausländischen Hilfszahlungen und Krediten. Nach Israel und Ägypten erhält Jordanien in drittgrößtem Umfang reguläre *finanzielle Unterstützung der USA*, die 2003 eine Höhe von 250 Mio. US\$ erreichte. Diese Finanzmittel fließen vor allem in wasserwirtschaftliche Projekte, daneben gibt es aber auch Initiativen zum Beispiel im Gesundheits- und Bildungssektor. Kürzlich wurden zusätzliche 700 Mio. US\$ als Kompensation für wirtschaftliche Schäden in Zusammenhang mit dem Irakkrieg an Jordanien ausgezahlt. Zudem wird finanzielle Unterstützung für die Entwicklung des Militärs gewährt (fast 200 Mio. US\$ 2003).

Die Country Assistance Strategy (CAS) 2003 – 2005 der *Weltbank* für Jordanien sieht Kredite vor allem für die Entwicklung des (außerhochschulischen) Bildungswesens und für Reformen des öffentlichen Sektors vor. Daneben wird Jordanien in der Entwicklung von Politiken und Kompetenzen im Wasser- und Bildungssektor und bei der Vorbereitung einer Reform des Rentensystems beraten.

4.2 Kulturelle und naturräumliche Rahmenbedingungen

Jordanien lässt sich in west-östlicher Richtung in drei landschaftlich verschiedene Regionen unterteilen: das Hochland, den Senkungsgraben des Jordan und die Wüstenregion. Es herrscht mediterranes *Klima* bzw. trockenes Wüstenklima. Die Winter von Oktober bis Ende April sind mild, und im Sommer wird es nur in den Wüstenregionen sehr heiß. Das Land leidet an chronischer Wasserknappheit, und es gibt periodische Erdbeben.

Unter dem Aspekt der *Religion* stellt sich Jordanien als weitgehend homogen dar: Über 90 Prozent der Einwohner sind sunnitische Muslime. Die Christen in Jordanien gehören überwiegend der griechisch-orthodoxen Konfession an.

Karte 1: Die wichtigsten Städte Jordaniens

Quelle: www.khayma.com/tagthia/photoalbum2.htm.

Fast ein Drittel der Jordanier ist an einer Bildungseinrichtung eingeschrieben. Bemerkenswert ist der hohe Anteil von Frauen an den Studierenden (rund die Hälfte). Ein Hochschulstudium stellt in Jordanien die Basis für gesellschaftliches Ansehen dar. Bei der Auswahl eines Studienfachs entscheidet traditionell die Familie mit. Besonders beliebt sind geisteswissenschaftliche Studienfächer; mit rund 19 Prozent war beispielsweise der zweitgrößte Teil der Absolventen der mindestens 4-jährigen Bachelor-Studiengänge 1999/00 dem Fachgebiet „Gesellschaftswissenschaften und Religion“ zuzuordnen (vgl. Tabelle 1). Manuelle bzw. produktive Tätigkeiten gelten als wenig attraktive berufliche Optionen. Man zieht tendenziell sogar die Arbeitslosigkeit der Verrichtung einer manuellen Tätigkeit vor.

4.3 Beziehungen zu Deutschland

Deutschland ist im internationalen Kontext eine traditionelle Fürsprecherin für Jordanien. Aufgrund seiner strategischen geo-politischen Lage und seiner gemä-

Bigten Außenpolitik wird Jordanien als unverzichtbarer Partner im Nahostfriedensprozess angesehen. Die *deutsche Zusammenarbeit mit Jordanien* ist traditionell entwicklungspolitisch ausgerichtet. Das Bildungswesen hat seit Aufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Jordanien im Jahr 1956 in der Zusammenarbeit beider Staaten immer eine Rolle gespielt: Das erste technische Kooperationsprogramm unterstützte die berufliche Qualifikation palästinensischer Flüchtlinge. Im Jahr 1981 wurde ein bilaterales Abkommen über die kulturelle Zusammenarbeit mit Jordanien geschlossen. Eine besondere Rolle in der Entwicklungszusammenarbeit mit Jordanien spielen heute trilaterale Projekte, an denen neben Jordanien auch Israel oder Palästina mitwirken. Schwerpunkte der deutschen Zusammenarbeit mit Jordanien und den anderen Ländern des Nahen Ostens sind neben der Verbesserung des Zugangs zu Wasser auch die Bekämpfung von Armut, Arbeitslosigkeit und Migrationsursachen sowie Programme zur Stärkung demokratischer Strukturen.

Forschungszusammenarbeit

Von 2003 bis 2005 stellt das Bundesministerium für Bildung und Forschung rund 4,4 Mio. € für Forschungsvorhaben bereit, die in gemeinsamer Arbeit sowohl mit Israel als auch mit Palästina und Jordanien durchgeführt werden. Ein Schwerpunkt der Förderung soll bei der Lösung von *Umweltproblemen* liegen. Alleine 2,9 Mio. € werden für die Erforschung von Grundwasserleitern entlang des Jordantals verfügbar gemacht. An dem entsprechenden Projekt sind von deutscher Seite die Universitäten Karlsruhe, Jena, Göttingen und Tübingen sowie das Umweltforschungszentrum Halle und das Geoforschungszentrum Potsdam beteiligt. Zusätzlich fördert die Deutsche Forschungsgemeinschaft einer Pressemeldung des BMBF vom 30. Juni 2003 zufolge 25 Projekte auf verschiedenen Forschungsfeldern.

Bereits seit einiger Zeit wird mit Unterstützung des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit, von der Deutschen Elektronensynchrotron Gesellschaft, DESY, versucht, ein *Elektronensynchrotron* für die Forschung mit Hochenergie-Elementarteilchen unter anderem in Jordanien an der staatlichen Al-Balqa Applied University einzurichten. Dieses Projekt wird auch von der UNESCO sowie von Institutionen aus Japan und der Schweiz gefördert. Neben weiteren arabischen Ländern ist auch Israel involviert, was 2002 dazu führte, dass die arabischen Staaten das Projekt aus politischen Erwägungen zunächst zurückstellten.

Die jordanische *Archäologie* wird durch die UNESCO, die USA und auch die GTZ bei der Restaurierung der Felsenstadt Petra (UNESCO-Weltkulturerbe) unterstützt. Die jordanische Yarmouk University arbeitet mit der TU Cottbus im Rahmen eines internationalen Studiengangs „Cultural Heritage Studies“ zusammen. Bei dieser Zusammenarbeit kommen u.a. jordanische Studierende nach Deutschland und gehen deutsche Studierende nach Jordanien.

Wirtschaftliche Zusammenarbeit

Deutsche Unternehmen engagieren sich bislang ausgesprochen wenig in Jordanien. Das Niveau deutscher Direktinvestitionen ist vernachlässigbar gering, was zum Teil darauf zurückgeführt wird, dass die Auslandsinteressen deutscher Unternehmen sich in den letzten Jahren vor allem auf die mittel- und osteuropäischen Staaten konzentrieren. Im Gegensatz zu amerikanischen, britischen und anderen westeuropäischen Firmen beteiligen sich deutsche Unternehmen auch kaum an öffentlichen Ausschreibungen in Jordanien. Dies wird primär auf mangelndes Interesse und weniger auf schlechte Erfolgchancen deutscher Projektangebote zurückgeführt (Alp Bahadir 1999, S. 76). Zuletzt bemühte sich im Juni 2003 – in Zusammenhang mit dem sechsten deutsch-arabischen Unternehmensforum in Berlin – eine Delegation jordanischer Unternehmensrepräsentanten unter Leitung des Planungsministers darum, das Interesse deutscher Firmen an Jordanien zu wecken.

Da sich das *Ansehen der USA* in Jordanien zuletzt drastisch verschlechtert hat, ist davon auszugehen, dass Jordanien deutschen Investitionen gegenüber heute besonders aufgeschlossen sein würde. In einer jährlichen Umfrage wurde 2003 festgestellt, dass nicht mehr 34 % (wie 2002), sondern nur noch zehn Prozent der Befragten angaben, die USA würden in Jordanien ein positives Ansehen genießen (Zogby 2003). Diese Entwicklung kann nicht als vorübergehendes Stimmungstief angesehen werden: Es wurde auch erhoben, dass selbst bei einer friedlichen Lösung des Palästinenserkonflikts mittlerweile keine Verbesserung des USA-Bilds in Jordanien mehr zu erwarten sei (Kirchner 2003).

4.4 Das Hochschul- und Studiensystem

Jordanien hat seit den sechziger Jahren ein staatliches Hochschulsystem aufgebaut und in den neunziger Jahren zusätzlich die Gründung privater Hochschulen zugelassen. Es gibt heute neun *staatliche Universitäten*, unter denen die 1962 gegründete University of Jordan die älteste und größte ist (vgl. Tabelle 2). Nach einer ersten Gründungswelle privater Hochschulen unmittelbar nach Erlass des entsprechenden Gesetzes 1990 wurden in den letzten Jahren noch einmal in großem Umfang Anträge auf die Einrichtung privater Hochschulen eingereicht. Die Regierung führt derzeit aber keine weiteren Zulassungen durch, um zunächst die Qualität der bestehenden Hochschulen sicherzustellen.

Die Gesamtzahl der *Studierenden* in Jordanien lag den letzten verfügbaren Daten von 2000/01 zufolge bei 126.212. 94 Prozent aller Studierenden waren Erststudierende (118.657 Personen) (Arafat 2001b, S: 5). Frauen hatten einen Anteil von fast der Hälfte an den Erststudierenden und einem Drittel an den Studierenden auf Postgraduierten-Niveau (Master- und Promotionsstudium). Rund 70 Prozent

aller Studierenden (80.952 Erststudierende und alle Studierenden auf Postgraduierten-Niveau) waren an staatlichen Universitäten eingeschrieben.

Tabelle 1: Staatliche Universitäten in Jordanien

Universität mit Universitätsort	Gründungsjahr	Anzahl Fakultäten	Studierende	
			Gesamt (2002/03)	Davon Postgraduierte (2000/01)
1. University of Jordan (Amman)	1962	18	26.175	3.641
2. Yarmouk University (Yarmouk)	1976	11	ca. 18.000	1.977
3. Mu'tah University(Karak)	1981	11	15.513*	459
4. Hashemite University (Zarqa)	1995	9	13.646	294
5. Al al-Bayt University (Mafraq)	1994	5	3.896	630
6. Jordan University of Science and Technology (Irbid)	1986	11	ca. 14.000	507
7. Amman University College for Technical Engineering (Amman)	1990	6	1.756**	/
8. Al-Balqa' Applied University (Salt)	1996	7	ca. 8.000	/
9. Al-Hussein Bin Talal University (Ma'an)	1999	3	3.200	47

* 2000/01

** 1999/00

Quelle: Ministry of Education (2001), Moritz (2002), Arafat (2001b) und Homepages der einzelnen Universitäten.

Tabelle 2: Jordanische BA/BSC-Absolventen nach Fachgebieten 1999/2000

Fachgebiet	Absolut	Prozent
Commercial & Business Administration	4.374	21,85
Humanities and Religion	3.772	18,84
Education Sciences & Teacher Training	2.645	13,21
Engineering	1.716	8,57
Mathematics & Computer Sciences	1.664	8,31
Law	1.309	6,54
Natural Sciences	877	4,38
Pharmacy	812	4,06
Social and Behavioural Sciences	803	4,01

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 2

Fachgebiet	Absolut	Prozent
Agriculture	561	2,8
Para. Medical Sciences	545	2,72
Physical Education	186	0,93
Architecture and Town Planning	180	0,9
Fine and Applied Arts	161	0,80
Medicine	149	0,74
Dentistry	104	0,52
Applied Engineering	65	0,32
Mass Communication and Documentation	57	0,28
Veterinary	38	0,19
Total	20.018	100,00

Quelle: Arafat 2001b.

Zusätzlich gibt es im postsekundären Bildungsbereich sogenannte *Community Colleges*. Die 39 öffentlichen und 17 privaten Community Colleges führen zwei- bis dreijährige praxisbezogene Ausbildungsgänge durch. Die Qualität ihrer Angebote wird heute von der Al-Balqa Applied University in Salt überwacht.

Im Jahr 2002 gab es 13 *private Hochschulen*; diese sind als Unternehmen im Handelsregister eingetragen. Die meisten privaten Hochschulen haben die Rechtsform einer GmbH, zwei sind aber auch als Aktiengesellschaften an der Börse notiert (University of Zarqa und die Private University of Applied Sciences). Die privaten Hochschulen konzentrieren sich auf das Ballungsgebiet im Norden Jordaniens, wohingegen die staatlichen Universitäten über das ganze Land verteilt sind. Während die staatlichen Universitäten heute vor allem auch sozial schwachen Bevölkerungsgruppen offen stehen, richtet sich das Angebot privater Hochschulen primär an reiche Familien und zahlungskräftige Studieninteressenten, unter anderem aus dem Ausland. Private jordanische Universitäten erwirtschaften zum Teile beträchtliche Gewinne (vgl. Abschnitt 2.1). Die staatlichen Universitäten mit ihrem umfassenden Studienangebot und den zusätzlichen Forschungstätigkeiten sehen sich hingegen mit bedeutenden Haushaltsdefiziten konfrontiert.

An staatlichen und privaten Hochschulen angebotene grundständige Studiengänge haben eine Mindestdauer von vier Jahren. Sie führen in Anlehnung an das amerikanische Studiensystem zu *Bachelor-Abschlüssen*. Das Studienjahr umfasst zwei jeweils 18-wöchige Semester und ein optionales Sommersemester. Die Curricula an den privaten Hochschulen werden als im Wesentlichen identisch mit denen der staatlichen Universitäten beschrieben (Abdelkader 2001, S. 136). Nur die staatlichen Universitäten dürfen den Absolventen der ersten Studienstufe zweijährige Masterprogramme anbieten. Alternativ können Inhaber eines Bachelor-

Abschlusses ein fünfjähriges Promotionsstudium durchlaufen. Es werden von den staatlichen Universitäten allerdings immer nur so viele Promotionsstudierende aufgenommen, wie mittelfristig Hochschullehrerstellen zu besetzen sind. Dementsprechend ist die Zahl der Doktoranden an den staatlichen Universitäten vergleichsweise gering (an der University of Jordan beispielsweise gab es 2002/03 509 Doktoranden). Für das Erlangen eines ersten Studienabschlusses wird weder eine Abschlussprüfung noch eine Abschlussarbeit verlangt. Erst für das Erlangen eines Master-Titels muss eine dieser beiden Leistungen erbracht werden.

Das an jordanischen Universitäten angebotene *Fächerspektrum* deckt alle wichtigen Fachgebiete ab. Medizinische Fächer dürfen lediglich von staatlichen Universitäten angeboten werden. Die privaten Hochschulen bieten kaum infrastrukturentensive Studiengänge an. Sie konzentrieren ihre Arbeit vor allem auf wirtschaftswissenschaftliche Fächer und die Informatik, für die an den staatlichen Universitäten ein hoher Numerus Clausus besteht. Die Lehre in den Geisteswissenschaften wird vorwiegend auf Arabisch durchgeführt, wohingegen die Naturwissenschaften in der Regel in Englisch gelehrt werden.

Neben ihrem eigentlichen Studienfach müssen alle Studierenden auch sogenannte *Universitäts- und Fakultätsstunden* ableisten, die fast 40 Prozent der insgesamt in den einzelnen Studiengängen zu absolvierenden Lehrveranstaltungen ausmachen. Universitätsstunden vermitteln eine vertiefte Allgemeinbildung, (Fremd-)Sprachenkenntnisse und auch militärisches Wissen. Fakultätsstunden beziehen sich auf allgemeine Grundlagen der Fachgebiete. Es gibt jeweils Pflicht- und Wahlfächer.

Entscheidend für die *Zulassung* in einem bestimmten Studienfach ist die am Ende der Sekundarschule im sogenannten Tawjiji-Test erreichte Punktzahl. Die staatlichen Universitäten verlangen für die Einschreibung in medizinische Fächer 85 Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl, für Pharmazie und Ingenieurwissenschaften 80 Prozent und für alle übrigen Fächer 65 Prozent. Für die Aufnahme an einer privaten Hochschule hingegen genügt es heute, nur 55 Prozent der insgesamt möglichen Punkte erreicht zu haben.

Sofern die Zahl der Studienbewerber mit der notwendigen Punktzahl die Zahl der vorhandenen Studienplätze übersteigt, kommt ein *Numerus Clausus* zur Anwendung. Dieser kann allerdings in einer Reihe von Fällen umgangen werden: Im Rahmen der „königlichen Fürsorge“ (Makruma) werden bestimmte Kontingente an Studienplätzen wie auch Studienstipendien bislang für die Kinder von Militärs, Beamten und für Schulabgänger aus unterentwickelten Regionen reserviert. Auch gute Beziehungen zu Staatsbeamten können einen Studienplatz sichern, ohne dass der entsprechende Numerus Clausus erfüllt wird (Abdelkader 2001, S. 107).

Die an allen Universitäten erhobenen *Studiengebühren* variieren in Abhängigkeit von der für die Durchführung eines Studiengangs notwendigen Ausstattung und den notwendigen Personalkapazitäten. Sie werden pro credit-relevanter Lehrveranstaltung berechnet. An den staatlichen Universitäten kostet ein Studienjahr

umgerechnet zwischen ungefähr 500 und 1.700 €. An den privaten Hochschulen liegen die Studiengebühren um ein Vielfaches höher: Sie werden für 2002 mit zwischen 2.800 und 8.500 € angegeben (Moritz 2002).

Seit jüngster Zeit können einige Studieninteressenten, die keinen regulären Studienplatz an einer staatlichen Universität erhalten haben, sich gegen die Zahlung der doppelten bis dreifachen Studiengebühr dort in sogenannte „Parallelprogramme“ einschreiben. Die „Parallelprogramme“ sollten ursprünglich nur im Umfang von maximal zehn Prozent aller Studienplätze an staatlichen Universitäten zur Verfügung stehen. Für die Praxis wird aber sowohl von einer kontinuierlichen Ausweitung der Plätze als auch von einer Erhöhung der entsprechenden Studiengebühren berichtet. Moritz beschreibt, an der Jordan University of Science and Technology sei 2002 bereits mehr als ein Drittel aller Studierenden in Parallelstudiengänge immatrikuliert. Für Neueinschreibungen in die Parallelprogramme würde dort das Siebenfache der regulären Studiengebühren verlangt, so dass die Gebührensätze an der staatlichen Jordan University of Science and Technology mittlerweile über denen der privaten Hochschulen lägen. Sollte sich die Regierung weiter aus der Finanzierung der Universitäten zurückziehen, so könnte es zu einem Verschmelzen der Parallelprogramme mit den regulären Studienangeboten kommen. Moritz weist darauf hin, dass in diesem Fall einheitliche Studiengebühren in der Höhe ungefähr eines jordanischen Durchschnittsgehalts zu erwarten wären.

Zur Gruppe der insgesamt 4.655 *Hochschullehrer* (2000/01) gehören auf der obersten Stufe die Professoren, und – in absteigender Reihenfolge – die „Associate Professors“, „Assistant Professors“ und Instrukturen. Knapp 14 Prozent der Hochschullehrer waren im Jahr 2000 Frauen. Die Gehälter der Hochschullehrer werden mit umgerechnet ca. 8.000 bis 24.000 € im Jahr angegeben. An den privaten Hochschulen erhalten Professoren zwar in der Regel nur Jahresverträge ohne Pensionsanspruch, sie werden dafür aber deutlich besser bezahlt als ihre Kollegen an den staatlichen Universitäten. Zukünftig soll für Hochschullehrer an privaten Hochschulen eine Mindestbeschäftigungsdauer von drei Jahren eingeführt werden. Eine Reihe von Professoren an staatlichen Universitäten macht von der Möglichkeit Gebrauch, sich für vier Jahre beurlauben zu lassen, um in dieser Zeit an einer privaten Hochschule zu arbeiten. Die Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses erfolgt vor allem im Rahmen von Auslandsaufenthalten zur Promotion, die von den jordanischen Heimatuniversitäten über Stipendien finanziert werden. Die privaten jordanischen Universitäten rekrutieren ihre Hochschullehrer teilweise aus dem Irak und Syrien, wo die Verdienstmöglichkeiten an den Hochschulen deutlich geringer sind.

Zur *Qualitätssicherung* werden bislang lediglich infrastrukturelle Kriterien eingesetzt. Der Akkreditierungsrat überprüft regelmäßig, ob die Universitäten die Vorgaben hinsichtlich der pro Student verfügbaren Mindestfläche und der maximalen Anzahl von Studierenden pro Hochschullehrer erfüllen. An den staatlichen

Universitäten werden die maximalen Aufnahmekapazitäten allerdings zum Teil per Dekret um ein Drittel oder mehr überschritten. Ein Ausbau des Qualitätssicherungssystems ist in Planung (vgl. Abschnitt 2.5).

Landeseigene öffentliche oder in der Industrie angesiedelte *Forschungsinfrastrukturen* gibt es im Wesentlichen nur in den Geowissenschaften, der Wasserwirtschaft, der Landwirtschaft und der Archäologie. Kooperationen zwischen den einheimischen Forschungseinrichtungen sind selten; eine Zusammenarbeit wird eher mit ausländischen Experten angestrebt. Die ansässigen Unternehmen der Pottasche- und Phosphatförderung zum Beispiel – Jordanien ist in diesen Bereichen weltweit einer der Hauptlieferanten – nehmen eher die Expertise von Fachleuten aus dem Ausland in Anspruch als auf landeseigene Forschungskompetenz zurückzugreifen. Eine besondere Rolle im Forschungssektor nimmt die seit 1970 bestehende *Royal Scientific Society* in Amman ein, die vor allem angewandte Forschung betreibt. Ihre Tätigkeitsbereiche sind die Informationstechnologien, elektronische Dienstleistungen, mechanisches Design, das Bauwesen, die industrielle Chemie sowie Umweltthemen.

Die Möglichkeit, *Deutsch* zu studieren, besteht an der University of Jordan, der Yarmouk University und der Hashemite University, jeweils in den universitätseigenen Zentren für moderne Sprachen. Nur an der University of Jordan unterrichten allerdings Muttersprachler (drei Muttersprachler und zwei einheimische Lehrkräfte), von denen einer DAAD-Lektor ist. An der Al al-Bayt Universität kann im Rahmen eines Englisch- oder Französischstudiums zusätzlich Deutschunterricht bei einer promovierten Lehrkraft belegt werden. Für die Mu'tah University ist die Einrichtung von Deutsch als drittes Sprachangebot des Sprachenzentrums geplant. Moritz (2002) berichtet des Weiteren, dass an der abgelegenen kleinen Al-Hussein Bin Talal University ein in Deutschland promovierter Professor mit großem Erfolg aus eigener Initiative begonnen hätte, Deutschunterricht anzubieten.

4.5 Hochschulpolitik und Bildungsplanung

Die Regierung hat in den letzten Jahren immer wieder kurzfristig auf neue gesellschaftliche Herausforderungen an das Hochschulwesen reagieren müssen: Ende der *achtziger Jahre* sahen sich die damals lediglich vier jordanischen Universitäten einer massiven Nachfragewelle gegenüber. Zwischen 1980 und Anfang der neunziger Jahre hatte sich die Zahl der Studierenden verdreifacht. 1989 konnten die Universitäten nur noch knapp ein Viertel der rund 38.200 Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung aufnehmen. Rund 20.000 Jordanier studierten zu dieser Zeit im Ausland. In Zusammenhang mit der durch den Golfkrieg Anfang der neunziger Jahre ausgelösten Flüchtlingswelle aus Kuwait und den Golfstaaten – durch die Aufnahme von Flüchtlingen wuchs die jordanische Bevölkerung um vier Prozent jährlich zwischen 1990 und 1995 – wuchs die Studiennachfrage noch weiter. Gleichzeitig litt die jordanische Regierung unter einer starken Finanz-

knappheit. Durch diese Rahmenbedingungen sah sich König Hussein gezwungen, die Gründung privater Hochschulen zuzulassen. Der daraufhin einsetzende Ausbau des jordanischen Universitätssektors führte zu einem merklichen Rückgang der im Ausland studierenden Jordanier. Das Anwerben von Studierenden aus dem Ausland für die im Rahmen der privaten Hochschulen entstehenden Studienplätze eröffnete zusätzlich eine neue Quelle für die Beschaffung von Devisen, vor allem aus den Golfstaaten.

Seit Ende der *neunziger Jahre* wird die jordanische Hochschulpolitik nun durch die Zusammenarbeit der Regierung mit der *Weltbank* geprägt. Anfang des Jahres 2000 hatte die Weltbank einen Kredit in Höhe von 34,7 Mio. US\$ für die Entwicklung des jordanischen Universitätssektors zur Verfügung gestellt.

Anfang 2001 rief König Abdullah II zu einer *Reform des Bildungssystems* gemäß neu definierter allgemeiner wirtschaftlicher und sozialer Entwicklungsprioritäten auf. Eine verbesserte Abstimmung zwischen der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und den Ausbildungsprofilen der Hochschulabsolventen wird als dringlich erachtet. Um Jordanien zu einer Drehscheibe für Informations- und Kommunikationstechnologien in der Region zu entwickeln, muss nach Einschätzung des Königs nicht nur die Wirtschaft liberalisiert, sondern auch das gesamte Bildungssystem entsprechend ausgerichtet werden. Einerseits gibt es hohe Zahlen an hochqualifizierten Arbeitslosen, andererseits benötigt das Land zur Realisierung seiner ambitionierten Entwicklungspläne beispielsweise große Zahlen an IT-Spezialisten (vgl. auch Abschnitt 2.7). Anfang 2002 wurde der damalige Minister für Bildung und Hochschulbildung mit dem Ausspruch zitiert: „We have had an education industry for too long; now we must use education to create an industry“ (zitiert nach Leach 2002).

Um gesellschaftliche Akzeptanz für die Reform des Hochschulsystems zu schaffen und eine übergreifende nationale Bildungsreformstrategie zu entwerfen, ließ der König Ende 2002 das „*Vision Forum for the Future of Education*“ durchführen. Hinsichtlich der universitären Bildung definierte der damalige Bildungsminister Maani dort sieben Problemfelder mit unmittelbarem Handlungsbedarf:

- die Verschuldung der staatlichen Universitäten,
- den unzureichenden Wissensstand von Universitätsabsolventen,
- die nur geringe Arbeitsmarktrelevanz von Studiengängen,
- die Existenz nur minimaler Akkreditierungsstandards,
- das Fehlen von Qualitätssicherungsprozessen,
- die zu geringe Betonung von Forschung an den staatlichen Universitäten,
- die Leitungs- und Organisationsstruktur der Universitäten. (*Vision Forum for the Future of Education in Jordan* 2002).

Der Bildungsminister schlug vor, auch an den staatlichen Universitäten kostendeckende *Studiengebühren* einzuführen und die Finanzierung laufender Kosten der

Universitäten über den Staatshaushalt einzustellen. Ein neuer landesweiter Aufnahmetest solle für den Zugang zu den Universitäten eingeführt werden. Soziale Gruppen, die einer besonderen Förderung bedürften, sollten finanzielle Unterstützung erhalten, sich aber im Zulassungsverfahren für die Universitäten voll dem Leistungswettbewerb unterwerfen müssen. Generell sollten aber alle Studierenden, die den Aufnahmetest für die Universitäten bestehen, die Chance erhalten, in Jordanien zu studieren.

Auch die staatlichen Universitäten müssten sich zukünftig der Akkreditierung unterwerfen, um sich für staatliche Finanzierung zu qualifizieren. Alle universitären Studiengänge sollten innerhalb eines Jahres intern und extern überprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden, um Arbeitsmarktrelevanz, die Vermittlung praxisorientierter Fähigkeiten, kritisches Denken und Selbstlernerfahrung zu gewährleisten. Eine solche Überprüfung sollte alle fünf Jahre wiederholt werden, und es müsse ein *Higher Education Quality Assurance Council of Jordan* gegründet werden.

Darüber hinaus wurde vorgeschlagen, *Hochschullehrer*-Positionen streng nach Leistung zu besetzen und Dauerstellen durch befristete Verträge abzulösen. In allen Universitäten sollen Stipendienprogramme für die Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrern eingerichtet werden. Die Forschungsfunktion der Universitäten sollte in Anlehnung an nationale Entwicklungspläne und -erfordernisse mit finanzieller Unterstützung der Regierung ausgebaut werden.

Zukünftig sollten außerdem die Haushalte und Jahresberichte der Universitäten öffentlich zugänglich sein. Präferenz sollte dem Aufbau von nicht gewinnorientierten Institutionen gegeben werden. Innerhalb des Reformpakets findet sich keine spezielle Bezugnahme auf *ausländische Bildungsanbieter*.

4.6 Hochschulrelevante Gesetzgebung

Allgemeine Zielsetzungen der Hochschulbildung und hochschulpolitische Zuständigkeiten werden durch das *Law of Higher Education and Scientific Research (Nr. 41, 2001)* geregelt. Dieses Gesetz führt erstmals die Forschung als zentrale Aufgabe der Universitäten ein und enthält unter anderem die Zielvorgabe, eine enge institutionelle Beziehung zwischen den Universitäten und dem öffentlichen und privaten Sektor außerhalb der Universitäten aufzubauen. In Bezug auf internationale Kooperationen werden die arabischen und islamischen Staaten und danach alle anderen Staaten weltweit als mögliche Partner genannt.

Die Tätigkeit staatlicher und privater Hochschulen unterliegt jeweils spezifischen gesetzlichen Regelungen:

- *Staatliche Universitäten* unterliegen dem *Gesetz über die jordanischen Universitäten (Jordan Universities Act, No. 29, 1987)*, das im Wesentlichen deren Organisationsstruktur vorgibt. Es legt fest, dass staatliche Universitäten von einem Rat aus Dekanen geleitet werden, dem der Universitätspräsident vorsitzt.

In beratender Funktion wirkt für jede staatliche Universität ein Universitätsrat, in dem hochschulexterne Gruppen repräsentiert sind. Auch auf Fakultäts- und Institutebene gibt es jeweils Räte, die sich aus Repräsentanten des akademischen Personals zusammensetzen. Zusätzlich gibt es für jede staatliche Universität spezielle Regierungsvorgaben in Bezug auf die Dozenten, die zum Beispiel die akademische Freiheit definieren. Staatliche Universitäten sind bislang autonom im Angebot ihrer Studiengänge und im Ausbau ihrer baulichen Infrastruktur.

Kürzlich wurde das Gesetz über die jordanischen Universitäten geändert, um die *Autonomie* der Universitäten zu vergrößern. Die Universitäten können daher heute eigenständig über die Verwendung ihrer Budgets entscheiden. Die Universitätsleitung wurde in die Hände von Verwaltungsräten gelegt, die die Profilbildung der einzelnen Universitäten im Wettbewerb untereinander fördern sollen.

- Die Tätigkeit *privater Hochschulen* – gegebenenfalls auch von Hochschulen aus dem Ausland – wird zum einen durch das dritte Gesetz über private Hochschulen seit 1990 – das *Gesetz über jordanische private Hochschulen (The Law of Private Jordanian Universities, No. 43, 2001)* – geregelt. Zum anderen unterliegen private Hochschulen auch dem Unternehmensgesetz. Das Gesetz über die jordanischen privaten Hochschulen soll vor allem eine klare Trennung finanzieller, administrativer und akademischer Aspekte an den privaten Hochschulen gewährleisten. Es legt fest, dass die Präsidenten und Vizepräsidenten privater Hochschulen jordanische Professoren sein sollen und keine Anteile an der von ihnen geleiteten Hochschule halten dürfen. Private Hochschulen müssen von 15-köpfigen Kuratorien (Boards of Trustees) geleitet werden, in denen neben ihrem Präsidenten maximal fünf Vertreter des Hochschulträgers bzw. Anteilseigner des Hochschulträgers, drei vom nationalen Rat für Hochschulbildung (Higher Education Council, vgl. Abschnitt 2.9) ausgewählte Mitglieder und weitere hochschulexterne Repräsentanten vertreten sind, von denen mindestens die Hälfte Professoren an jordanischen Universitäten sein muss. Alle Mitglieder dieses Kuratoriums müssen mindestens einen Bachelor-Abschluss haben. Das *Kuratorium* bestimmt die Anzahl der jährlich zuzulassenden Studierenden, legt die zu erhebenden Studiengebühren fest und bestimmt die Gehaltskategorien für alle Angestellten der Universität. Darüber hinaus sind die privaten Hochschulen an die Vorgaben des staatlichen Rats für Hochschulbildung gebunden.
- Die *hochschulinterne Organisationsstruktur* sieht einen Universitätsrat (besetzt mit Dekanen, Repräsentanten der Fakultäten, Mitgliedern der allgemeinen Universitätsverwaltung, Vertretern der lokalen Öffentlichkeit und je einem Studenten und Absolventen), einen Dekanerat und außerdem Räte auf Fakultätsebene vor. Die privaten Hochschulen können neben ihren Fakultäten und akademi-

schen Abteilungen auch besondere Institute, Forschungszentren, Weiterbildungs-, Beratungs- und andere Dienstleistungen, Krankenhäuser, spezielle Studienangebote und Einrichtungen für angewandte Ausbildungen einrichten. Auch Branch Campuses, Zentren und auch Büros im Ausland können aufgebaut werden. Hierfür ist allerdings die Zustimmung des nationalen Rats für Hochschulbildung einzuholen.

- Über Anträge zur *Einrichtung privater Hochschulen* entscheidet der staatliche Rat für Hochschulbildung innerhalb einer Zeitspanne von sechs Monaten. Er genehmigt zudem die von privaten Hochschulen angebotenen Studiengänge unter Berücksichtigung der aktuellen Arbeitsmarktnachfrage. Zusätzlich müssen private Hochschulen heute eine Lizenz des Ministeriums für Handel und Industrie einholen.

Alle *staatlichen Universitäten* erhalten von der Regierung jährlich eine gleich hohe *Grundfinanzierung* (Ministry of Education, 2001), die beispielsweise 1999 im Durchschnitt aller Universitäten lediglich 5,6 Prozent ihres Einkommens ausmachte. Über ein Drittel der Einnahmen der staatlichen Universitäten kamen 1999 aus Studiengebühren, und weitere knapp 30 Prozent aus einer öffentlichen Steuer zur Finanzierung der Universitäten. Es gibt keinen festen Schlüssel für die Aufteilung dieser Gelder unter den Universitäten. Vielmehr haben politische Kontakte der einzelnen Universitätspräsidenten maßgeblichen Einfluss darauf, in welchem Umfang eine Universität von dem Steueraufkommen profitiert.

Private Hochschulen erhalten keinerlei *finanzielle Unterstützung* durch die Regierung. Sie finanzieren sich aus Studiengebühren, ihrem beweglichen und unbeweglichen Eigentum, durch Anteilseigner und Spenden von Institutionen oder Einzelpersonen im In- und Ausland. Finanzmittel aus dem Ausland bedürfen der Genehmigung durch den Rat für Hochschulbildung. Private Hochschulen müssen der Unternehmensgesetzgebung zufolge ein Viertel ihrer Gewinne an die Regierung abführen. Für die Akkreditierung einer privaten Hochschule fallen pauschale Kosten an. Gleichzeitig sind die privaten Hochschulen aber auch berechtigt, Überschüsse auszuschütten anstatt sie in eine Verbesserung universitärer Infrastrukturen zu investieren. Der Haushalt privater Hochschulen muss allerdings eine Summe in Höhe von fünf Prozent des operativen Budgets für Stipendien, Weiterbildung, wissenschaftliche Forschung, Veröffentlichungen und akademische Konferenzen vorsehen.

Die *Anerkennung der deutschen Abschlüsse* Diplom und Magister ist in Jordanien so geregelt, dass sie auf der Grundlage der ihnen zugrunde liegenden Studiendauer nur mit dem Bachelor-Niveau gleichgesetzt werden. Deutsche Promotionen werden aber als solche anerkannt.

Im Rahmen des *GATS* gewährt Jordanien ausländischen Anbietern im Bereich der Hochschulbildung uneingeschränkten Marktzugang. Auch die Gleichbehandlung mit Inländern – die sogenannte Inländerbehandlung – wird gewährleistet. In

Bezug auf den Aufenthalt von ausländischem Leitungspersonal oder ausländischen Fachkräften in Jordanien wird lediglich gefordert, dass die wirtschaftliche Notwendigkeit des Einsatzes geprüft werden muss. Ausländer, die in Jordanien eine gehobene berufliche Tätigkeit ausüben möchten, benötigen jährlich zu erneuernde Arbeits- und Aufenthaltsgenehmigungen. Bei Forschungs- und Entwicklungsdienstleistungen darf der ausländische Anteil an dem für eine Aktivität notwendigen Kapital 50 Prozent nicht überschreiten. Forschungseinrichtungen dürfen nur von Personen mit jordanischer Staatsbürgerschaft geleitet werden.

Prinzipiell sind seit 1995 *ausländische Investitionen* in Jordanien zunehmend erleichtert worden. Das *Investitions-Förderungsgesetz* (Nr. 16, 1995 mit Änderungen für 2000) das *Gesetz für Investitionen aus dem Ausland* (Nr. 39, 1997 und Änderungen für 1999) sehen Steuerbefreiungen und andere Anreize vor. Das Währungssystem ist vollständig liberalisiert, und Beschränkungen des Besitzes von Ausländern sind für die meisten wirtschaftlichen Aktivitätsbereiche aufgehoben worden.

4.7 Bedarf an zusätzlichen (ausländischen) Studienangeboten

Die *Studiennachfrage* in Jordanien übersteigt die Kapazitäten der staatlichen Universitäten seit vielen Jahren bei weitem. Rund 85.000 Schülern im letzten Jahr der Sekundarschule (2002) stehen aktuell beispielsweise nur zirka 40.000 Studienplätze (2003) gegenüber, davon fast die Hälfte an den privaten Hochschulen. Für diejenigen Studieninteressenten, die in Jordanien keinen Studienplatz bekommen, bleibt nur die Option, entweder auf eine universitäre Ausbildung zu verzichten oder zum Studium ins Ausland zu gehen. Ein Ausweichen auf Ausbildungsgänge auf Facharbeiterebene ist im Rahmen der Community Colleges nur beschränkt möglich. Handwerkliche Tätigkeiten und Dienstleistungen werden überwiegend von Immigranten aus Ägypten, Palästina und dem Irak zu extrem niedrigen Gehältern ausgeführt.

Die *Stärke der Altersjahrgänge*, die sich an den Universitäten bewerben, wird in den nächsten Jahren von einem hohen Niveau ausgehend weiter wachsen: Im Jahr 1990 waren 44 Prozent der jordanischen Bevölkerung unter 15 Jahre alt, und 1997 immerhin noch 41 Prozent. Das natürliche Bevölkerungswachstum in Jordanien lag während der neunziger Jahre auf dem hohen Durchschnitt von rund drei Prozent.

Die Zahl der *im Ausland studierenden Jordanier* ist in den neunziger Jahren vor allem infolge der Abwertung der einheimischen Währung und des Ausbaus des landeseigenen Hochschulsektors deutlich zurückgegangen (von über 30.000 im Jahr 1989 auf knapp 23.000 im Jahr 2000), wobei allerdings zwischen 1997/98 und 1999/2000 wieder ein leichter Anstieg der im Ausland Studierenden zu beobachten war. Knapp die Hälfte der jordanischen Auslandsstudierenden studierte 2000 in den arabischen (Nachbar-)Ländern Syrien, Ägypten, Vereinigte Arabische

Emirate, Irak, Katar, Tunesien, Libanon und Sudan. In der Russischen Föderation und in den USA studierten des Weiteren sieben bzw. acht Prozent aller jordanischen Auslandsstudierenden (vgl. Arafat 2001b).

Wie Tabelle drei zeigt, studierten im Jahr 2001/02 knapp 2.500 Jordanier in den USA; die Hälfte unter ihnen war in einen weiterführenden Studiengang eingeschrieben. Gegenüber dem Vorjahr hatte sich ihre Gesamtzahl damit um 10 Prozent erhöht. Leider sind keine Informationen darüber verfügbar, welche Studiengänge jordanische Studierende in den USA belegten.

Tabelle 3: Mobile Studierende aus Jordanien in den USA 2001/02

	Absolut	In Prozent
Erststudierende	1.068	44,2
Graduierte	1.211	50,1
Andere	138	5,7
Gesamt 2001/02	2.417	100,0
Gesamt 2000/01	2.187	
Veränderung 2000/01 – 2001/022	230	10,5

Quelle: Koh Chin 2002.

In *Deutschland* studierten im Studienjahr 2001/02 insgesamt 845 Jordanier (vgl. Tabelle 4). Knapp 15 Prozent von ihnen befanden sich im Promotionsstudium. Während die Zahl der jordanischen Erststudierenden gegenüber 1999/00 um 11 Prozent zurückgegangen war, hatte die Zahl der Doktoranden in diesem Zweijahreszeitraum um 44 Prozent zugenommen. Die Mehrzahl der Doktoranden ist in der Chemie (32 Personen), in den Studienbereichen Maschinenbau/Verfahrenstechnik sowie Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie (jeweils 11 Personen) sowie Geowissenschaften (9 Personen) eingeschrieben. Bei den 637 Erststudierenden in Deutschland waren 2001/02 vor allem die Ingenieurwissenschaften (mit Schwerpunkt Elektrotechnik), die Humanmedizin und die Informatik beliebt.

Tabelle 4: Bildungsausländer-Studierende aus Jordanien in Deutschland

Fächergruppen	Erststudium		Weiterführendes Studium		Promotionsstudium	
	WS	WS	WS	WS	WS	WS
	2001/02	1999/00	2001/02	1999/00	2001/02	1999/00
Ingenieurwissenschaften	219	277	27	24	23	20
Humanmedizin	167	174	4	4	10	4
Mathematik, Naturwiss..	120	127	22	15	52	40
Rechts-, Wirtschafts und Sozialwissenschaften	66	78	14	17	6	3
Sprach- und Kulturwiss..	48	44	12	11	18	13
Agrar-, Forst und Ernährungswiss.	8	10	4	1	12	5
Sport	5	5	-	1	3	2
Veterinärmedizin	-	1	-	-	1	-
Kunst, Kunstwissenschaften	3	1	-	-	-	-
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	1	2	-	-	-	-
Bildungsausländer-Studierende insgesamt	637	719	83	73	125	87

Quelle: Statistisches Bundesamt; HIS-Berechnungen.

In *Großbritannien* wurden des Weiteren im Studienjahr 2001/02 insgesamt 720 Vollzeit-Studierende aus Jordanien registriert (vgl. Tabelle 5). Rund zwei Drittel von ihnen gehörte zur Gruppe der postgraduierten Studierenden. Bei den Studierenden auf diesem Niveau waren die betriebswirtschaftlichen Studiengänge mit Abstand am gefragtesten. An zweiter und dritter Stelle folgten die Rechtswissenschaften und die Ingenieurwissenschaften. Unter den Erststudierenden war auch in Großbritannien die Elektrotechnik besonders beliebt, gefolgt von betriebswirtschaftlichen Studiengängen. Der British Council ist bestrebt, die Zahl der jordanischen Studierenden in Großbritannien in den kommenden fünf Jahren auf 900 zu steigern, um die hohe jordanische Nachfrage nach Studienplätzen im Ausland zunehmend in das eigene Land zu lenken (Leach 2002).

Unter allen jordanischen Studierenden im Ausland wurden nach Angaben des Bildungsministeriums, die für die letzte Hochschulmesse in Amman zusammengestellt wurden, die *Fachgebiete* Medizin (mit Pharmazie und Zahnmedizin) und die Ingenieurwissenschaften (mit Architektur) am häufigsten gewählt (jeweils über 3.000 Studierende). Betriebswissenschaftliche Studiengänge bzw. Gesellschaftswissenschaften und Religionsstudien wurden jeweils noch von über 1.500

Studierenden im Ausland belegt. Informatik beispielsweise hatte mit über 700 Studierenden im Ausland nur einen vergleichsweise geringen Stellenwert.

Tabelle 5: Vollzeitstudierende aus Jordanien in Großbritannien 2001/02

Subject Group	Undergraduate	Postgraduate	Total
Medicine & dentistry	12	38	50
Subjects allied to medicine	6	23	29
Biological sciences	6	10	16
Agriculture & related subjects	2	3	5
Physical sciences	1	14	15
Mathematical sciences	0	3	3
Computer science	22	34	56
Engineering & technology	75	51	126
Architecture, building & planning	6	14	20
Social, economic & political studies	19	29	48
Law	6	56	62
Librarianship & information science	5	6	11
Languages	7	24	31
Humanities	0	3	3
Creative arts & design	15	4	19
Education	0	14	14
Combined/Invalid code supplied	25	10	35
Total	252	468	720

Quelle: Higher Education Statistics Agency (HESA), Student Record July 2002.

In Zusammenhang mit den Entwicklungsplänen der Regierung wird von einem Bedarf an 35.000 *Informatik-Ingenieuren* über einen Fünfjahreszeitraum ab 2002 ausgegangen, (Leach 2002). Im Studienjahr 1999/00 gab es aber beispielsweise nur 1.664 Bachelor-Absolventen im Fachgebiet „Mathematik und Computerwissenschaften“. Bislang haben viele *Hochschulabsolventen* überhaupt keine Computer-Erfahrung, und es fehlt ihnen vielfach auch an Englischkenntnissen. Andererseits gibt es zum Beispiel ein großes Überangebot an Pharmazie-Absolventen.

Der kontinuierliche Ausbau sowohl der staatlichen als auch der privaten Hochschulen in Jordanien führt zu einem dauerhaft hohen *Ausbildungsbedarf von Universitätsdozenten*. Jordanische Hochschullehrer werden zudem aus solchen arabischen Ländern, deren Universitätswesen sich erst im Aufbau befindet (z.B. Jemen, Oman und Libyen), abgeworben.

Voraussetzung für die Übernahme einer Universitätsdozentur ist die *Promotion*. Die Universitäten promovieren einige ihrer herausragenden Absolventen vor Ort, entsenden aber die Mehrzahl zukünftiger Dozenten mit einem Stipendium zur Promotion ins Ausland – vor allem in die USA. Englische Sprachkenntnisse werden zu den wichtigen Schlüsselqualifikationen für zukünftige Dozenten gezählt,

zumal die Lehre in vielen Fächern offiziell in englischer Sprache durchgeführt werden soll. Die Gewährung von Promotionsstipendien stellt gerade für junge, im Aufbau befindliche Universitäten einen nicht zu unterschätzenden Kostenfaktor dar, auch wenn bei Promotionsstipendien für die USA zum Beispiel davon ausgegangen wird, dass die zukünftigen Hochschullehrer ab dem zweiten Jahr ihres Aufenthalts die Hälfte ihrer Lebenshaltungskosten selber verdienen können. Der Staat beteiligt sich nicht an den Kosten zur Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses. Die Jordan University of Technology finanziert derzeit über 200 Doktoranden im Ausland (Moritz 2002, S. 28). Unter den Universitäten herrscht ein intensiver Wettbewerb um ausländische Stipendien für den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs.

Insgesamt besteht in Jordanien auf allen Studienstufen eine deutliche ungedeckte Studiennachfrage. Daneben gibt es einen Bedarf an *Anpassungsfortbildung für arbeitslose Hochschulabsolventen*.

Seit der Zulassung privater Hochschulen ist auch die *Nachfrage* nach Studienplätzen in Jordanien *aus dem Ausland* vor allem aus arabischen Ländern und aus anderen islamischen Ländern angestiegen, obwohl ausländische Studierende an den staatlichen Universitäten in Jordanien ein Vielfaches der Studiengebühren entrichten müssen, die einheimische Studierende bezahlen. Im Jahr 2000 gab es ungefähr 13.000 internationale Studierende in Jordanien, was zirka 10 Prozent aller Studierenden entspricht. Neben Studierenden aus den arabischen Nachbarstaaten stellen Studierende aus Malaysia, die in Jordanien Arabisch lernen, eine weitere wichtige Gruppe ausländischer Studierender in Jordanien. Ungefähr jeweils die Hälfte der ausländischen Studierenden ist an staatlichen und privaten Hochschulen eingeschrieben. Die Studierenden aus den Vereinigten Arabischen Emiraten geben beispielsweise ungefähr 1.100 US\$ im Monat in Jordanien aus (vgl. Arafat 2001b, S. 5). Es werden heute aktiv Studierende aus dem Ausland angeworben, um die Finanzierungsbasis der einheimischen Universitäten zu verbreitern.

Der *Arbeitsmarkt außerhalb der Universitäten* fragt beispielsweise Absolventen eines geowissenschaftlichen Studiums nach. Ingenieure übernehmen Moritz (2002) zufolge vielfach Aufgaben im Bereich der Ersatzteilherstellung und Fehleranalyse. Landwirte werden vor allem auf den Plantagen im Jordantal tätig. In den neunziger Jahren exportierte Jordanien zudem hochqualifizierte Fachleute aus allen Bereichen in die Golfstaaten, insbesondere Mediziner und Hochschullehrer aller Disziplinen.

Ein *Interesse jordanischer Universitäten an einer Zusammenarbeit mit Deutschland* wird von Moritz (2002) für die Bereiche Informationstechnologie, Biomedizin und Umwelttechnologie berichtet. Außerdem sei von einem jordanischen Universitätspräsidenten vorgeschlagen worden, das Fach islamische Religionslehre in Kooperation mit deutschen und anderen europäischen Institutionen auszubauen, um die Ausbildung von Lehrern für islamische Religion an europäi-

schen Schulen zu verbessern und auszuweiten. Zudem besteht unter der politischen Zielsetzung, die Arbeitsmarktrelevanz hochschulischer Ausbildungsgänge zu erhöhen, ein Interesse an Studiengängen mit integrierten Unternehmenspraktika.

4.8 Präsenz, Profil und Kooperationen ausländischer Studienanbieter

Ausländische Hochschulträger bieten in Jordanien bislang so gut wie keine Studiengänge an. Sie sind beispielsweise an keiner der privaten Hochschulen in Jordanien beteiligt. Allerdings soll in Frankreich, der Schweiz und Österreich Interesse an einem Angebot von Studiengängen vor Ort bestehen.

Seit einigen Jahren ist zudem der Aufbau einer *amerikanischen Universität* in der Diskussion. Zuletzt kündigte beispielsweise Anfang 2003 ein in der Verwaltung der Aqaba-Freizone für Investitionen zuständiger Mitarbeiter laut einem Artikel der Jordan Times (27. Januar 2003) an, eine für Aqaba geplante amerikanische Universität werde Studiengänge in den Meereswissenschaften und umweltbezogene Fächer anbieten. Von amerikanischer Seite war Ende 2002 in einem Bericht des Bewilligungsausschusses für das Haushaltsjahr 2003 allerdings zunächst nur dringlich angeregt worden, 350.000 US\$ für eine Machbarkeitsstudie in Bezug auf den Aufbau einer amerikanischen Universität entweder in Aqaba oder Amman verfügbar zu machen (Report 107-663, House of Representatives (USA)).

In einem bereits weiter fortgeschrittenen Planungsstadium befindet sich derzeit in Zusammenarbeit mit der Al-Balqa University of Applied Sciences in Salt der Aufbau einer nicht-gewinnorientierten *deutschen Fachhochschule*, die Studiengänge aus den Fachgebieten Informationstechnologie und Maschinenbau anbieten soll. Die Studiengänge sollen auf der Basis deutscher Curricula entwickelt werden und auf deutsches Know-how zurückgreifen. Es ist eine Zusammenarbeit mit der ansässigen jordanischen Wirtschaft geplant. Generell war das Modell der Fachhochschulen in Jordanien bislang weitgehend unbekannt. In Zusammenhang mit den politischen Bestrebungen, die jordanische Hochschulausbildung stärker an Arbeitsmarkterfordernissen auszurichten, ergibt sich allerdings in jüngster Zeit ein nahe liegendes Interesse an dieser Hochschulform. Alle Studierenden der geplanten Fachhochschule sollen ein Jahr ihrer Ausbildung in Deutschland verbringen.

Im Weiterbildungsbereich wurde Mitte 2002 unter Beteiligung der jordanischen Arab Software Company for Development and Training die *Arab Academy for Microsoft* als eine erste Unternehmenshochschule in Jordanien gegründet. Sie soll Regierungsmitarbeiter für die Umsetzung eines E-Government-Projekts qualifizieren und daneben auch Kurse für interessierte Einzelpersonen anbieten (Arafat 2001b und www.arabacademy-ms.com, 13.08.2004). An der University of Jordan besteht zudem seit 1996 die *International Leadership Academy (ILA)*, die von der in Tokio ansässigen United Nations University aufgebaut wurde.

Der British Council koordiniert verschiedene *Fernlehrrangebote britischer Hochschulen* in Jordanien, so zum Beispiel das Angebot zweijähriger Teilzeitstudiengänge der University of Huddersfield in Zusammenarbeit mit der Al-Balqa University of Applied Sciences. Diese Studiengänge werden vor Ort von „fliegenden Fakultäten“ aus Großbritannien betreut (Leach 2002).

Auf der Ebene der *Hochschulkooperation* zum Zwecke des Austauschs vor allem von Studierenden gibt es eine Fülle von Zusammenarbeiten. Die staatlichen jordanischen Universitäten arbeiten primär mit Partnerhochschulen in den USA, aber immer stärker auch mit Hochschulen in den Golfstaaten zusammen. Die Jordan University of Science and Technology betreibt beispielsweise auf ihrem Campus gegen Kommission ein Rekrutierungsbüro für das *New York Institute of Technology*.

Tabelle 6: Hochschulkooperationen mit Deutschland

Deutsche Hochschule	Partnerhochschule in Jordanien	Sachgebiete
FH Amberg-Weiden	The University of Jordan	Ingenieurwissenschaften, Umwelttechnik
TU Braunschweig	The University of Jordan	Abfallwirtschaft, Ökologie
HS Bremen	Yarmouk University	Wirtschaftswissenschaft
U Hohenheim	The University of Jordan	Agrarwissenschaft, Pflanzenanbau
U Oldenburg	The University of Jordan	Pädagogik, Sonderpädagogik
FH Pforzheim	The University of Jordan	Betriebswirtschaftslehre, Management
U Tübingen	Yarmouk University	Sozialwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften
U Ulm	The University of Jordan	Humanmedizin, Informatik, Ingenieurwissenschaften, Mathematik, Naturwissenschaften
U Ulm	The Royal Scientific Society	Physik

Quelle: HRK „Hochschulkompass“ 2003.

Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz dokumentiert neun deutsche Hochschulkooperationen mit Jordanien (vgl. Tabelle 4). *Deutsche Hochschulen* kooperieren vor allem mit der University of Jordan, aber auch mit der Yarmouk University und in einem Fall mit der Royal Scientific Society. Die Deutsche

Botschaft in Jordanien führt darüber hinaus von Zeit zu Zeit an einzelnen Universitäten eine „*Deutsche Woche*“ durch.

Vielfach beziehen sich Kooperationen mit ausländischen Hochschulen auch auf Aspekte des Ausbaus und der Weiterentwicklung eigener Studienangebote. Die University of Jordan beispielsweise ist Ende 2002 eine Kooperation mit der amerikanischen kommerziellen Hochschule *Phoenix International* der Apollo Group eingegangen, um weiterbildende Fernlehreangebote in Informatik und Management aufzubauen.

In Kooperation mit der Außenstelle des British Council in Jordanien und mit finanzieller Unterstützung des jordanischen Hochschulministeriums findet im Dezember 2003 die siebte internationale *Bildungsmesse in Amman* statt, auf der Hochschulen aus vielen europäischen Ländern – unter anderem erstmalig auch aus Deutschland – sowie aus Asien, Australien, den USA, Kanada, Ägypten, den Vereinigten Arabischen Emiraten und dem Libanon vertreten sein werden.

4.9 Zuständigkeiten und Ansprechpartner in Jordanien

Folgende Institutionen üben eine Zuständigkeit im Hochschulwesen aus:

- Die Formulierung der Hochschulpolitik und die *Zulassung von Hochschulen* liegt in der Zuständigkeit des nationalen *Rats für die Hochschulbildung* (Higher Education Council). Ihm sitzt der Minister für Hochschulbildung und wissenschaftliche Forschung vor. Darüber hinaus gehören ihm die Präsidenten der öffentlichen Universitäten, zwei Präsidenten privater Hochschulen im gegenseitigen Wechsel, der Direktor des Akkreditierungsrats (s. u.) und fünf weitere Personen mit relevanter Spezialisierung und Expertise an.

Der Rat für Hochschulbildung muss kulturellen oder technischen *Kooperationen* sowohl der staatlichen als auch der privaten jordanischen Universitäten zustimmen, unabhängig davon, ob diese zwischen einheimischen oder zwischen einer einheimischen und einer ausländischen Einrichtungen geschlossen werden.

Darüber hinaus legt der Rat für Hochschulbildung auch allgemeine *Zulassungskriterien* für Studierende fest und bestimmt maximale Zulassungszahlen für die einzelnen Fachgebiete. Er genehmigt Spenden, Zuschüsse/Subventionen und Stiftungskapital ab einer Höhe von 500.000 JD (entspricht 2003 rund 590.000 €) bei staatlichen und ab einer Höhe von 100.000 JD (entspricht 2003 rund 118.000 €) bei privaten Hochschulen. Kommen entsprechende Gelder aus dem Ausland, bedürfen sie – unabhängig von ihrer Höhe – einer Genehmigung durch den jordanischen Ministerrat.

- Das *Ministerium für Hochschulbildung und wissenschaftliche Forschung* hat im Wesentlichen die Aufgabe, die Hochschulpolitik umzusetzen. Es schließt darüber hinaus wissenschaftliche und kulturelle Kooperationsabkommen, er-

kennt nicht-jordanische Hochschulen an und ist für die Anerkennung ausländischer Hochschulabschlüsse zuständig. Es kümmert sich zudem um die Belange jordanischer Studierender im Ausland und internationaler Studierender in Jordanien.

- Der *Akkreditierungsrat* entwickelt Qualitätsstandards für Institutionen und ihre Studiengänge und überwacht die Einhaltung dieser Standards. Er arbeitet wie auch der Rat für die Hochschulbildung unter Vorsitz des Ministers für Hochschulbildung. Darüber hinaus sind weitere neun Personen – darunter mindestens sechs (assoziierte) Professoren, die unterschiedliche Fachrichtungen repräsentieren – beteiligt. Es können keine Universitätspräsidenten oder Anteilseigner privater Hochschulen in den Akkreditierungsrat aufgenommen werden.
- Das *Komitee für Wissenschaftliche Forschung* steuert den universitären Forschungssektor und unterstützt einzelne Forschungsvorhaben. Es setzt sich aus dem Generaldirektor des Rats für Wissenschaft und Technologie, Forschungsdekanen der öffentlichen Universitäten, zwei wissenschaftlichen Forschungsdekanen von privaten Hochschulen im gegenseitigen Wechsel und drei weiteren erfahrenen Experten zusammen, die eine Professur innehaben. Das Komitee soll insbesondere die Zusammenarbeit der Universitäten mit nichthochschulischen privaten und öffentlichen Einrichtungen fördern. Auftragsforschungen der Universitäten müssen dem Komitee gemeldet werden. Zudem veröffentlicht das Komitee Forschungsarbeiten.

Die *Akkreditierung einer privaten Hochschulen* erfordert neben der Anmeldung des Vorhabens beim staatlichen Rat für die Hochschulbildung auch die Lizenzierung durch das Ministerium für Handel und Industrie sowie eine Prüfung der Plannungen durch den Akkreditierungsrat.

Mit der Ausnahme von Joint Ventures müssen sich alle kommerziell in Jordanien tätigen Einrichtungen bei dem Controller of Companies im *Ministerium für Industrie und Handel* registrieren lassen. Ausländische Einrichtungen, die eine Außenstelle in Jordanien einrichten wollen, müssen alle notwendigen Unterlagen auf Arabisch vorlegen (vgl. Deutsch-Arabische Industrie- und Handelskammer (AHK) 2004). Hochschulen sind in den Bestimmungen für ausländische Investoren allerdings an keiner Stelle ausdrücklich erwähnt.

Generell muss in Bezug auf die Zuständigkeiten im Universitätssektor Jordaniens darauf hingewiesen werden, dass *häufige Änderungen* in der Organisation öffentlicher Stellen und kurzfristige Wechsel zuständiger Personen an der Tagesordnung sind. Im Internet bietet das 2001 neu eingerichtete Hochschulministerium seit Ende 2003 wieder Informationen an, und nur ein kleiner Teil davon ist auf Englisch zugänglich. Generell bestehen aber in Jordanien klare Rahmenvorgaben für Investitionen aus dem Ausland.

4.10 Analyse des jordanischen Hochschulmarkts im Hinblick auf die Einrichtung deutscher Studienangebote

Auf den ersten Blick stellt sich Jordanien aufgrund folgender *attraktiver Bedingungen* als idealtypisches Zielland für ausländische Hochschulaktivitäten dar:

Es ist ein innenpolitisch ausgesprochen stabiles Land mit hohem wirtschaftlichem und demographischem Wachstum. Zudem existiert eine große, zahlungskräftige Nachfrage nach Hochschulbildung sowohl aus dem In- und Ausland. Aus Gründen des gesellschaftlichen Ansehens sind die Familien bereit, hohe Summen in das Studium ihrer Kinder zu investieren. Die Nachfrage nach Hochschulbildung wird infolge des hohen Bevölkerungswachstums in der Region, des mit dem Wirtschaftswachstum und der wohlwollenden Unterstützung aus dem Ausland zunehmenden Wohlstands und des Fehlens attraktiver Ausbildungsalternativen zum Hochschulstudium für Sekundarschulabgänger in der Zukunft tendenziell weiter steigen. Gleichzeitig zeigen die Erfahrungen der ersten privaten Hochschulen, dass das Angebot von Studiengängen in Jordanien aufgrund des hohen Niveaus der Studiengebühren und der begrenzten Kosten für Infrastrukturen und Personal nur geringe finanzielle Risiken birgt.

Des Weiteren hat sich Jordanien ausländischen Investitionsvorhaben gegenüber geöffnet. Die Verteilung von Zuständigkeiten ist übersichtlich und entspricht internationaler Praxis. Überdies lassen die politischen und Verwaltungsstrukturen in Jordanien eine kurzfristige und zuverlässige Umsetzung von Projektzusagen durch jordanische Partner zu. Bisher sind auf dem jordanischen Hochschulmarkt noch kaum ausländische Anbieter präsent, so dass in diesem Marktsegment noch großer Handlungsspielraum und wenig Konkurrenz besteht. Die gegenwärtig an der Macht befindliche junge Generation politischer Entscheidungsträger ist westlich orientiert, und an den Hochschulen wird zu einem großen Teil in englischer Sprache gelehrt. Das Land wendet sich zudem in jüngster Zeit sehr deutlich von den USA als seinem traditionell wichtigsten westlichen Partner ab. Für deutsche Hochschulen ist außerdem die zusammen mit der Weltbank definierte hochschulpolitische Zielsetzung Jordaniens relevant, das nationale Studienangebot zukünftig enger an der Arbeitsmarktnachfrage und den Entwicklungsbedürfnissen des Landes auszurichten. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Zielsetzung formuliert, eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und ansässigen Unternehmen und öffentlichen Institutionen aufzubauen.

Bei genauerem Hinsehen fallen aber auch einige *Nachteile* des jordanischen Bildungsmarkts aus der Sicht deutscher Hochschulen ins Auge:

Grundsätzlich besteht eine nicht unbedeutende kulturelle Distanz zwischen Jordanien und Deutschland, die sich unter anderem auch in grundsätzlich abweichenden (akademischen) Bildungstraditionen widerspiegelt. Es wird in Jordanien nur vergleichsweise wenig Deutsch gelernt, und sowohl die Stufung als auch die inhaltliche Ausrichtung jordanischer Studiengänge unterscheiden sich grundsätz-

lich von dem in Deutschland üblichen. Ein Forschungssektor befindet sich erst seit jüngster Zeit im Aufbau. Es bestehen bislang auf wirtschaftlicher Ebene und auf Ebene der Hochschulbildung nur wenige etablierte Kontakte zwischen Jordanien und Deutschland; deutsche Unternehmen sind in Jordanien so gut wie gar nicht präsent, und es gibt nur wenige aktive Hochschulkooperationen. Deutschland gehört nicht zu den wichtigen Zielländern mobiler jordanischer Studierender.

Im Detail besteht von jordanischer Seite derzeit ein vorrangiges Interesse am Ausbau des Studienangebots in *Informatik*. Beachtet werden sollte, dass Erststudiengänge üblicherweise eine vierjährige Dauer aufweisen und traditionell eine vertiefte Allgemeinbildung und fachübergreifendes Grundlagenwissen fast 40 Prozent des Curriculums ausmachen. Gesellschaftlich bestehen gewisse Vorbehalte den bisher rein privatwirtschaftlich organisierten privaten Hochschulen gegenüber, so dass ein nicht-gewinnorientiertes Studienangebot leichter Akzeptanz erreichen würde.

Großer Bedarf besteht auch in der *Qualifikation künftiger Hochschullehrer*. Inwieweit diese allerdings vor Ort in Jordanien oder besser im Rahmen von Stipendienprogrammen in Deutschland durchgeführt werden sollte, wäre zu klären.

Literatur

- „ASEZA Highlights Development, Investment Achievements in Agaba.“ In: Jordan Times vom 27. Januar 2003.
- Abdelkader, B. (2001): Bildung als Serviceindustrie in Jordanien. Koblenz: Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung Koblenz (unveröff. Dissertation).
- Alp Bahadir, S. (1999): „Wirtschaftsbeziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Haschemitischen Königreich Jordanien“. In: Shanneik, G. (Hg.): Die Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Haschemitischen Königreich Jordanien. Bonn und Irbid: Edition Shanneik (Schriftenreihe zu Deutsch-Arabischen Beziehungen; 2) S. 67 - 80.
- Arafat, A. (2001a): „Zarka Educational and Investment Co.“ In: Brokerage Report (Export & Finance Bank, Jordan) vom 1. Mai 2001.
- Arafat, A. (2001b): Sector Report Education. Internet: URL: <http://www.efbank.com.jo/investment.html> [Stand: November 2003].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2003): Hochschulkompass. Internet: URL: <http://www.hochschulkompass.hrk.de/> [Stand: August 2003].
- Kirchner, H. (2003): „Neubeginn oder ‚neue Katastrophe‘?“ Auswirkungen des Irakkrieges auf die arabischen Nachbarstaaten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte; 2003, H. 24-25, S. 56 - 62.
- Koh Chin, Hey-Kyung (Hg.) (2002): Open Doors. Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education.
- Köndgen, O. (1999): Jordanien. München: Beck (beck'sche Reihe: Länder).

- Leach, J. (2002): „Luxury of Learning – Jordan’s Higher Education Sector is Undergoing a Revolution“. In: Education Guardian vom 22.01.2002.
- Maani, W. (2002): Tertiary Education in Jordan: A Vision for the Future. Power-Point Präsentation auf der Veranstaltung Vision Forum for the Future of Education in Jordan, Dezember 2002. Internet: URL: <http://www.moe.gov.jo/Web/Educath.pdf> [Stand: November 2003].
- Mahafzah, A. (1999): „Die deutsch-jordanischen Beziehungen in den 90er Jahren: Die politische Dimension.“ In: Shanneik, G. (Hg.): Die Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Haschemitischen Königreich Jordanien. (Schriftenreihe zu Deutsch-Arabischen Beziehungen; 2). Bonn und Irbid: Edition Shanneik, S. 43 – 65.
- Ministry of Education (Jordanien) (2001): The Development of Education in the Hashemite Kingdom of Jordan 1998 - 2000. Internet: URL: http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Jordan_Scan_1.pdf [Stand: November 2003].
- Moritz, A. (2002): Studie zur Hochschulentwicklung in Syrien, Jordanien und Libanon. o.O. (unveröffentlichte Studie im Auftrag des DAAD).
- Patten, C. (2002): „The EU-Jordan Association Agreement - Opportunities and Challenges.“ In: Jordan Times vom 9. Mai 2002.
- Riedel, C. (2002): „Jordanien nach dem Generationswechsel“. In: Geographische Rundschau; 54. Jg. 2002, H. 2, S. 20 - 28.
- Vision Forum for the Future of Education in Jordan - Summary of Proceedings with Recommendations for National Initiatives. Final Report: 24. September 2002. Internet: URL: http://www.moe.gov.jo/Web/final_rep.doc [Stand: November 2003].
- Zogby, J. (2003): „Arab Opinion of US Hits All-Time Low“. In: Arab News vom 19. März 2003.
- Deutsch-Arabischer Industrie- und Handelskammer (AHK) (2004): Guide to Doing Business in Jordan. Trade Agreements - Industrial Zones - Taxation. Internet: URL: www.ahkmena.com [Stand: 13.08.2004].

Singapur

Karola Hahn

5.1 Politische und ökonomische Rahmenbedingungen

Die Republik Singapur ist eine parlamentarische Demokratie, die faktisch einem Einparteiensstaat gleicht. Stabilität und Kontinuität drücken sich in der Dominanz der People's Action Party aus, die seit 1959 die Regierung stellt. Auch in den Wahlen von 2001 kann sie mit 75 Prozent der Stimmen 82 der 84 Sitze im Parlament besetzen. In seiner politischen Stabilität erweist sich Singapur als zuverlässiger westlicher Bündnispartner.

Singapur ist ein kleiner Stadtstaat mit einer Fläche von ca. 647 qkm. Mit seinen 4,3 Mio. Einwohnern weist es eine enorme Bevölkerungsdichte, bei einem Bevölkerungswachstum von 3,5 Prozent auf (Schätzung von 2001). Mit ca. 2,1 Mio. Erwerbspersonen liegt das Bruttosozialprodukt pro Kopf bei US\$ 21,630 (2003) (in steigender Tendenz gegenüber 2002 mit US\$ 20,920). Dies erlaubt Durchschnittseinkommen und Lebensstandards, die mit dem Niveau der Schweiz vergleichbar sind.

In den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten hat sich in rasanter Geschwindigkeit eine kapitalistische Wirtschaft entwickelt. Die räumliche Begrenzung erlaubt quasi nur die Entwicklung des Sekundär- und des Tertiärsektors. Es ist nicht übertrieben, von der Singapurer Wirtschaft als „knowledge industry“ zu sprechen. Der sekundäre Sektor beträgt 28 Prozent des Bruttoinlandprodukts, der tertiäre Sektor hat einen Anteil von 72 Prozent. Die „knowledge industry“ ist der am stärksten wachsende Wirtschaftszweig. Hier sieht Singapur auch sein größtes Entwicklungspotenzial, das es strategisch ausbaut. Es gibt bereits jetzt einen hohen Prozentsatz an sogenannten „knowledge workers“ und gut ausgebildeten Arbeitskräften.

Im Jahr 2001 gab es aufgrund des weltweiten Rückgangs der Nachfrage nach Elektroprodukten und in Folge der Terroranschläge vom 11. September einen starken Einbruch. Insgesamt ist 2003 der wirtschaftliche Stand von 2000 noch nicht wieder erreicht. Die Inflationsrate liegt bei unter einem Prozent. Die Arbeitslosenquote ist mit 4,4 Prozent gegenüber 2002 rückläufig. Die Weltbank konsta-

tiert seit 1999 wieder ein Wachstum des Bruttosozialprodukts (1999: 5,4 %). Der dennoch bestehende Haushaltsdruck zwang die Regierung, zum Januar 2003 die Mehrwertsteuer um einen Prozentpunkt auf vier Prozent anzuheben. Die in den vergangenen Jahren begonnene Entstaatlichung von Schlüsselindustrien wird weiter vorangetrieben.

Die Wirtschaft ist nach wie vor ausgeprägt exportabhängig. Wichtigste Exportländer sind das benachbarte Malaysia (17,4 %), USA (14,7 %), Hongkong (9,2 %), Japan (7,1 %) China (5,5 %) und Australien (2,5 %). Die Europäische Union ist der zweitgrößte Abnehmer von Ausfuhren aus Singapur mit einem Anteil an Gesamtexporten von 15,9 Prozent (allerdings in 2002 leicht rückläufig). Wichtigste Importländer sind Malaysia (18,2 %), USA (14,2 %), Japan (12,5 %), China (7,6 %), Thailand (4,6 %) Australien (1,9 %). Deutschland liegt sowohl bei den Exporten nach und den Importen aus Singapur an 9. Stelle (Pohl 2003).

Die Fertigungsindustrie Singapurs basiert auf vier Säulen: der Elektrotechnik (51,8 % der Industrieerzeugnisse), dem Maschinenbau und der Chemie sowie seit kurzem auch auf der Biotechnologie. Die Diversifizierung der Fertigungsindustrie durch Ausbau der Biotechnologie soll weiter gestärkt werden. Steigende Zuwächse verzeichnet insbesondere der Bereich Biomedizin. Es wird erwartet, dass die Biomedizin nächster industrieller Schwerpunktbereich wird, nachdem die Regierung im Juni 2002 die gesetzlichen Grundlagen für eine ungehinderte Stammzellenforschung gelegt hat, die grundsätzlich auch medizinisches Klonen erlaubt (Pohl 2002, S. 490).

Nach dem Auftreten Chinas als ernst zu nehmendem Wirtschaftskonkurrenten will Singapur nicht mehr verlängerte Werkbank des Westens sein und setzt nun verstärkt auf Hochtechnologie und forschungsintensive Wirtschaftsbereiche. So will die Regierung in den kommenden fünf Jahren über 2,71 Mrd. € in die Biotechnologie investieren und damit das Ziel erreichen, bis zum Jahr 2010 den Anteil der Biotechnologie auf zehn Prozent zu steigern (F.A.Z-Institut 2003, S. 6).

In der Wirtschaftspolitik ist Singapur starker Unterstützer der WTO und der weltweiten Handelsliberalisierungen. Singapur hat zahlreiche Freihandelsabkommen unterzeichnet: mit Neuseeland (2000), Japan (2002), der European Free Trade Association (EFTA, 2002), den USA (2003) und Australien (2003). Verhandlungen gibt es mit Mexiko und Kanada, ebenso wie Beitrittsverhandlungen zur ASEAN-China-Freihandelszone und zum ASEAN+3-Prozess, von denen man sich eine große wirtschaftliche Dynamik erhofft (vgl. u.a. Wattanapruttipaisan 2002).

Singapur setzt strategisch auf regionale Integration. Um sich wirtschaftlich stärker in der Region zu verankern, hat Singapur seine Wirtschaftsbeziehungen auf den „Seven-hour-flight-time“-Raum ausgedehnt und intensiviert. In Antwort auf die Asienkrise nimmt Singapur mittlerweile in allen Politikfeldern eine regionale Perspektive für die Planungen ein, so auch in der Hochschulpolitik.

In seiner Außenpolitik legt es den Hauptfokus auf die ASEAN-Kooperationen (ASEAN = Association of Southeast Asian Nations). Es pflegt enge wirtschaftliche aber auch sicherheitspolitische Bindungen an die USA. Die politischen Verbindungen mit China und Indien haben einen hohen Stellenwert. Singapur ist vertraglich in folgende weitere Bündnisse eingebunden: APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation), AFTA (ASEAN Free Trade Area) CER (Australia-New Zealand Closer Economic Relations Trade Agreement) und Indian Ocean Rim Association.

Singapur versucht, sich politisch wie wirtschaftlich in mehreren Achsen zu verankern. So startete es die Initiative zum „Asia Europe Meeting“ (ASEM) und treibt einerseits bilaterale Kooperationen mit europäischen Ländern voran, andererseits aber auch solche mit Ostasien und Lateinamerika z.B. durch Engagement für die Institutionalisierung des Forums für die Ostasien- und Lateinamerika-Kooperation, FEALAC.

Singapur versteht sich als Mittler in politischen Konflikten und unterstützt in starkem Maße die UN und deren Friedensmissionen, aber auch die Anti-Terror-Kampagne und militärische Interventionen der USA.

Eines seiner größten innenpolitischen Anliegen ist die politische Stabilität. Große Aufmerksamkeit bringt die Singapur Regierung bestehenden Gefahren und Sicherheitsproblemen durch islamistische Terroristen entgegen, die nicht nur im benachbarten Malaysia, Indonesien und den Philippinen, sondern offensichtlich auch in Singapur einzelne Basen haben. So wurde z.B. im August 2002 die Moro Islamic Liberation Group in Singapur ausgehoben. Der Extremismus wird als großes Risiko empfunden, daher wird einer befürchteten Destabilisierung durch fundamentalistische Tendenzen rigoros entgegengewirkt. Präventivmaßnahmen greifen bis in den Schul- und Hochschulsektor (u.a. Überwachung des Religionsunterrichts, Beschränkung der akademischen Freiheit in den Geistes- und Sozialwissenschaften).

Wichtige Entwicklungsprinzipien sind wirtschaftliches Wachstum sowie Chancengleichheit und Wohlstand für alle. Bildung, insbesondere Hochschulbildung, wird als Zukunftsinvestition betrachtet. Der Staat sieht die Hochschulbildung als öffentliche Aufgabe und investiert entsprechend auf diesem Sektor. Singapur hat während der Asienkrise gezeigt, wie nützlich Bildung als Mechanismus zur Krisenbewältigung sein kann (vgl. Varghese 2001).

Der volkswirtschaftliche Stellenwert von Bildung, insbesondere von Hochschulbildung, ist hoch. Nach einer UNESCO-Statistik beträgt der Anteil der staatlichen Ausgaben für den Bildungssektor 1999 23,4 Prozent. Der Anteil der Ausgaben für den Hochschulsektor beträgt 34,8 Prozent der gesamten Bildungsausgaben. Nach einer Statistik der Weltbank belaufen sich die staatlichen Ausgaben Singapurs für Bildung im Jahr 2001 auf 4,1 Prozent des Bruttoinlandsprodukts. Die Ausgaben pro Student an den Universitäten beliefen sich im Jahr 1997 auf

10.237 €, an den Polytechnics auf 4.550 € (Singapore Department of Statistics, 1998).

Die exportorientierte wissensbasierte Wirtschaft lebt von akademisch ausgebildeten Arbeitskräften. Um den entsprechenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu decken, hat eine interministerielle Arbeitsgruppe ein Konzept für strategische „Manpower-Planung“ und für die Reorganisation des Universitätssektors ausgearbeitet. Dieses Konzept sieht vor, dass die Universitätsentwicklung mit einer responsiven Strategie am Absolventenbedarf von Industrie, Wirtschaft und Staat ausgerichtet wird (Ministry of Education 2003).

Singapur steht im Gegensatz zu vielen anderen südostasiatischen Ländern nicht auf der Liste der Empfängerländer von Weltbank und IWF, sondern es unterstützt die Weltbankgruppe finanziell (World Bank Group 2003).

5.2 Kulturelle Rahmenbedingungen

Die Gesellschaft Singapurs kann als multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft bezeichnet werden, die durch starke Zuwanderung geprägt ist. Offizielle Landessprachen sind Malai, Chinesisch (Mandarin), Tamilisch und Englisch. Englisch ist Handelssprache und Unterrichtssprache in den Universitäten. Zunehmende Probleme bereitet die Integration muslimischer Zuwanderer. Der kulturell-religiöse Kontext ist geprägt durch ein bislang friedliches Miteinander unterschiedlicher asiatischer und westlicher Kulturen. Dem Problem der aus Malaysia und den Philippinen eindringenden islamischen Fundamentalisten, die versuchen, in Singapur ihren Wirkungskreis zu erweitern, wird große politische Aufmerksamkeit gezollt.

In Singapur kann von einem universellen Bildungszugang gesprochen werden. Die Analphabetenrate ist gleich Null. 95 Prozent eines Altersjahrgangs erhalten eine Primarschulbildung, 73 Prozent besuchen weiterführende Schulen und 34 Prozent erhalten eine Ausbildung im tertiären Bildungssektor, 21 Prozent davon an Universitäten.

Bildung, insbesondere Hochschulbildung, genießt einen sehr hohen Stellenwert in der Singapurischen Gesellschaft. Bildung wird als Garant für sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg verstanden. Obwohl Bildung unbestritten eine öffentliche Aufgabe darstellt, sehen sich die Singapurer für die Ausbildung ihrer Kinder auch selbst verantwortlich. Die Bereitschaft, privat in Bildung zu investieren, ist ausgesprochen hoch. Dies gilt auch für Krisenzeiten. Die Mittelschicht, die finanziell von der Asienkrise 1997/98 am stärksten betroffen war, versuchte nach Möglichkeit, auch über diese Durststrecke hinweg weiter die Studiengebühren zu bezahlen und so die Ausbildung ihrer Kinder sicherzustellen. Es kam zwar zu einer Reihe von Studienabbrüchen, jedoch bei weitem nicht in dem Maße wie in einigen anderen südostasiatischen Ländern.

Die privaten Bildungsanbieter waren von der Asienkrise am schwersten betroffen. Nahezu alle verzeichneten einen Rückgang bei den Einschreibungen. Es kam jedoch nicht zu den katastrophalen Bankrotten von Bildungseinrichtungen wie in einigen anderen von der Krise betroffenen Ländern.

Studienabbrüche an staatlichen Hochschulen wurden während der Asienkrise sowohl durch Neueinschreibungen ausländischer Studierender kompensiert, für die das Studium in Singapur während der Asienkrise wegen der Währungsschwäche kostengünstiger wurde, als auch durch finanziell in Bedrängnis geratene Rückkehrer aus dem Ausland (Varghese 2001).

5.3 Beziehungen zu Deutschland

Deutschland und Singapur pflegen traditionell gute bilaterale Beziehungen. Es leben etwa 4.000 Deutsche vor Ort. In Singapur liegt die größte deutsche Schule Südostasiens. Die deutsche Wirtschaft und Technologie genießen ein hohes Ansehen in Singapur (vgl. Auswärtiges Amt 2002).

Wirtschaftliche Beziehungen

Der Stellenwert Singapurs als Handelspartner ist auf deutscher Seite ausgesprochen hoch. Das bilaterale Handelsvolumen betrug im Jahr 2001 ca. 4,1 Mrd. €. Die Handelsentwicklung zwischen Singapur und Deutschland war im Jahr 2002 dennoch leicht rückläufig (die deutschen Ausfuhren nach Singapur sanken um 3,1 %, die Exporte Singapurs nach Deutschland um 7 %) (vgl. F.A.Z-Institut 2003, S. 15).

Tabelle 1: Entwicklung des Außenhandels Singapurs mit Deutschland von 1999 bis 2001 (in Mio. €)

	1999	2000	2001	Änderung zu 1999/00 in %	Änderung zu 2000/01 in %
Import	3.40	3.753	3.525	19,5	-6,1
Export	2.837	3.791	3.951	33,6	4,2

Quelle: F.A.Z-Institut 2003.

Die technologische Kompetenz Deutschlands wird insbesondere im Bereich des Maschinenbaus, elektrotechnischer Erzeugnisse und der Fahrzeugindustrie sehr hoch eingeschätzt (Hauptimporte aus Deutschland). Die Hälfte aller deutschen Investitionen in den ASEAN-Staaten entfallen auf Singapur. 55 Prozent der Investitionen aus der EU wurden von Deutschland getätigt. Andererseits ist Singapur unter den ASEAN-Staaten der größte Maschinenlieferant Deutschlands.

Singapur ist ein wichtiger Partner deutscher Unternehmen. Die hohe Zahl deutscher Unternehmen, die in Singapur vertreten sind – 2002 waren es über 600 deut-

sche Firmen –, sprechen für das ausgesprochene Vertrauen der deutschen Wirtschaft in das kleine asiatische Land. Namhafte deutsche Unternehmen wie Siemens, Mannesmann, MAN, BMW, T-Systems etc. haben ihren Sitz in Singapur. Außerdem wird Singapur als Basis für weitere Asiangeschäfte genutzt.

Neben den klassischen Säulen der Singapurer Fertigungsindustrie (Elektrotechnik, Maschinenbau und Chemie) besteht ein großes Marktpotenzial für künftige Investitionen im Bereich der Biotechnologie und Biomedizin, einem Bereich, der mit Nachdruck ausgebaut wird (Biopolis). Interessant könnten hier Investitionen im Bereich der Genforschung, der Nanotechnologie, Medizintechnik und der Bioinformatik sein.

Großer Nachholbedarf besteht auch in allen mit dem Thema Wasser zusammenhängenden Forschungsfragen. Da Singapur sich aus seiner fast vollständigen Abhängigkeit von Malaysia bei der Trinkwasserversorgung befreien will, werden auf dem Gebiet der Trinkwassergewinnung, bis hin zur Meerwasserentsalzung und Wiederaufbereitung, Forschungs- und Ausbildungsbemühungen verstärkt. Die politischen Diskrepanzen um die wirtschaftliche Vorreiterrolle (z. B. in den Bereichen Logistik und Transport) werden Singapurs Bemühungen verstärken, auf dem Wassersektor größere Autonomie von Malaysia zu erlangen.

Deutsche Direktinvestitionen in Singapur

In 2001 machten 432 deutsche Unternehmen mit 33.000 Beschäftigten in Singapur einen Jahresumsatz von 10,3 Mrd. €, und unmittelbare deutsche Direktinvestitionen in Höhe von 4,615 Mrd. € wurden dort getätigt. Zusätzlich wurden 288 Mio. € mittelbare Direktinvestitionen über abhängige Holdinggesellschaften investiert. Die größten Investitionsaktivitäten lagen im Bereich der Kreditinstitute und sonstigen Finanzierungsinstitutionen (1,183 Mrd. €), der chemischen Industrie (999 Mio. €) und des Handels, der Instandhaltung und der Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern (912 Mio. €).

Tabelle 2: Unmittelbare und mittelbare deutsche Direktinvestitionen nach ausländischen Wirtschaftszweigen in Singapur im Jahr 2001

	Mio. Euro
Kreditinstitute und sonstige Finanzierungsinstitutionen	1.183
Chemische Industrie	999
Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern	912
Versicherungsgewerbe	201
Maschinenbau	49
Herstellung von Geräten der Elektrizitätserzeugung, -verteilung u.ä.	9
Herstellung von Kraftwagen/-teilen	-

Quelle: Deutsche Bundesbank 2003.

Beziehungen in Bildung und Wissenschaft

Deutsche Hochschulen und Forschungseinrichtungen verfügen über zahlreiche Kooperationen mit Singapur Hochschulen und Instituten. Die deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen genießen im Bereich der Ingenieurwissenschaften, Technik und Chemie einen guten Ruf. Die Qualifikationsnachfrage der Wirtschaft ist sehr hoch, insbesondere in den von der Regierung favorisierten forschungsbasierten Wirtschaftsbereichen. Der Absolventenbedarf deutscher Unternehmen in Singapur und deren Partner ist schwer zu ermitteln. Erst eine Umfrage könnte hier verlässliche Informationen bringen.

Die Datenbank „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz führte 2002 21 Hochschulpartnerschaften zwischen Singapur Hochschulen und deutschen Hochschulen auf. Diese Daten scheinen allerdings nicht vollständig zu sein. Es fehlen beispielsweise die Partnerschaften der Technischen Universität München mit der National University Singapore (NUS) und das German Institute of Science and Technology (GIST) sowie die Partnerschaften der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung, Vallendar (WHU), mit der NUS (Faculty of Business Administration), der Nanyang Technical University (NTU; Nanyang Business School) und der Singapore University of Management (SMU).

Die im Hochschulkompass ausgewiesenen Daten weisen unterschiedliche vertragliche Grundlagen der Partnerschaften auf, die von hochschulweiten, fächerübergreifenden Kooperationsverträgen bis hin zu Memoranden, Absichtserklärungen und informellen Vereinbarungen auf Fachbereichsebene reichen. Insgesamt haben acht deutsche Fachhochschulen und neun Universitäten (inklusive der nicht aufgeführten WHU) Abkommen mit Singapur Partnerhochschulen geschlossen. Gegenstand der Verträge sind fast ausnahmslos Kooperationen in den Ingenieurwissenschaften und Technikstudiengängen.

Die wissenschaftsbezogenen Beziehungen zwischen Deutschland und Singapur sind eingebettet in das Asien-Konzept des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, in dem Singapur eine zentrale Rolle einnimmt (BMBF 2002). Die politischen und wirtschaftlichen Beziehungen werden gestützt durch die Asien-Konzepte des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ 2001) und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi 2001). In diesen Konzepten wird die Notwendigkeit der wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit mit Singapur unterstrichen. Es gibt verschiedene Abkommen und Memoranden im Wissenschafts- und Bildungsbereich¹ (vgl. BMBF, Internationales Büro 2003).

1 U.a. existiert ein Kulturabkommen (1990), die Erklärung über partnerschaftliche Zusammenarbeit im Bereich Bildung und Wissenschaft (1998) insbesondere Studierendenaustausch, gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte, Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Universitäten, der German-Singapore Higher Education Action Plan (2001) zwischen dem DAAD und dem

Die bereits seit längerem gut etablierten Beziehungen in Bildung und Forschung zwischen Singapur und Deutschland mündeten 2002 in einen Vertrag zur Gründung eines deutschen Instituts für Wissenschaft und Technologie (German Institute of Science and Technology, GIST; siehe auch unten, Abschnitt 6.8).

5.4 Hochschul- und Studiensystem

Das staatliche Singapur Hochschulsystem ist rein quantitativ sehr klein: 2001 waren an staatlichen Polytechnics und Universitäten insgesamt 91.582 Studierende eingeschrieben; es zählt aber zu den besten der Welt.

Es gibt nur drei staatlich finanzierte Universitäten, die National University Singapore (NUS), die Nanyang Technical University (NTU) und die Singapore University of Management (SMU). Die SMU, die erst im Jahr 2000 in Betrieb genommen wurde, wird zwar staatlich finanziert, aber privat geführt. Über die Einrichtung einer weiteren Universität zur Deckung des Absolventenbedarfs wurde jahrelang diskutiert. Darüber hinaus gibt es ein Lehrerbildungsinstitut und vier staatliche Polytechnics. Diese entsprechen jedoch nicht den deutschen Fachhochschulen und werden in Singapur auch nicht dem eigentlichen Hochschulsektor zugerechnet.

Das Studiensystem ist stufig aufgebaut. Die Studienstufen und akademischen Abschlüsse entsprechen der angelsächsischen Stufung von Bachelor, Master und PhD.

Singapur ist äußerst darauf bedacht, Qualität sicherzustellen. Nur die besten Bewerber werden zugelassen, die weniger guten müssen entweder ein Studium im Ausland aufnehmen oder zu privaten Anbietern gehen.

Die Unterrichtssprache an den Hochschulen ist Englisch. Deutsch als Fremdsprache genießt keinen zentralen Stellenwert. Die Zahl der Deutschlernenden wird auf etwa 1.800 geschätzt (vgl. Auswärtiges Amt 2002). Am Goethe-Institut in Singapur werden bislang keine Deutschintensivkurse angeboten, so dass es für Singapur Studeninteressenten sehr lange dauert, bis sie die für das Studium notwendigen Sprachkompetenzen erworben haben. Es gibt nur eine Singapur Schule, in der Deutsch bis zum Abitur angeboten wird, das National Junior College. Nur zehn Prozent der besten Schüler der Secondary School dürfen neben Englisch und ihrer Muttersprache auch eine weitere Fremdsprache belegen (Deutsch, Französisch oder Japanisch). Dieser Fremdsprachenunterricht findet im Fremdsprachenzentrum des Ministry of Education (MOELC) statt und nicht, wie man vielleicht erwarten würde, am Goethe-Institut.

Singapurer Ministry of Education sowie verschiedene Abkommen der DFG und Abkommen auf Universitäts- und Fachbereichsebene.

Singapurer Studierende bzw. deren Eltern sind bereit, hohe Studiengebühren zu zahlen. Dies lässt sich allein aus der Zahl derjenigen ersehen, die bereit sind, die hohen amerikanischen, britischen und australischen Studiengebühren zu zahlen, wenn sie aufgrund der hohen Hürden keine Zulassung an den günstigeren Singapurischen Hochschulen erhalten. Die Studiengebühren werden überwiegend privat bezahlt. Es gibt aber auch ein staatliches Stipendiensystem sowie staatliche Stipendien für Auslandsstudien (z.B. durch das Handels- und Entwicklungsministerium, das Außenministerium und das Verteidigungsministerium). Dieses Stipendium verpflichtet allerdings, nach Beendigung des Studiums für eine bestimmte Zeit für Staat und Regierung zu arbeiten. So versucht die Regierung, dem „Brain drain“ entgegenzuwirken (vgl. Homepage des Ministry of Education, FAQ). Studienkredite von Banken sind durchaus üblich (Bildung als Investition).

Die Gesamtstudienkosten (inklusive Lebenshaltungskosten) liegen durch die Studiengebühren (1.002 - 1.104 € an Polytechnics und 2.902 - 3.402 € an Universitäten) über den Kosten in Deutschland. Die Lebenshaltungskosten liegen etwas unter den Lebenshaltungskosten in Deutschland. Aufgrund des Wohnraummanagements sind aber die Mieten relativ hoch. Zwar haben die Hochschulen Wohnheime, jedoch können die angebotenen Wohnheimplätze die Nachfrage nicht decken. Die Wohnheime werden überdurchschnittlich von ausländischen Studierenden belegt.

Da bei den Studierenden auf hohe Qualität geachtet wird, versteht sich von selbst, dass bei dem Ausbildungsstand und der Qualität des Lehrpersonals an den staatlich finanzierten Hochschulen ebenfalls auf Exzellenz Wert gelegt wird. Um den Bedarf an hoch qualifizierten Lehrkräften sicherzustellen, müssen in manchen Bereichen bis zu 50 Prozent der Lehrkräfte aus dem Ausland angeworben werden. Die Besoldung macht Singapur für hoch qualifizierte Lehrende aus ärmeren asiatischen und australisch-pazifischen Ländern, aber auch für europäische Forscher und Lehrende attraktiv.

Forschungsinfrastruktur

Da Singapur seine Position als weltweites Zentrum (in der eigenen Rhetorik als „global hub“ bezeichnet) in Hochtechnologieforschung und forschungsbasierter Ausbildung Hochqualifizierter ausbauen will, verfügt es über eine exzellente Forschungsinfrastruktur, insbesondere in den von der Regierung als Priorität festgelegten Bereichen. Die Singapurische Regierung hat insgesamt 1,1 Mrd. € zur Verfügung gestellt, um die Ansiedlung von Forschungsanlagen zu unterstützen.

Als Marktvorteil verkauft Singapur nicht nur seine nahezu uneingeschränkte Forschungsfreiheit in den Biowissenschaften (inkl. Gentechnologie), sondern auch sein professionelles „intellectual property management“, das einen optimalen Wissenstransfer und eine optimale Vermarktung von Erfindungen und Patenten erlaubt.

Singapur versucht, den Forschungssektor durch hohe staatliche Investitionen und Großprojekte zu stärken. Es setzt auf die Strategie der Bündelung forschungsbasierter Unternehmen, Forschungseinrichtungen in enger Verzahnung mit den staatlichen Universitäten in Wissenschaftsparks. Ein Vorzeigeprojekt soll der in der Entstehung begriffene Wissenschaftspark Biopolis werden. Allein das Biopolis-Projekt fördert die Regierung mit 271 Mio. €. Biopolis soll eine exzellente Forschungsinfrastruktur in den „life sciences“ und benachbarten Wissenschaftsbereichen liefern. Der Wissenschaftspark soll sowohl staatliche als auch private Forschungs- und Entwicklungszentren und Unternehmen sowie etwa 4.000 Wissenschaftler beherbergen.

Für ausländische Forschungsinstitute und Forschungs- und Entwicklungsunternehmen ist Singapur ein interessanter Standort geworden. Im Zuge einer Steuer-senkungspolitik, der Gewährung von Investitionszuschüssen und der Forschungsfreiheit haben sich bereits einige namhafte ausländische Forschungsinstitute angesiedelt (u.a. das schottische Forschungsinstitut des „Vaters“ des Klonschafs Dolly). Singapurs Ambitionen, im Forschungsbereich mit Innovationen aufzuwarten, finanzielle Risiken einzugehen und ethische Grenzen zu verschieben, sind jedoch nicht nur von Erfolgen gekrönt, wie kürzlich die fehlgeschlagene spektakuläre Operation zur Trennung der siamesischen Zwillinge aus dem Iran der Weltöffentlichkeit vor Augen geführt hat.

Die gute Forschungsinfrastruktur hat etwa im Bereich der Biomedizin dazu geführt, dass der Anteil von biomedizinischen Erzeugnissen an den Gesamtexporten 2002 bereits fünf Prozent betrug, ein Anteil der bis 2010 verdoppelt werden soll (Pohl 2002, S. 490).

Die exzellente Infrastruktur für naturwissenschaftliche, medizinische und technische Forschung ermöglicht einen guten Forschungs-Output, wie sich regelmäßig am „Science Citation Index“ messen lässt.

Zur Förderung von Forschung und Wissenschaft wurden einige staatliche Forschungsinstitute in dem Singapur Science Center zusammengeschlossen. Dieses Zentrum ist dem Nationalen Bildungsministerium unterstellt.

5.5 Hochschulpolitik und Bildungsplanung

Das Verhältnis von Staat und Hochschule in Singapur ist gekennzeichnet durch staatliche Kontrollen und Interventionen. Die Universitäten verfügen nur über eine sehr beschränkte Autonomie (vgl. Lee 2003).

Wirtschaft und Politik haben als allgemeine Entwicklungsstrategie eine gemeinsame Vision für Singapurs Wettbewerbsfähigkeit in der wissensbasierten Wirtschaft. Singapur will nicht nur seinen hohen Standard der hochqualifizierten Ausbildung verteidigen und zum „global schoolhouse“ werden, es strebt auch Marktführerschaft in der Hochtechnologieforschung an. Es garantiert daher die nahezu völlige Freiheit der naturwissenschaftlichen und medizinischen Forschung

und ist Vorreiter im Management von Rechten an geistigem Eigentum und Patenten. Im Rahmen dieser Entwicklungsstrategie gibt es drei Konzepte:

- die Reorganisation und Expansion des Universitätssektors;
- die Ansiedlung ausländischer forschungsbasierter Spitzenuniversitäten;
- die Anwerbung ausländischer Bildungsinteressenten auf allen Bildungsebenen.

Reorganisation und Expansion des Universitätssektors

Ein neues Konzept zur Hochschulentwicklung soll sicherstellen, dass der Hochschulsektor seine Ausbildung am Bedarf von Industrie und Wirtschaft ausrichtet. Größere Reorganisationsmaßnahmen, Campus-Neugründungen, Einrichtung neuer „schools“ und Studienrichtungen, Expansion, stärkere Profilbildung und die Entwicklung von Exzellenz-Zentren sind Kernelemente der Strategie.

Im Zuge der Singapurer Gesamtstrategie zum „global hub“ zu werden, wurde 2002 ein umfassendes Konzept zur Reorganisation und Entwicklung des Hochschulsektors ausgearbeitet (Ministry of Education 2003). Für das wirtschaftliche Wachstum war eine Expansion des tertiären Bildungssektors von großer Bedeutung. In den neunziger Jahren wurde daher der Hochschulsektor ausgebaut. Nach staatlichen Planungen soll der Anteil eines Altersjahrgangs, der eine staatlich finanzierte Hochschule besucht, von 21 Prozent (2001) auf 25 Prozent (2010) gesteigert werden. Hierzu sollen im Rahmen eines Hochschulentwicklungsplans 3.500 neue Studienplätze geschaffen werden. Einige wenige private Hochschulen sollen nun zugelassen werden, damit auch über die 25 Prozent-Marge hinaus ausgebildet werden kann.

Dieses Konzept sieht folgende Maßnahmen für den Hochschulsektor vor:

- es wird keine vierte Universität eingerichtet;
- die Infrastruktur des Universitätswesens wird im Wesentlichen aus den drei staatlich finanzierten Universitäten mit insgesamt fünf Standorten bestehen (NUS, NTU und SMU), zwei Standorte mit vollem Fächerangebot und drei Standorte mit spezialisierten Angeboten (siehe die folgenden Übersichten);
- die Reorganisation soll eine stärkere Profilbildung und Spezialisierung ermöglichen;
- NUS und NTU werden weiter zu Volluniversitäten mit breitem Angebotsspektrum ausgebaut;
- die NUS wird auf drei Standorte aufgeteilt: NUS Kent Ridge, NUS Buona Vista und NUS Outram;
- als fachlich spezialisierte Standorte bzw. Universität sollen ausgebaut werden: die NUS Buona Vista („Science and Technology“, forschungsorientiert), NUS Outram (Medicine and Health Sciences), SMU (Wirtschaft und Management);
- Qualitätssicherungsmaßnahmen sollen gewährleisten, dass mit der Ausweitung der Zulassung die Qualität der Bewerber nicht sinkt. Die Universitäten erhalten

- für diese Maßnahmen für grundständige Studiengänge größere Flexibilität und mehr Autonomie bei der Zulassung;
- es wird Maßnahmen geben, die die avisierten Zulassungsraten in den Naturwissenschaften, technischen Fächern und den Ingenieurwissenschaften garantieren;
 - die Hochschulen sollen sich mit ihren Studienangeboten an der Nachfrage orientieren und sicherstellen, dass sie sowohl die Interessen der Studierenden als auch die der Unternehmen berücksichtigen (sog. *Responsiveness*);
 - zur Erreichung der Ziele im Postgraduierten-Bereich soll die Datenerhebung ausgebaut werden, die hilft, den Bedarf besser zu ermitteln;
 - es wird in Zukunft eine differenzierte Struktur der Studiengebühren geben.
 - Die neuen Campuskonzepte sollen durch räumliche Nähe mit den Wissenschafts- und Technologieparks eine engere Verzahnung mit Forschungseinrichtungen und Forschungs- und Entwicklungsunternehmen sicherstellen.

Singapurer Universitätsentwicklungsplan 2003

- 3 staatlich finanzierte Universitäten (NUS, NTU und SMU)
- Profilbildung
- NUS drei Standorte:
 - NUS Outram (Medizin und Health Sciences)
 - NUS Buona Vista (Naturwissenschaft und Technik, forschungsorientiert)
 - NUS Kent Ridge (Volluniversität)
- NTU (Volluniversität)
- SMU (Wirtschaft und Management)
- Expansion: 3.500 neue Studienplätze, avisierte Zugangsrate 25 %
- Ausbau Studiengänge und „schools“ in Schlüsselbereichen
- Vernetzung mit Forschung u. Wirtschaft (Wissenschafts- und Technologie Parks)
- Nachfrageorientierung
- Qualitätssicherung
- Moderate Hochschulautonomie und Flexibilisierung

Die beiden folgenden Übersichten geben differenziert nach grundständigem und postgraduiertem Studium Auskunft über die geplanten Profile der Singapurer Universitäten, das angebotene Fächerspektrum und die avisierten Studierendenzahlen an den einzelnen Standorten.

einfügen Tabelle 3 aus
5-Quertabsingapur.pdf

einfügen Tabelle 3 fortsetzung aus
5-Quertabsingapur.pdf

Tabelle 3: Reorganisationskonzept des Universitätssektors Singapurs für das grundständige Studium (2003)

Universität Campus	NTU	NUS Multi-Campus Universitätsystem			SMU
		NUS Kent Ridge	NUS Buona Vista	NUS Outram	
Typ	Volluniversität	Volluniversität	Naturwissenschaftl.- Technische Universität mit ausgeprägter Forschungsorientierung	Nischeinrichtung im Bereich Medizin und Health Sciences, Erziehung	Wirtschaft und Management
Zielgröße - Zulassung im grundständigen Studium	6.000 Studierende (2002: 4.400)*	6.500 Studierende (2002: 6.000)	500-1.000 Studierende	350 Studierende	1.550 Studierende (2002: 600)
Zielgröße - Studierende im Grundstudium	22.300 Studierende (2002: 15.600)	23.900 Studierende (2002: 22.000)	2.000-4.000 Studierende	1.000 Studierende	6.200 Studierende (2002: 1.400)

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 3

Universität Campus	NTU	NUS Multi-Campus Universitätsystem			SMU
		NUS Kent Ridge	NUS Buona Vista	NUS Outram	
Fächer	Ingenieurwiss.; Wirtschaft u. Buchhaltung; Biowiss.; Kommunikations wiss.; Erziehung Lehrerbildung (NIE) Physik**; Geistes- u. Sozialwiss.; Design, Kunst und Medien	Ingenieurwiss.; Computerwiss.; Wirtschaft; Architektur; Naturwiss. (inkl. Pharmazie); Kunst und Sozialwiss.; Medizin u. Zahnmedizin; Jura	Ingenieurwissenschaften; Informations- und Kommunikationstechnologien; Naturwissenschaften	Medizin # (Graduierten Programm); Verwandte Gesundheitswiss. (z.B. Pharmazie, Krankenpflege, Radio- u. Physiotherapie, Sprach- und Ergotherapie, Ernährungswiss.	BWL, Management, Buchhaltung Wirtschafts- und Sozialwiss.; Informationss- systeme

* Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Vollzeitstudierenden; ** Fett gedruckte Fächer werden neu angeboten.

Im Graduate Medical Programme werden jährlich nur 50 Studierende aufgenommen.

Quelle: Ministry of Education, Higher Education Division 2003.

Tabelle 4: Reorganisationskonzept des Universitätssektors Singapurs für postgraduierte Studienangebote (2003)

Universität Campus	NTU	NUS Multi-Campus Universitätsystem			SMU
		NUS Kent Ridge Volluniversität	NUS Buona Vista Naturwissenschaftl.- technische Universität mit ausgeprägter Forschungsorientierung	NUS Outram Nischenrichtung im Bereich Medizin und Health Sciences, Erziehung	
Typ	Volluniversität				Wirtschaft und Management
Zielgröße Studierende postgrad. Studium	3.250 Studierende	5.000 Studierende	4.000 Studierende	50 Stud. Graduate Medical Programme, Abschluss MD; 200 Stud. postgrad. Prog.	Keine Angaben
Weitere angestrebte Ziele		Suche nach Partnern aus F&E u. Forschungsuniversität en weltweit	Zielgröße ausländische Studierende: 30 %; Suche nach strategischer Partnerschaft mit ausländischen Spitzenuniversitäten	Ausländische Partnerschaften, strategische Allianzen (Curriculum- entwicklung, klinische Forschung etc.) angestrebt	Multilaterale Partnerschaften (auch der einzelnen Schools)

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 4

Besonderheiten		Neu: interdisziplinäre Graduate School for Integrative Sciences and Engineering, Verzahnung mit Forschungsinstituten **	Campus: One-North (zus. mit Hochtechnologie u. F&E Firmen, Synergie Technopolis, Forschungsinst. u. Vernetzung mit Forschungszweigen der NUS Kent Ridge	Campus: Gelände des Singapore General Hospital, Partnerschaft mit SingHealth für klinische Ausbildung	Internationale Partnerschaften: Wharton-SMU Research Centre
Fächer	Ingenieur- und Biowiss., Physik, BWL, School of Humanities and Social Sciences***, Design & Kunst; Medien + IT + F&E + Ingenieurwiss., Breites Angebot postgrad. Programme	Ingenieurwiss., Computerwiss., Wirtschaft, Architektur, Naturwiss. (inkl. Pharmazie), Kunst und Sozialwissenschaften, Medizin u. Zahnmedizin, Jura	Ingenieurwissenschaften, IuK-Technologien, Naturwissenschaften, Grundlagen- und Angewandte Forschung	Medizin, Verwandte Fächer aus Bereich der Gesundheitswissenschaften	Interdisziplinäre Ausrichtung School of Business School of Accountancy School of Economics and Social Sciences School of Information Systems

* Angaben in Klammern beziehen sich auf Vollzeitstudierende. ** Lehrende gleichzeitig in NUS und Research Institutes, Betreuung von Promotionen durch Ris;

*** im Dienst des NIE für Lehrer Aus- und Weiterbildung;

Im Graduate Medical Programme werden jährlich nur 50 Studierende aufgenommen.

Quelle: Ministry of Education, Higher Education Division 2003.

einfügen Tabelle 4 aus
5-Quertabsingapur.pdf

einfügen Tabelle 4 fortsetzung aus
5-Quertabsingapur.pdf

Unmittelbar vor Fertigstellung der vorliegenden Länderstudie wurde in Singapur diskutiert, ob die Regierung den einheimischen Colleges in Singapur „degree awarding powers“ übertragen sollte. Dies würde zum einen mit der bereits angekündigten Zulassung privater Universitäten über die drei staatlichen Universitäten hinaus im Einklang stehen und wäre andererseits auch konform zu der unten benannten neuen Entwicklungskonzeption von Singapur als „global schoolhouse“. Für ausländische Hochschulen, die bislang das äußerst lukrative Marktsegment des „Franchising“ bestückt haben, könnte es allerdings einen Einbruch in der Nachfrage nach diesen Programmen bedeuten, falls die Singapurer Nachfrage künftig mehr über die eigenen Colleges und mit Singapurer Abschlüssen gedeckt werden könnte.

Die Ansiedlung ausländischer forschungsbasierter Spitzenuniversitäten

Singapur hat eine nationale Strategie gegenüber ausländischen Bildungsanbietern. Seit 1998 läuft ein Programm zur Anwerbung von forschungsorientierten Spitzenuniversitäten, das „World Class University Programme“ (WCU). Die Bemühungen, sich als Centre of Excellence durch gezielte Anwerbung von ausländischen Hochschulen zu profilieren, waren sehr erfolgreich. Im Jahr 2002 waren bereits neun internationale Spitzenuniversitäten in Singapur vertreten, die ihre Angebote zumeist eng mit den staatlichen Singapur Hochschulen verzahnen, u.a. die TU München (vgl. Abschnitt 6.8). Interessant ist, dass keine einzige australische Hochschule unter den angeworbenen Universitäten ist, möglicherweise ein Hinweis auf eine kritische Haltung gegenüber der kommerzialisierten australischen Massenausbildung, die nach Selbsteinschätzung von australischen Wissenschaftlern kaum noch Forschungsaktivitäten zulässt und auf ein mittelmäßiges Niveau zurückgefallen ist (Currie 2003).

Die angeworbenen Spitzenuniversitäten bieten Master- und PhD-Programme aus den Bereichen Medizin, Wirtschaft und Management (auch Touristik-Management), Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften und Technologie, Umweltwissenschaften und Logistik an. Im Moment gibt es Bemühungen, Spitzenuniversitäten aus Indien und China anzuwerben, die ihre Stärken im Bereich der Ingenieurwissenschaften, Technologie und IT haben (Ministry of Education 2003). Nach Angaben des Observatory on Borderless Higher Education soll die NUS sogar planen, selbst im Ausland Zweigstellen zu errichten. So wird berichtet, dass zwischen 2003 und 2005 geplant ist, Niederlassungen in Indien und China zu gründen (Observatory on Borderless Higher Education 2002, S. 2).

Das Modell, in diesem Umfang in gemeinsamer Strategie von Politik und Wirtschaft Spitzenuniversitäten ins Land zu holen, dürfte weltweit einzigartig sein und könnte durchaus dazu führen, dass Singapur in naher Zukunft sein Ziel erreicht, zum Zentrum (global hub) für Wissenschaft und Spitzentechnologie zu werden.

Als nationale Prioritäten für den Bildungs- und Forschungssektor hat Singapur folgende Bereiche definiert (Economic Development Board 2003):

- „Life Sciences“,
- Biotechnologie, Genforschung,
- Bioinformatik,
- Nanotechnologie,
- Fertigungstechnik, Materialforschung,
- Informationstechnologie,
- Wassertechnologie,
- Trinkwassergewinnung, Meerwasserentsalzung, Wiederaufbereitung.

Anwerbung ausländischer Bildungsinteressenten auf allen Bildungsstufen

In einem Strategiepapier des Economic Development Board aus dem Jahr 2003 heißt der Leitgedanke, aus Singapur „a world-class education hub, internationally renowned for its intellectual capital and creative energy“ zu machen. Mit dieser Politik will sich Singapur offensichtlich zum „regional player“ auf dem globalen Bildungsmarkt entwickeln.

In einer Rede vom 16. August 2003 betont der Minister für Handel und Industrie, dass Singapur seine „Education Industry“ unter dem Markennamen „Global Schoolhouse“ ausbauen möchte. Neben den bereits 50.000 ausländischen Schülern und Studierenden sollen weitere Ausländer auf allen Ausbildungsstufen angezogen werden „...providing educational programmes of all types and at all levels from pre-schools to post-graduate institutions, and that attracts an interesting mix of students from all over the world“.

5.6 Hochschulrelevante Gesetzgebung

Ein Hochschulgesetz entsprechend dem deutschen Hochschulrahmengesetz gibt es in Singapur nicht, wohl aber Gesetze für die einzelnen Universitäten und Fachhochschulen. Diese Gesetze regeln im Wesentlichen Fragen der Steuerung der Hochschulen.²

Die Akkreditierung von Studienangeboten obliegt dem Singapurischen Ministry of Education. Akkreditierungsgesuche für ausländische Hochschulen sind an das EDB zu richten, das sie an das Ministerium weiterleitet. Für die privaten Hochschulen bzw. Bildungsanbieter ist es bislang nicht möglich, sich Universität oder College zu nennen. Diese Bezeichnung bleibt den einheimischen, staatlicherseits erwünschten Einrichtungen vorbehalten. Die ausländischen Anbieter sind jedoch befugt, sich „School“ zu nennen (oft mit einem Zusatz School of...) (McBurnie

² Sie sind im Internet veröffentlicht unter <http://statutes.agc.gov.sg> (z.B. Education Act, Chapter 87).

2002, S. 5). Akkreditierte Hochschulen müssen die Akkreditierung von Studienprogrammen direkt beim Ministry of Education beantragen.

Die Anerkennung von ausländischen Abschlüssen wird häufig von Berufsverbänden geregelt. Bemerkenswert ist, dass einige Verbände, so etwa der Ingenieursverband, die Anerkennung deutscher Ingenieur-Diplome nach Studiengang und Hochschule differenzieren. Vorschläge zur Ausarbeitung eines Rahmenabkommens, das alle in Deutschland anerkannten Abschlüsse aller Fachrichtungen regelt, wären insbesondere im Zuge verstärkten Interesses an Bildungsexporten wünschenswert.

Das deutsche Diplom ist nach Angaben der Leiterin des DAAD Informationsbüros in Singapur weitgehend unbekannt. Was in Singapur unter der Bezeichnung „Diploma“ angeboten wird, gleicht eher einem Zertifikat.

Für die Anerkennung ausländischer Abschlüsse in der Medizin wurde kürzlich eine aktualisierte Liste veröffentlicht. Interessant ist, dass in der Liste das deutsche Staatsexamen in Medizin nicht aufgeführt ist.

Die Gesetze für ausländische Investitionen (<http://statutes.agc.gov.sg/>) sind auf das Anwerben ausgelegt. Das Economic Development Board setzt auf ausländische Direktinvestitionen. 2002 wurden rund 8,13 Mrd. € investiert, drei Viertel in das verarbeitende Gewerbe, ein Viertel in den Dienstleistungssektor (vgl. F.A.Z.-Institut 2003, S. 13). Ausländische Investoren im Bildungs- und Forschungsbereich werden mit einer Steuersenkung bis zur Null-Besteuerung nach Singapur gelockt. Sogenannte „Pionier“-Unternehmen können eine Steuerbefreiung von fünf bis zehn Jahren erhalten.

Der Länderreferent des Instituts für Asienkunde der Universität Hamburg, Prof. Dr. Manfred Pohl, berichtet von fünf möglichen Gesellschaftsformen für ausländische Unternehmen in Singapur: Einzelunternehmen, Personengesellschaft, Kapitalgesellschaft, Registrierte Niederlassung und Representative Office sowie Joint Venture (Pohl 2002, S. 498). Zur von der TU München für das German Institute of Science and Technology (GIST) gewählten Rechtsform vergleiche Abschnitt 6.8.

Die nationale Strategie des Economic Development Board zur Anwerbung ausländischer Bildungsanbieter und Forschungseinrichtungen macht den Singapur Markt für ausländische Anbieter von hoher Qualität sehr attraktiv. Besonders interessant sind die direkten und indirekten Investitionsanreize, die von Steuervergünstigungen, Investitionszulagen über Forschungsfreiheit und Patentschutz reichen. Es ist möglich, in Singapur Grund und Boden zu erwerben, auch dies ist ein interessanter Aspekt für Bildungs- und Forschungsinvestitionen. Interessant ist auch die Tradition der Hochschulen und Forschungseinrichtungen, mit der Industrie zusammenzuarbeiten. Vom Singapur Staat angeworbene ausländische Hochschulen, die sich eine private Rechtsform nach Singapur Recht geben und eine Singapur Beteiligung haben, haben die Möglichkeit, erhebliche Summen staatlicher Fördermittel zu erhalten.

Deutsche Staatsangehörige benötigen für die Einreise nach Singapur einen Reisepass, der mindestens sechs Monate Gültigkeit hat. Für Aufenthalte von bis zu einem Monat wird kein Visum verlangt (Immigration Act). Für die Beantragung einer Arbeitsgenehmigung (Employment Pass) wird ein Mindestlohn von über 2.500 S\$ (entspricht 1.284 €) vorausgesetzt.³

Singapur und das General Agreement on Trade and Services

In der Uruguay-Runde der Verhandlungen zum General Agreement on Trade in Services, GATS, hat Singapur im Hochschulsektor keine speziellen Zugeständnisse gemacht, fordert jetzt aber von der EU eine Liberalisierung der Dienstleistungen im naturwissenschaftlichen Bereich und im Bereich der interdisziplinären Forschungsdienstleistungen.

Mit besonderem Augenmerk sollten Singapurs Eingaben bei den laufenden GATS-Verhandlungen betrachtet werden. Singapur stellt bezeichnenderweise gerade dort Forderungen, wo die EU bislang noch nicht zu Konzessionen bereit war. Diese Forderungen sind sicherlich im Zusammenhang mit seiner ganzheitlichen Strategie zu sehen, eine günstige Position auf dem Markt der Hochtechnologieforschung und der Biowissenschaften zu erreichen.

Übersicht 1: Singapurere GATS-Forderungen an die Europäische Union

Singapur / Kategorie	Mode 1	Mode 2	Mode 3	Mode 4
(Central Product Classification)	Grenzüber- schreitende Erbringung	Nutzung im Ausland	Kommerzielle Präsenz	Präsenz natürlicher Personen
CPC 851 naturwissenschaft- liche Dienstleistungen	MZ + IB, volle Verpflichtung	MZ + IB, volle Verpflichtung	MZ + IB, volle Verpflichtung	
CPC 853 interdisziplinäre Forschungsdienst- leistungen	MZ + IB, volle Verpflichtung	MZ + IB, volle Verpflichtung	MZ + IB, volle Verpflichtung	

MZ = Marktzutritt
IB = Inländerbehandlung

³ Alle relevanten Gesetze finden sich auf der Homepage der Singapurere Regierung (<http://statutes.agc.ov.sg/>).

Die Globalisierung des Forschungssektors ist im vollem Gange; die Karten der Standortvorteile in der Forschung werden gerade neu gemischt – und dies relativ unbeachtet von der Öffentlichkeit. Ein Weg, bei dieser Entwicklung den Fuß in der Tür zu haben, sind sicherlich forschungsintegrierte Studiengänge, ein Bereich, in dem gerade deutsche Hochschulen eine besondere Stärke haben. Hier ist sicherlich ein guter Anknüpfungspunkt für Studiengänge im Ausland.

5.7 Bedarfsprofil

In Singapur besteht von zwei Seiten ein zusätzlicher Bedarf an Hochschulbildung: Zum einen können die staatlichen Singapur Hochschulen die studentische Nachfrage bei weitem nicht befriedigen, zum anderen hat die wissensintensive Wirtschaft einen ungedeckten Bedarf an hochqualifizierten Arbeitnehmern.

Studentische Nachfrage

Generell kann festgehalten werden, dass die staatlichen Singapur Hochschulen noch nicht einmal die Hälfte der Nachfrage nach Hochschulbildung der eigenen Bevölkerung befriedigen können.

Singapurer Studierende, die die hohen Zulassungsaufgaben staatlicher Hochschulen nicht erfüllen können, studieren an den zahllosen privaten (ausländischen) Einrichtungen, die Hochschulbildung anbieten. Viele der privaten Anbieter arbeiten mit ausländischen Universitäten zusammen.

Von den 65.000 Singapurern, die einen Hochschulabschluss besitzen – und dies sind viermal mehr als noch 1990, verfügen ein Drittel über einen ausländischen Abschluss – ein deutlicher Hinweis auf ein strukturelles Problem im Singapur Hochschulsektor (20 % haben einen britischen Abschluss, 13 % einen aus den Vereinigten Staaten und 9,6 % aus Australien). Die Nachfrage nach ausländischen Programmen wächst rasant. Nach einer Erhebung von 2001 waren mehr als 33.000 Studierende in einheimischen Universitäten eingeschrieben, mehr als 36.000 jedoch in privaten, externen Programmen, die in Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen angeboten wurden (vgl. Singapore Department of Statistics 2002).

Im Jahr 2000 waren allein in ausländischen Bachelor-Programmen 50 Prozent mehr Studierende eingeschrieben, als dies noch 1997 der Fall war. Auf 100 an staatlichen Singapur Hochschulen eingeschriebene Studierende kommen 56, die in ausländischen Bachelor-Programmen eingeschrieben sind. Auf dem Postgraduierten-Niveau sieht es ähnlich aus. Hier gab es von 1997 bis 2000 Zuwachsraten bei den externen Programmen von 41 Prozent. Auf 100 eingeschriebene Studierende in staatlichen Postgraduierten-Programmen im Jahr 2000 kamen 49 in ausländischen Programmen eingeschriebene Graduierte (Singapore Department of Statistics 2001).

Postgraduierten-Studium, Weiterbildung und E-Learning sind florierende Sektoren in Singapur, insbesondere in den Bereichen Business und Management. Hier findet sich etwa die Hälfte der in externen Programmen eingeschriebenen Studierenden. 60 Prozent der Bachelor-Absolventen privater ausländischer Programme kommen aus dem Bereich Business and Administration, 19 Prozent aus dem Informationstechnologiebereich. Bei den Postgraduierten liegt der Prozentsatz der Absolventen von „Business and Administration“ sogar bei 90 Prozent.

Auch das Fernstudium an angelsächsischen Hochschulen erfreut sich großer Beliebtheit. In den vergangenen Jahren hat das Online-Studium stark zugenommen. Die britische Open University zeigt auf dem Singapur Bildungsmarkt, auch durch eine eigene Vertretung, starke Präsenz.

Momentan liegen die Studiengebühren an den Universitäten zwischen 2.900 und 3.195 €/Jahr. An den „Fachhochschulen“ sind zwischen 1.000 und 1.080 € pro Jahr zu zahlen. Trotz der an staatlichen Hochschulen erhobenen Studiengebühren ist ein Studium im angelsächsischen Ausland für Singapur Studierende ungleich teurer. Dies liegt nicht nur an den hohen ausländischen Studiengebühren, sondern auch an der Tatsache, dass Singapur Studierende in der Regel während des Studiums zu Hause wohnen, was bei den hohen Mieten in Singapur die Gesamtstudienkosten enorm senkt. Dies erklärt den hohen Zulauf zu den privaten Anbietern ausländischer Abschlüsse in Singapur und zu den Fernstudiengängen.

Auslandsstudium Singapur Studierende

Viele Singapur Studierende absolvieren ein Studium im Ausland, zumeist in angelsächsischen Ländern. Nach der Open-Doors Statistik (Koh Chin 2002) waren an US-amerikanischen Hochschulen im Studienjahr 2001/02 insgesamt 4.141 Studierende eingeschrieben, über die Hälfte davon im grundständigen Studium, 1.490 im Master-Studium und 211 in Promotionsstudiengängen. Über die Fächer, die diese Studierenden belegen, gibt es keine detaillierten statistischen Angaben.

Tabelle 5: Mobile Studierende aus Singapur in den USA 2001/02

	Absolut	in %
Erststudierende	2.440	58,9
Graduierte	1.490	36,0
Andere	211	5,1
Gesamt 2001/02	4.141	100,0
Gesamt 2000/01	4.166	
Veränderung 2001 - 2002	-25	-0,6

Quelle: Koh Chin 2002.

In Großbritannien studieren derzeit 3.384 Singapurische Studierende, davon sind 2.582 im grundständigen Studium eingeschrieben und 802 in weiterführenden Studiengängen. Die Fachrichtungen, die am meisten nachgefragt werden, sind Ingenieurwesen (insgesamt 985 Studierende) und Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften (417), gefolgt von Jura (367) und Medizin (253, inkl. Zahnmedizin).

In australischen „offshore“-Einrichtungen sind mehr Singapurische Studierende eingeschrieben als in Hochschulen in Australien selbst. Insgesamt studieren mehr als viermal so viele Singapurische Studierende an australischen Einrichtungen als an US-amerikanischen Präsenzhochschulen.

Tabelle 6: Singapurische Studierende an australischen Hochschulen

In Australien	Fernlehre	Offshore-Einrichtungen	Gesamt
9.118	3.497	11.771	24.386

Quelle: IDP Education Australia 2003.

Im Wintersemester 2000/01 studierten insgesamt *nur 70 Singapurische Studierende an deutschen Hochschulen*. Im grundständigen Studium belegen 60 Studierende hauptsächlich Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, zehn Singapurische waren in Master und Doktorandenprogrammen eingeschrieben.

Während an deutschen Hochschulen knapp 0,2 Prozent der Singapurischen Studierenden eingeschrieben sind, studieren an *US-amerikanischen Hochschulen* 11,5 Prozent (davon 2/3 im grundständigen Studium) und an britischen Hochschulen etwa neun Prozent (gemessen an den im Jahr 2001 in staatlichen Singapurischen Universitäten eingeschriebenen Studierenden). Eine Erklärung für die Diskrepanz der Studiennachfrage nach deutschen und nach angelsächsischen Hochschulen ist sicherlich die in Singapur wenig gelehrtete deutsche Sprache.

Singapur gilt zusätzlich als Magnet in der Region. Es wird sicherlich in Zukunft auf dem Singapurischen Hochschulmarkt eine steigende Nachfrage durch ausländische Studierende geben. In Singapur ist bereits jetzt aufgrund der ethnisch orientierten Quotenpolitik Malaysias die Studiennachfrage durch chinesischstämmige Malaysier hoch.

Es gibt bereits seit einiger Zeit staatliche Anstrengungen, ausländische Studierende anzuwerben. Hierzu wurde die Studiengebührenstruktur z.B. an der NUS 1999 gesenkt. Die Studiengebühren für ausländische Studierende liegen seitdem nur noch zehn Prozent über denen für einheimische Studierende. Vorher gab es eine zweistufige Gebührenstruktur für Studierende aus ASEAN- und aus Nicht-ASEAN-Staaten, wobei letztere verglichen mit ersteren nahezu die doppelten Studiengebühren zu entrichten hatten.

Die regionale Anziehungskraft durch den hohen Qualitätsstandard der Singapurischer Hochschulbildung wirkt sich auch auf die Nachfrageentwicklung nach Singapurischer Bildungsangeboten aus. Elf Prozent aller 2000/2001 eingeschriebenen Studierenden hatten eine ausländische Staatsbürgerschaft. Die Einrichtung der 3.500 neuen Studienplätze an den staatlichen Singapurischen Universitäten soll auch dazu genutzt werden, qualifizierte Studierende aus dem Ausland anzulocken. Die Quote für ausländische Studierende des forschungsorientierten NUS Buona Vista Campus soll auf 30 Prozent gesteigert werden. Insgesamt ist für die NUS eine durchschnittliche Quote von 20 Prozent ausländischer Studierender angestrebt (Ministry of Higher Education 2003).

Fächer mit ungedeckter Nachfrage

Die DAAD-Lektorin und Leiterin des Information Office des DAAD in Singapur weist darauf hin, dass eine besondere Studiennachfrage in den Fächerschwerpunkten Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften sowie in den Life Sciences zu beobachten ist. Das Angebot an Master-Studiengängen in Business Administration sei bereits ausreichend; hier sei der Markt u. a. durch die zahlreichen privaten Fern- und Franchise-Programme gesättigt. Im Bereich der Bachelor-Ausbildung gäbe es bereits ein breites Studienangebot, so dass der Bedarf an Master- oder PhD-Studiengängen sicher größer sei.

Ein besonderer Bedarf besteht offensichtlich im Bereich Medizin und „Health Sciences“. In diesen Fächern waren Singapurische Studierende besonders auf ausländische Studienangebote angewiesen. Die kürzlich veröffentlichte und stark erweiterte Äquivalenzliste von Medizin-Abschlüssen ausländischer Hochschulen (fast ausnahmslos angelsächsische) belegt dieses strukturelle Problem. Die hohe Nachfrage nach den australischen „offshore“-Programmen in diesen Bereichen unterstützt diese Einschätzung ebenso wie die geplanten Einrichtungen des neuen Outram-Campus der NUS, auf dem dieser Bereich ausgebaut werden soll.

Absolventenbedarf von Staat und Wirtschaft

Die nach dem neuen Hochschulentwicklungsplan vorgesehenen neuen Fachrichtungen spiegeln den Absolventenbedarf wider, den eine interministerielle Arbeitsgruppe für den Singapurischen Arbeitsmarkt erkennt. Neben einer Vielzahl neuer interdisziplinärer Programme werden neue „Schools“ und anwendungs- und forschungsorientierte Studiengänge eingerichtet. Dies betrifft besonders die Bereiche Design-Ingenieurwissenschaften, integrative Ingenieurwissenschaften, Biowissenschaften, Physik, Informationssysteme sowie einige Studiengänge im Bereich Health Sciences. Mit dem Ausbau der medizinischen und medizinverwandten Studiengänge (z.B. Biomedizin und Biotechnologie) wird die Singapurische Strategie, ein „global hub for life sciences“ zu werden, unterstützt.

5.8 Präsenz, Profil und Kooperationen ausländischer Studienanbieter

Ausländische Studienangebote in Singapur

Auf seiner Homepage bietet das Singapurische Bildungsministerium eine Übersicht über die „offshore“-Programme, die über in Singapur ansässige private Anbieter angeboten werden. Diese Angebote beziehen sich auf alle Fachgebiete.

Unter den unzähligen privaten, kommerziellen Bildungs- und Weiterbildungsanbietern (oft „schools“ genannt, da die Bezeichnung Universität in Singapur geschützt ist) gibt es auch eine Reihe unseriöser sogenannter „degree mills“. Es gibt eine ausgeprägte Tradition der „offshore“-Angebote, die meist in Franchise-Arrangements mit angelsächsischen Hochschulen (vornehmlich aus Großbritannien, Australien und den USA) angeboten wird. Nachdem in Singapur lange Zeit das Auslands- oder Fernstudium an britischen und amerikanischen Hochschulen Tradition hatte, haben nun die australischen Hochschulen den Markt erobert. Die australischen Angebote weisen die größten Zuwachsraten auf.

Nach einer Erhebung des Australian Vice-Chancellor's Committee waren 2002 in Singapur 370 australische „offshore“-Programme registriert. Diese australischen Hochschulprogramme, die in der Regel im Heimatland akkreditiert sind, werden in Singapur fast ausschließlich in Zusammenarbeit mit privaten Providern angeboten. Die überwiegende Mehrzahl stellen die grundständigen Studiengänge, aber auch hochspezialisierte Nischenangebote dar, die in Deutschland oft gar nicht dem Hochschulsektor zugerechnet werden.

Die Anbieter, über die Programme ausländischer Hochschulen offeriert werden, beschreibt der australische Hochschulforscher McBurnie folgendermaßen:

„All are privately owned. They are set up, often as a speculative venture, with the minimum level of investment. Apart from the usual red tape, the minimum the ministry requires is two rooms and a reception area and evidence that you are empowered to offer programs on behalf of a university or professional institution.“ (Mc Burnie, 2002, S. 5)

Die Seriosität und akademische Qualität mancher Anbieter lässt sich nach Mc Burnie durchaus in Frage stellen:

„Commercial Schools cater for those Singaporeans who simply want the piece of paper. Library facilities („library“ is something of an overstatement in most instances) are sparse, and there is often heavy emphasis on rote learning and getting students through the exams by any means available.“ (ebd.)

Von besonderer Bedeutung auf dem Singapurischen Hochschulmarkt ist das Singapore Institute of Management. Es ist die erste Option für die Studierenden, die an staatlichen Hochschulen nicht zugelassen werden konnten. Diese nichtkommerzielle Organisation wurde 1964 gegründet und bietet seitdem in Partnerschaft mit renommierten ausländischen Hochschulen Studiengänge und Weiterbildungsprogramme an. Diese Programme sind in der Regel in ihrem Herkunftsland akkreditiert. Es werden die Abschlüsse der Heimathochschulen verliehen. Das SIM stellt

für die ausländischen Hochschulen die Infrastruktur, übernimmt die Aufgaben der Verwaltung und des Marketings. Es fungiert zudem als Mittler zwischen den ausländischen Hochschulen und den Singapurischen Behörden. Momentan sind im SIM über 14.500 Studierende eingeschrieben. Es werden zwei Doktorandenprogramme angeboten, 14 Master-, 40 Bachelor- und über 30 „Diploma-“ und Zertifikatsstudiengänge (O’Loughlin u. a. 2002).

Das SIM ist auch in Bereichen aktiv, die mit „Management“, wie aus dem Namen eigentlich zu schließen wäre, nichts zu tun haben. Es ist beispielsweise auch in der Ausbildung in medizinischen und Gesundheitsberufen tätig, wo der Bedarf mit Singapurischen Angeboten bislang nicht gedeckt werden konnte. Eine große Zahl von Studierenden nimmt daher australische „offshore“-Angebote wahr, die dann über Anbieter wie das SIM abgewickelt werden. Nach einer Singapurischen Fallstudie zum „offshore teaching“ waren im Jahr 2000 insgesamt 466 Singapurische Studierende in Studiengängen der Gesundheitswissenschaften eingeschrieben, die allein von der University of Sydney über das private Singapore Institute of Management angeboten werden. Die University of Sydney hat ihre Angebote in den vergangenen Jahren systematisch ausgebaut und bietet mittlerweile über das SIM eine Vielzahl von Bachelor-Studiengängen in den „Health Sciences“ an, so etwa in den Schwerpunkten Krankenpflege, Medizinische Röntgentechnologie, Physiotherapie. Als Master-Studiengänge werden Gesundheitswissenschaften mit den jeweiligen Schwerpunkten Management, Gerontologie und Erziehung angeboten. Die Qualitätssicherung der Programme liegt bei der Faculty of Health Sciences der australischen Mutterhochschule. Das SIM erhielt bislang zwei anerkannte Qualitätsauszeichnungen: eine ISO 9002-Zertifizierung sowie eine SQC-Auszeichnung (Singapore Quality Class) (O’Loughlin u. a. 2002). Sicherlich ist die Qualität des SIM auch einer der Gründe, weshalb auch die Open University UK zahlreiche Programme über das SIM anbietet.

Präsenz ausländischer Universitäten

Im Rahmen der Anwerbung ausländischer Spitzenuniversitäten durch das Economic Development Board konnten sich bislang neun ausländische forschungsorientierte Universitäten eine Präsenz in Singapur aufbauen. Fünf der Universitäten sind US-amerikanisch, je eine niederländisch, chinesisch, französisch und deutsch. Sie bieten ausschließlich Studienprogramme auf Postgraduierten-Niveau an. Die Master- und PhD-Programme der angeworbenen Spitzenuniversitäten spiegeln ein Spektrum von Fächern wider, die im Rahmen der Singapurischen Gesamtstrategie als Schlüsselbereiche angesehen werden: Natur- und Umweltwissenschaften, Medizin und Biowissenschaften, Ingenieur- und Computerwissenschaften, interdisziplinäre Studienprogramme aus dem technischen Bereich sowie Wirtschaft und Management.

Das *German Institute of Science and Technology* hat als Rechtsform die Gesellschaft mit beschränkter Haftung GmbH nach Singapur Recht gewählt (GIST private limited). Gesellschafter sind zwei Personen (eine mit deutscher und eine mit Singapurischer Staatsbürgerschaft). Die Einlage der Gesellschafter beträgt je einen Dollar. GIST private limited ist eine Tochter der Münchner TUM-Tech GmbH, deren Gesellschafter wiederum der Förderverein der TU München ist. Die TUM-Tech übernimmt alle finanziellen, rechtlichen und organisatorischen Verpflichtungen. Gegen Studiengebühren „vertritt“ sie ausgewählte Studiengänge gemeinsam mit den Singapurischen Partneruniversitäten. Über das GIST können zukünftig auch Studienangebote anderer deutscher Hochschulen in Singapur angeboten werden. Über ein Joint Academic Board mit den ausländischen Partnern werden wichtige Fragen wie etwa die Höhe und Modalitäten der Zahlungen an die Partneruniversitäten festgelegt.

German Institute of Science and Technology

Das GIST ist die erste selbstständige Tochter einer deutschen Universität (TU München) im Ausland. Mit dem GIST wurde eine Infrastruktur für weitere Bildungsk Kooperationen zwischen Deutschland und Singapur gelegt (<http://www.gist.edu.sg>). Die TU München bietet über das GIST gemeinsam mit der National University Singapore einen Master in „Industrial Chemistry“ an. Weitere Masterkurse laufen in Kürze an (z.B. Industrial and Financial Mathematics (September 2003), Food Sciences. Geplant sind für 2004: Microelectronic Systems, Informatics und Biomedical Engineering). Weiterer Kooperationspartner ist die Nanyang Technical University.

Das GIST erhält finanzielle Unterstützung durch BMBF und DAAD (Export deutscher Studienangebote), von in Singapur ansässigen Unternehmen sowie Investitionszuschüsse vom Economic Development Board der Regierung in Singapur.

Seit 2002 ist die erste Gruppe von 21 Studierenden in dem von GIST betreuten Master-Studiengang „Industrial Chemistry“ eingeschrieben. Eine zweite Gruppe Studenten folgte im Januar 2003. Für ein 18-monatiges Studienprogramm sind Studiengebühren in Höhe von 22.500 € zu entrichten. Im ersten Jahrgang konnten alle Studierenden mit Stipendien aus der Wirtschaft unterstützt werden.

Quelle: GIST (www.gist.edu.sg).

U21 Global

Im Jahr 2001 wurde in Singapur die Hauptniederlassung einer virtuellen Universität des Universitätskonsortiums Universitas 21 gegründet. Die unter der Bezeichnung „U21 Global“ fungierende virtuelle Hochschule ist ein Joint Venture zwischen dem kanadischen Verlagshaus Thomson Learning und Universitas 21, an dem auch die NUS beteiligt ist. „U21 Global“ bietet Online-Studienprogramme in Wirtschaftswissenschaften und technologischen Fächern an. Die angebotenen Kurse unterliegen einer Multi-Akkreditierung durch die jeweiligen 15 Mutteruni-

versitäten weltweit. Den strategischen Fokus seiner Angebote legt U21 Global auf den asiatischen Bildungsmarkt. Die Liaison mit dem Medienriesen hat bereits die Kritiker der kommerzialisierten Hochschulbildung auf den Plan gerufen (vgl. Currie 2003). Über die Zugangsraten Singapurischer Studierender liegen keine Informationen vor.

5.9 Zuständigkeiten und Ansprechpartner

Die Zuständigkeiten auf dem Hochschul- und Wissenschaftssektor sind in Singapur transparent. Nahezu alle relevanten Informationen sind über das Internet zugänglich.

Das Ministry of Education spielt eine sehr stark lenkende Rolle gegenüber den Hochschulen, auch wenn in Detailfragen jetzt größere Autonomie gewährt werden soll. Die Hochschulen sind autonom, was die Auswahl ausländischer Kooperationspartner betrifft. Partnerschaften und Kooperationen werden vom Staat ausdrücklich unterstützt.

Als Ansprechpartner und Mittler für ausländische Bildungsinvestitionen in Singapur fungiert das *Economic Development Board*. Das EDB gewährt auch die Investitionsanreize und stellt bei Kooperationsgesuchen die gewünschten Kontakte zur potenziellen Partnerhochschule und anderen staatlichen Stellen her. In Frankfurt führt Singapur zur Förderung der Handelsbeziehungen zu Deutschland ein Büro seines Economic Development Board.

Die deutsche Wirtschaft ist mit dem *German Centre*, dem Deutschen Industrie- und Handelszentrum (DIHZ) seit 1995 in Singapur vertreten. Eine Liste der im German Centre vertretenen deutschen Unternehmen findet sich im Internet (www.germancentre.com, 05.01.2005). Weitere Vertretungen sind das Büro des Delegierten der deutschen Wirtschaft (seit 1994), das *German Singapore Institute* (GSI) und das German Singapore Business Forum (GSBF) (vgl. Auswärtiges Amt 2002).

Die Hälfte der deutschen Unternehmen ist in der *German Business Association* organisiert. Ein Newsletter informiert über neue Entwicklungen.

Es empfiehlt sich, bereits im Vorfeld geplanter Aktivitäten mit dem DAAD und dem GIST Kontakt aufzunehmen.

Insgesamt gibt es nur wenige Singapurische Alumni deutscher Hochschulen. Als Alumni-Organisation ist die *Singapore Carl Duisberg Association* (SCDA) zu nennen, in der sich ehemalige Stipendiaten der CDG und andere Absolventen deutscher Hochschulen zusammengeschlossen haben. In Deutschland gibt es eine Singapurische Studentenvereinigung, die *Singapore Students' Association*.

5.10 Analyse des Singapur-er Bildungs- und Wissenschaftsmarkts für deutsche Studienangebote

Bei einer Einschätzung der Chancen und Hindernisse auf dem Singapur-er Bildungs- und Wissenschaftsmarkt für deutsche Studienangebote kann nach nicht-hochschulspezifischen und hochschulspezifischen Aspekten unterschieden werden. Diese sind im Folgenden kurz aufgeführt:

Übersicht 2: Chancen und Hindernisse auf dem Singapur-er Bildungs- und Wissenschaftsmarkt - nicht-hochschulbezogenen Aspekte

Positiv

- + Politische und wirtschaftliche Stabilität
- + günstige Wirtschaftsprognosen in Schlüsselbereichen (u.a. Biotechnologie)
- + gute politische Beziehungen zu Deutschland eingebettet in breites Asienkonzept
- + gute wirtschaftliche Beziehungen zu Deutschland und dichtes deutsches Unternehmensnetz mit Support-Infrastruktur
- + Singapur als Basis für Asienkontakte
- + Singapur als Magnet in der Region
- + Professionalität und Transparenz der Verwaltung (e-governance)
- + schnelle Umsetzung von Projekten möglich
- + Rechtssicherheit
- + Englisch als Verkehrssprache

Negativ

- potenzielle Verwundbarkeit der exportabhängigen Wirtschaft durch externe Entwicklungen
- Sicherheitsprobleme mit islamistischen Terrorgruppen
- Abkapselung der muslimischen Minoritäten, sozialer „Konfliktherd“ für multikulturelle Gesellschaft
- starke Reglementierung des öffentlichen Lebens
- Räumliche Begrenzung des Stadtstaates
- Bevölkerungsdichte und daraus resultierende Risiken (z.B. SARS)
- relativ hohe Lebenshaltungskosten (Mieten)

Übersicht 3: Chancen und Hindernisse auf dem Singapur- und Wissenschaftsmarkt - hochschulbezogene Aspekte

Positiv

- + Nachfrage höher als Angebot
- + Nachfrage künftig steigend, da 25 Prozent Hochschulzugang staatliche Zielgröße
- + Nationale Strategie für Ansiedlung ausländischer forschungsbasierter Spitzenuniversitäten
- + Reorganisation des Universitätssektors als Chance für strategische Allianzen
- + Qualität der Hochschulbildung (Win-Win-Konstellation)
- + Kooperationen forschungsbasierter Studienprogramme (auch in Bereichen, wo in Deutschland freie Kapazitäten sind)
- + Transparente gesetzliche Rahmenbedingungen für Bildungskooperation
- + direkte und indirekte Investitionsanreize
- + GIST als professionelle Plattform nutzbar, Erfahrung und Kontakte
- + solide Basis bestehender Hochschulkooperationen
- + Deutsches in Singapur ansässiges Unternehmensnetzwerk (Stipendien, Praktika, Weiterbildung)
- + Ansässige deutsche Support-Organisationen (DAAD Informationsbüro, Goethe-Institut)
- + Exzellente Forschungsinfrastruktur (Wissenschafts- und Technologieparks)
- + Forschungsfreiheit in Biowissenschaften (life sciences)
- + Professionelles Patentmanagement
- + Optimale Synergien zwischen Forschungs-, Entwicklungs- und Lehraktivitäten möglich
- + Nachfrage Singapurs dort, wo deutsche Stärke ist (Einheit von Lehre und Forschung)
- + Singapur als Magnet für ausländische Studieninteressierte (erweiterte Zielgruppe)
- + zu erwartende steigende Zahl ausländischer qualifizierter Studierender (20-30%)

Negativ

- starke ausländische Konkurrenz vor Ort (Spitzenhochschulen)
- starke Präsenz privater Anbieter angelsächsischer Programme u. Fernlehrprogramme
- Kooperationstradition mit angelsächsischen Ländern
- Schwache Position von Deutsch als Fremdsprache
- kleines Alumni-Netzwerk

Ergänzende Bemerkungen

Eine fächerbezogene Nachfrage besteht in den von der Regierung als prioritär eingestuften Bereichen. Es empfiehlt sich mit deutschen Angeboten dort anzuknüpfen, wo die Regierung neue „Schools“ und Studienprogramme einrichtet (*basic sciences* - insbesondere Physik-, Informationssysteme, Lebenswissenschaften, Medizin und Gesundheitswissenschaften, Kunst und Design sowie eine Reihe interdisziplinärer Programme aus den Ingenieur- und Naturwissenschaften). Generell könnte man verstärkt über deutsche Bildungsangebote nachdenken, die in thematischer Nähe zu den Forschungsprioritäten stehen: Life Sciences, Biotechnologie, Genetik, Bioinformatik, Nanotechnologie, Fertigungstechnik, Materialforschung, Informationstechnologie, Wassertechnologie (Trinkwassergewinnung, Meerwasserentsalzung, Wiederaufbereitung).

Großer Nachholbedarf besteht auch in vielen mit dem Thema Wasser zusammenhängenden Forschungsfragen. Da Singapur sich aus seiner fast vollständigen Abhängigkeit von Malaysia bei der Trinkwasserversorgung befreien will, werden auf dem Gebiet der Trinkwassergewinnung bis hin zur Meerwasserentsalzung und Wiederaufbereitung Forschungs- und Ausbildungsbemühungen verstärkt. Hier könnte vielleicht eine Nische für deutsche Anbieter sein.

Die deutschen Hochschulen haben gegenüber den australischen Global Playern den Vorteil, dass sie eine forschungsbasierte Qualitätsausbildung garantieren können. Besonders interessant sind daher forschungsbasierte Master- und Doktorandenprogramme. Bachelor-Programme könnten möglicherweise dort von Interesse sein, wo sie auf forschungsorientierte Master- und Doktorandenprogramme vorbereiten. Der Markt mit MBA-Programmen scheint gesättigt. Interessant wären bestenfalls interdisziplinäre natur- oder ingenieurwissenschaftliche Programme mit wirtschaftswissenschaftlichen oder Management-Modulen.

Deutsche forschungsvernetzte Bildungsangebote können sich qualitativ von der Masse der australischen Bildungsangebote absetzen. Die Qualität der deutschen Bildungsangebote, die auf der Einheit von Lehre und Forschung basiert, sollte entsprechend vermarktet werden.

Deutsche Hochschulen, die Bildungsexporte nach Singapur planen, könnten Synergien mit Forschung und Wirtschaft nutzen, um das Risiko zu mindern. Das professionelle Patentmanagement trägt zu einer optimalen kommerziellen Verwertung von Forschungsleistungen bei.

Potenzielle Bildungsexportureure sollten im Auge behalten, dass die akademische Freiheit in Singapur in den meisten Bereichen zwar gegeben ist (die Forschungsfreiheit wird in den „Life Sciences“ im Vergleich zu Europa sogar mehr als liberal gehandhabt), in einigen Bereichen ist sie jedoch sehr eingeschränkt. Die Hochschulforschung spricht von begrenzter akademischer Freiheit, besonders in einigen staatsrelevanten Bereichen:

„... in areas considered sensitive by government authorities, academic freedom is severely curtailed, especially in social sciences. Subjects such as ethnic relations, poverty, social inequality, and religion are considered to be controversial and both research as teaching in these areas must conform to the government's view.“ (Altbach 2001, S. 3).

Bei der Planung von Studienangeboten und Forschungsprojekten im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften sollten deutsche Hochschulen im Vorfeld prüfen, mit welchen Sensibilitäten sie zu rechnen haben, wo sich potentielle Konfliktbereiche ergeben könnten und ob sie die Bedingungen eingeschränkter Forschungsfreiheit akzeptieren können.

Konfliktbereiche könnten sich auch in forschungsbasierten Studienprogrammen ergeben, die in Deutschland geltenden ethischen Kriterien tangieren (z.B. Studiengänge im Bereich der Genetik und Biomedizin).

Sollten deutsche Hochschulen Interesse zeigen, sich mit Bildungsangeboten auf den Singapurischen Hochschulmarkt zu begeben, so ist nun, in der Zeit der beginnenden Reorganisation des Universitätssektors und des Aufbaus neuer Schools und Studienprogramme, sicherlich der geeignete Zeitpunkt. Die Regierung fordert insbesondere die Universitäten auf mit ausländischen Hochschulen strategische Allianzen einzugehen und zwar in einem Bereich, in dem deutsche Hochschulen ihre Stärken haben: in forschungsbasierter Hochschulbildung. Hierin ist sicherlich eine Marktchance zu sehen. Insbesondere wenn, wie bereits in der Regierung diskutiert, einige Singapurische Colleges vom Staat autorisiert werden, staatlich anerkannte Studienprogramme selbst anzubieten, werden diese Hochschulen vermutlich eigene Programme entwickeln und sich von den ausländischen Franchise-Angeboten unabhängiger machen. Dies wird den Wettbewerb der ausländischen Anbieter um Kooperationen mit den Singapurischen Universitäten verschärfen.

Im Zuge des Zusammenwachsens des europäischen Hochschul- und Forschungsraums könnte auch darüber nachgedacht werden, ob sich multilaterale europäische Projekte in Singapur etablieren lassen. Dies könnte das Investitionsrisiko für deutsche Hochschulen senken, insbesondere dann, wenn ein deutsches Engagement mit hohen Investitionskosten (z.B. Einrichtung von eigenen Laboren, Werkstätten etc.) verbunden wäre.

Literatur

- A*STAR (2003). Year 2000 National Survey of R&D in Singapore. Internet: URL: www.a-star.edu.sg/astar/pdf/Publicaton/R&D_Surveywebsite.pdf [Stand: Oktober 2003].
- Altbach, Philip (2001): „Academic Freedom: International Warning Signs“. In: International Higher Education, 2001, H. 24. Internet: URL: www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/ [Stand: Oktober 2003].
- Auswärtiges Amt (2002): Beziehungen zwischen Singapur und Deutschland. Internet: URL: www.auswaertiges-amt.de [Stand: Oktober 2003].

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002): Asienkonzept 2002. Erfolge des Asienkonzepts 1995 und Herausforderungen für die kommenden Jahre. Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWi) (2001): Wirtschaftsstrategie Asien-Pazifik, Berlin, Oktober 2001. Berlin: BMWi.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2001): Konzept für die developmentpolitische Zusammenarbeit mit den Ländern Asiens. Bonn: BMZ.
- Currie, Jan (2003): Australian Universities as Enterprise Universities: Transformed Players on a Global Stage. In: Breton G. und Lambert, M. (Hg.): *Universities and Globalization. Private Linkages*, Public Trust. Paris: UNESCO Publishing, S. 179-194.
- F.A.Z.-Institut (2003): Länderanalyse Singapur/Malaysia. Frankfurt: F.A.Z.-Institut.
- German Institute of Technology (2002): Homepage. Internet: URL: www.gist.edu.sg. [Stand: Oktober 2003].
- IDP Education Australia (2003): *International Students in Australian Universities*. July 2003. Internet: URL: www.idp.com [Stand: September 2003]
- Lee, Michael H. und Gopinathan, S. (2003): Hong Kong and Singapore's Reform Agendas. *International Higher Education* 32, Summer 2003. Internet: URL: www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/ [Stand: Oktober 2003].
- Lee, Molly N. (2003): The Academic Profession in Malaysia and Singapore: Between Burocratic and Corporate Cultures. In: Altbach, P. (Hg.): *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Boston: Boston College Center for International Higher Education, S. 141-172.
- McBurnie, Grant (2002): „International Branch Campuses: Australian Case Studies“. In: *International Higher Education*, 2002, H. 29, S. 4-5.
- Ministry of Education (MOE) (2002): *Resources Invested in Education*. Singapur
- Ministry of Education. Higher Education Division (2003a): *Restructuring the University Sector – More Opportunities, Better Qualities (Report of the Committee to Review the University Sector and Graduate Manpower Planning, May 2003)*. Singapur.
- Ministry of Education, Higher Education Division (2003b). *Preliminary Findings of the Committee to Review the University Sector and Graduate Manpower Planning*. Singapur.
- Observatory on Borderless Education (2002): *International Branch Campuses: Scale & Significance*. Internet: URL: www.obhe.ac.uk [Stand: Oktober 2003].
- O'Loughlin, K., F. Everingham, M. J. Mahony und D. Ranck (2002): Being there: offshore teaching: A Singapore Case Study 1994-2002 and Beyond. In IDP (Hg.): *New Times New Approaches: Conference Proceedings*. 16th Australian International Education Conference, Hobart, Tasmania, 30 September - 4 October 2002. Sydney: IDP Australia.
- Ostasiatischer Verein e.V. (2002): *Wirtschaftshandbuch Asien-Pazifik 2002/2003*. Hamburg: F.A.Z.-Institut.
- Pohl, Manfred (2002): „Singapur“. In: *Ost-Asiatischer Verein & German Asia-Pacific Business Association (Hg.): Asien-Handbuch*. Frankfurt: F.A.Z.-Institut, S. 481-503.

- Singapore Department of Statistics (2000): Singapore Census of Population 2000. Advance Data Release no. 1. Changing Education Profile. Singapore: SDS.
- Singapore Department of Statistics (2001): Educational Upgrading Through External Degree Programmes. Singapore: DSD.
- Singapore Department of Statistics (2002): The Education Industry in Singapore, Singapore: DSD.
- UNESCO (2001): Directory of Scholarships and Grants for Students and Researchers in Asia and the Pacific (Second Edition). Bangkok: UNESCO. Internet: URL: www.unesco.org.
- Varghese, N. V. (2001): Impact of the Economic Crisis on Higher Education in East Asia: Country Experiences. Paris: UNESCO/IIEP. Internet: URL: www.unesco.org/iiep [Stand: November 2003]
- Wattanaputtipaisan, Thitapha (2002): The Newer ASEAN member countries and ASEAN-China FTA: Additional Market Access and More Challenging Competition. Jakarta: ASEAN Secretariat: Industrial Services Unit.
- World Bank Group (2003): The World Bank and Singapore. Singapore: World Bank Group. Internet: URL: www.worldbank.org [Stand: Oktober 2003].

Vietnam

Karola Hahn

6.1 Politische und ökonomische Rahmenbedingungen

Vietnam ist ein altes südostasiatisches Kulturland mit einer bewegten, von Kriegen dominierten Geschichte. Heterogenität und Ambivalenzen, Gegensätze zwischen Modernität und Tradition, Nord-Süd- und Stadt-Land-Gefälle sind ebenso bezeichnende Merkmale wie der unerwartet rasante wirtschaftliche Aufschwung seit den neunziger Jahren.

Politische Entwicklung

Kolonisierung und Kriege kennzeichnen das vergangene Jahrhundert der langen Zivilisationsgeschichte Vietnams. Der Indochinakrieg um die Kolonien endet 1954 mit der Niederlage der Franzosen und resultiert in einer Landesteilung. Die Widerstand der Republik Südvietsams gegen die Wiedervereinigung mündet 1959 in einen Guerilla-Krieg und letztlich 1965, durch Eingreifen der USA, in den Vietnam-Krieg zwischen der von der Sowjetrepublik unterstützten Demokratischen Republik Nordvietnam und dem von den USA unterstützten Südvietnam. Dieser Krieg endet 1975 mit der Kapitulation der USA und führt 1976 zur Wiedervereinigung und der Gründung der Sozialistischen Republik Vietnam. Seit 1986 befindet sich Vietnam in einer Transformationsphase von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft.

Diese mit *Doi Moi* bezeichnete Politik wird begleitet von einer Politik zur Entwicklung der Humanressourcen, die sich u.a. durch Reformen des Bildungssektors auszeichnet. Die Landessprache ist Vietnamesisch, Handelssprache ist Englisch. Die ehemalige Kolonialsprache Französisch wird immer mehr verdrängt.

Der Sieg der Reformer beim IX. Parteikongress im April 2001 sowie bei den Wahlen zur Nationalversammlung im Mai 2002 stärkt die Aussicht auf demokratische Entwicklung und eine Weiterentwicklung der marktorientierten Wirtschaftsordnung. Vertreter der Regionen sowie das Expertentum verdrängen nun langsam die vorherrschenden Militärs in Zentralkomitee und Kabinett.

Für die unmittelbare Zukunft wurden folgende Entwicklungen prognostiziert (vgl. Weggel 2002):

- schnellere Kapitalisierung von Staatsbetrieben;
- stärkere Regionalisierung und damit Flexibilisierung in Politik und Wirtschaft;
- weiteres Abrücken von der zentralen Planwirtschaft;
- Verschlankung der Wirtschaftsbürokratie;
- Bekämpfung der Korruption.

Die Solidarisierung mit dem „Anti-Terror-Bündnis“ nach dem 11. September brachte den Vietnamesen starke amerikanische Sympathien. Zu den Vereinigten Staaten von Amerika besteht dennoch aus historischen Gründen eine ambivalente Haltung und eine Mischung aus Imitationsbereitschaft und Abgrenzung. Der Irak-Krieg wird von der Mehrheit der Bevölkerung allerdings sehr stark kritisiert.

Soziale Entwicklung

Die demographische Entwicklung Vietnams ist gekennzeichnet durch Überbevölkerung (Bevölkerungsdichte: 232 Einwohner/qkm) mit einem Bevölkerungswachstum von ca. 1,6 Prozent (1999) sowie einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen (1997: 39 % unter 15 Jahren). Regionale Unterschiede sind im Hinblick auf die Armut enorm: 25 Prozent der Bevölkerung leben in städtischen Zentren, 75 Prozent in ländlichen, teilweise sehr armen Gebieten. Vietnam gehört nach wie vor zu den *ärmsten Entwicklungsländern* mit einem Durchschnittsmindestlohn von etwa 35-40 \$ (30-35 €) pro Monat bei ausgeprägten Einkommensdisparitäten. Das regionale und soziale Gefälle zeigt sich in Süd gegen Nord und Stadt gegen Land.

Trotz der wirtschaftlichen Entwicklung leben immer noch etwa 80 Prozent der Bevölkerung von der Landwirtschaft. Bei geschätzten 40 Mio. Erwerbspersonen liegt die Arbeitslosenquote in den städtischen Zentren bei durchschnittlich 7,4 Prozent mit ausgeprägten regionalen Schwankungen (ländliche Gebiete ca. 30-35 % Arbeitslosenquote). Die günstige Entwicklung der vergangenen Jahre in einigen Landwirtschafts- und Abbauprodukten hat zu Erfolgen bei der Armutsbekämpfung beigetragen.

Zwischen 1992 und 2000 ist ein Rückgang der armen Haushalte von 70 Prozent auf 30 Prozent zu verzeichnen, wobei als „arme Haushalte“ diejenigen gelten, die über ein Einkommen von unter 150.000 Dong (= 8,57 €) pro Monat verfügen.

Die Weltbank und die Asiatische Entwicklungsbank bescheinigen Vietnam große Erfolge bei der Armutsbekämpfung. 2002 verringerte sich die Armutsrate weiter auf etwa 15 Prozent. Die Prozentangaben sind jedoch nicht einheitlich (manche Quellen sprechen von knapp 40 % Armutsrate), da sich die offizielle Statistik in Vietnam auf andere Indikatoren stützt als die der Weltbank.

Wirtschaftliche Rahmenbedingungen

Die marktwirtschaftliche Entwicklung hat im Zuge des Zusammenbruchs des Ostblocks und der damit ausbleibenden sowjetischen Hilfe einen starken Impuls zu weiteren Reformen erfahren. Bei dem *rasanten wirtschaftlichen Aufschwung* der vergangenen Jahre verlor der einstmals ausgeprägte primäre Sektor an Bedeutung zugunsten von Industrie und Dienstleistungen. Dennoch dominiert immer noch der Landwirtschaftssektor. Vietnams Wirtschaft verzeichnete enorme jährliche *Zuwachsraten* von 8 und 9,5 Prozent zu Beginn der neunziger Jahre und im Durchschnitt sieben Prozent zwischen 1996 und 2000, in den Jahren während und nach der Asienkrise. Für 2002 wurde das Wachstum auf 7,3 Prozent geschätzt (Weggel 2003).

Die günstige Entwicklung der vergangenen Jahre bei sieben Landwirtschaftsprodukten (Reis, Kaffee, Tee, Zucker, Pfeffer, Viehzucht, Fischerei und Aquakultur) sowie in den Abbauprodukten Rohöl, Erdgas und Kohle hat zu Erfolgen in der Wirtschaft und bei der Armutsbekämpfung beigetragen.

Städtische Zentren, in denen sich ein großer Teil der Bevölkerung konzentriert, sind: die Hauptstadt Hanoi (2,2 Mio. Einwohner), Ho Chi Minh Stadt (3,9 Mio.), Haiphong (2 Mio.) und Danang (900.000). Nach Regierungsplänen soll Danang systematisch als internationaler und nationaler Verkehrsknotenpunkt mit moderner Infrastruktur ausgebaut werden und sich zu einem neuen Wirtschafts- und Handelszentrum entwickeln.

Der Südost-Asienexperte Weggel (2002) weist trotz der Wachstumsraten der zurückliegenden Jahre auf unsichere Wachstumsaussichten hin, die nach offiziellen Erwartungen bei 7,5 Prozent bis 2005 liegen sollen. Er sieht sich durch die Skepsis der Weltbank, der Asiatischen Entwicklungsbank und des Weltwährungsfonds bestätigt. Als negative Entwicklungen prognostiziert er weiterhin mangelnde Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit, zunehmende Auslandsverschuldung, fortbestehende Deflationsgefahr und Spannungen mit Minoritäten im zentralvietnamesischen Hochland. Außerdem sieht er auch weiterhin Demokratisierungsdefizite (vgl. ebd.).

Über mehrere Jahre war Vietnam ein interessanter Investitionsstandort für Auslandskapital. Mehrere Faktoren wirkten jedoch hemmend auf die ausländische Investitionsbereitschaft:

- inkonstante und inkonsequente Reformpolitiken;
- bürokratische Hemmnisse;
- schleppende Verwaltungsreformen;
- ungünstige Steuergesetzgebung;
- zunehmende Korruption.

Das Investitionsinteresse des Auslands ist nach dreijährigem Rückgang jedoch angesichts der stetigen realen Wachstumsraten nach wie vor groß und verzeichnet

seit 2000 wieder einen leichten Anstieg. Die Reform des Unternehmensgesetzes im Jahr 2000 begünstigt in- und ausländische Privatinvestitionen. Seit diesem Zeitpunkt sind bereits 25.000 Privatunternehmen gegründet worden. Eine Verfassungsänderung vom Dezember 2001 garantiert dem Privatsektor dieselbe Behandlung wie dem Staatssektor. Von der rasanten Entwicklung des Privatsektors profitiert die gesamte vietnamesische Wirtschaft. Vietnam stand 2002 mit seinem beachtlichen Wirtschaftswachstum mit realen Zuwächsen von 6,3 Prozent erneut an der Spitze der ASEAN Staaten (vgl. FAZ-Institut 2003).

Regionale und wirtschaftliche Integration

Mit Einleitung der *Transformationsphase* hat Vietnam seine Bemühungen zur Eingliederung in regionale und internationale politische und wirtschaftliche Kooperationen verstärkt: Es ist Mitglied der Association of Southeast Asian Nations, ASEAN (1995), der Asia-Pacific Economic Cooperation, APEC (www.apec.org/) (1998) und der ASEAN Free Trade Area, AFTA (ab 2006 voll gültig); außerdem finden Aufnahmeverhandlungen mit der Welthandelsorganisation WTO statt, die Mitgliedschaft ist für 2005 avisiert.

Mit den USA besteht seit 2001 ein weitreichendes, auf WTO-Standards beruhendes bilaterales Handelsabkommen (BTA), dem große Bedeutung für den weiteren wirtschaftlichen Aufschwung in Vietnam zugemessen wird (vgl. Massmann 2003). Das Abkommen regelt umfassend den Warenhandel, den Handel mit Dienstleistungen, Fragen des geistigem Eigentums und gewerblicher Schutzrechte sowie Handelserleichterungen und Transparenzvorschriften.

Das bilaterale Abkommen mit der EU ist dagegen deutlich enger gefasst. Es bestehen Abkommen über Textil und Bekleidung. Vietnam ist in die allgemeinen Zollpräferenzen einbezogen. In Hanoi wurde ein „EU-Trade-Information-Center“ eröffnet. Insgesamt hat Vietnam mittlerweile über 30 multi- und bilaterale Abkommen geschlossen.

Vietnams wichtigste *Exportländer* sind Japan, China, Australien, USA, Singapur, Taiwan und an achter Stelle Deutschland. Die wichtigsten *Importländer* sind Singapur, Japan, Taiwan, Südkorea, China, Thailand, Hongkong, USA und an neunter Stelle Deutschland.

Die teilweise ausgesprochen günstigen Entwicklungen im Bereich der Wirtschaft und die Erfolge in der Außenpolitik werden nach wie vor getrübt durch fortbestehende Außenhandelsdefizite, hohe Arbeitslosigkeit, Probleme mit ethnischen Minoritäten im zentralen Hochland sowie dem fortbestehenden Führungsmonopol der KP und breiten Partizipationsbehinderungen.

Rückblickend kann man die Reform des Unternehmensgesetzes und das bilaterale Handelsabkommen mit den USA als Meilensteine in der ökonomischen Entwicklung Vietnams bezeichnen.

Internationale Förderungen

Die politische und wirtschaftliche Reformpolitik hat Vietnam den Zugang zu internationalen Förderungen geebnet. Vietnam erhält im Bildungs- und Forschungssektor finanzielle Unterstützung durch die Weltbank, die Asiatische Entwicklungsbank (ADB) und das United Nations Development Programme (UNDP).

Die Weltbank unterstützt die Entwicklung in Vietnam mit einer Gesamtsumme von \$2,73 Mrd. (2,35 Mrd. €) (26 Entwicklungskredite). Hauptfelder der Förderung sind die Primarbildung, Armutsbekämpfung sowie die Entwicklung der Infrastruktur und des Gesundheitssektors. Die Weltbank hat im Mai 2003 für die Zusammenarbeit mit Vietnam eine neue Website eingerichtet, die Informationen bündelt und den Zugang zum „Vietnam Development Information Center“ ermöglicht¹.

Weltbank und ADB haben für die Jahre 2003 - 2007 allein für die Bereiche Bildung und Ausbildung insgesamt Darlehen in Höhe \$ 550 Mio. (474 Mio. €) zugesagt. Zwischen 1998 und 2006 werden Darlehen über \$ 80 Mio. (69 Mio. €) für Projekte im tertiären Bildungsbereich zur Verfügung gestellt. (vgl. World Bank o.J., Transition Newsletter).

Die Asian Development Bank unterstützt Vietnam in einer Vielzahl an Projekten aus den Bereichen Wasserwirtschaft, Stadtentwicklung, Lehrerbildung, Energiewirtschaft, Agrarwissenschaft und Technologie, um nur einige zu nennen.²

Die UNDP unterstützt vornehmlich Projekte aus den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologien, Energie und Umwelt, Demokratisierung und Armutsbekämpfung.³

6.2 Kulturelle und naturräumliche Rahmenbedingungen

Vietnam ist ein tropisches Küstenland, geprägt von einer fast 4.000 km langen Küstenlinie und ca. 80 Prozent Bergland und Tropenwäldern. Es grenzt an China, Laos und Kambodscha. Das Land ist sehr heterogen und setzt sich aus weniger dicht besiedelten, armen ländlichen Regionen und ausgeprägten Ballungsräumen um städtische Zentren zusammen. Weite Teile des Landes sind schlecht zugänglich. Im Zuge der Reformbemühungen wird die Verkehrsinfrastruktur ausgebaut, so dass die entfernteren Regionen besser zugänglich und vernetzt werden, z.B.

1 Siehe: <http://www.worldbank.org.vn> (Website der Weltbank) sowie <http://www.vdic.org.vn> (Vietnam Development Center).

2 Auf der Homepage der Asian Development Bank (<http://www.adb.org>) [Stand: Oktober 2003] findet sich für Vietnam ein umfassender aktueller Bericht und Strategieplan für 2004-2006.

3 Eine Liste über alle laufenden und ausgelaufenen Förderprogramme der UNDP für Vietnam findet sich unter <http://www.undp.org/vn/undp/prog/index.htm> [Stand: Oktober 2003].

durch Ausbau des sogenannten Ho Chi Minh-Pfades zur Autobahn, Ausbau von Häfen und Erweiterung des Straßennetzes. Mit der Verbesserung der Infrastruktur wurden auch die Wege zum Ausbau des Tourismus geebnet und Zugänge zu den imposanten Naturräumen der entlegenen Bergregionen geschaffen.

Die vietnamesische Bevölkerung setzt sich aus 54 ethnischen Gruppen zusammen. Zunehmende Konflikte mit Minoritäten in den Bergregionen destabilisieren den sozialen Frieden. Verschiedene Maßnahmen wurden nun von der Regierung ergriffen, um die Krisenherde zu entschärfen (etwa durch Bildungsinvestitionen in den abgelegenen Regionen).

Der Buddhismus ist die traditionell bedeutendste Religion, der 55 Prozent der Bevölkerung zuzurechnen sind. Fünf Prozent sind Katholiken und etwa 180.000 gehören zur protestantische Minderheit (Dega-Protestantismus). Letztere Gruppe steht in Verbindung mit den Minoritätskonflikten im zentralen Bergland.

Die Bevölkerung ist infolge der langjährigen Kriege starken Umweltbelastungen ausgesetzt (z.B. durch den amerikanischen Einsatz des Entlaubungsgiftes „Agent Orange“) aber auch durch Altlasten aus dem traditionellen Handwerk. Es gibt jedoch zunehmend Initiativen zum Umweltschutz und zum Ausbau einer Abfallwirtschaft, die u.a. auch im Rahmen der internationalen Entwicklungshilfe gefördert werden.

Bildungskultur und Bildungsentwicklung

Bildung genießt in der vietnamesischen Regierungspolitik einen zentralen Stellenwert. Dies kommt zum einen durch die hohen staatlichen Investitionen in die Bildung, zum anderen aber auch durch die breit eingeleiteten Reformen des Bildungs- und Forschungssektors zum Ausdruck. Es wurde bereits eine nahezu vollständige Alphabetisierung, sowie ein universeller Zugang zur Primarbildung und eine hohe Sekundarbildungsrate (38 % „Upper Secondary Enrolments“; vgl. Weltbank 2002) erreicht. Mit dem rasanten wirtschaftlichen Aufschwung rücken nun *Berufs- und Hochschulbildung* zunehmend in den Mittelpunkt des Interesses.

Nach einem Bericht der Weltbank besteht in Vietnam eine, für ein Entwicklungsland überdurchschnittliche, Bereitschaft, private Mittel in die Bildung zu investieren. Die private Beteiligung an den Bildungskosten liegt bei geschätzten 60 Prozent der Gesamtausgaben für Bildung (Weltbank 2001). Bildung wird als Garant für den sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg angesehen.

6.3 Beziehungen zu Deutschland

Bereits seit einigen Jahren ist Vietnam eines der Schwerpunktländer in den verschiedenen Asienkonzepten der Bundesregierung.

Politische Beziehungen

Traditionell bestanden enge Verbindungen der Sozialistischen Republik Vietnam mit der DDR. Ein Großteil der jetzigen vietnamesischen Führungselite hat einen engen Bezug zu Deutschland.

Deutschland unterstützt Vietnam im Rahmen der Entwicklungshilfe (107 Mio. DM im Jahr 2000) (54,7 Mio. €). Es werden hauptsächlich Projekte kofinanziert in den Bereichen Verwaltungsreform, Schutz natürlicher Ressourcen, Erziehung, Armutsbekämpfung, Familienplanung und Gesundheitswesen, Aufforstung und Wasserversorgung sowie Abwasserentsorgung.

Vietnamesen haben ein positives Bild von Deutschland, das jedoch gelegentlich getrübt wurde durch Pressemeldungen über fremdenfeindliche Vorfälle in den neuen Bundesländern. Es besteht ein Rückführungs- und Wiedereingliederungsprogramm für Vietnamesen in der Bundesrepublik (Vertragsarbeiter, die nach der Wiedervereinigung in Deutschland geblieben sind), das auf herbe Kritik von Seiten Vietnams stößt und bereits zu politischen Verstimmungen geführt hat. Durch die familiären und freundschaftlichen Verbindungen zu vietnamesischen Familien in Deutschland gibt es gute informelle Netzwerke, die sich auch auf den Wirtschaftssektor auswirken. Insbesondere bei denjenigen jungen Vietnamesen, die in Deutschland studieren möchten, besteht eine hohe Bereitschaft, Deutsch zu lernen. Nach Aussagen von Deutschlehrern besteht ein ausgeprägtes Interesse an einem Auslandsstudium in Deutschland, zum einen wegen der Qualität des Studiums und dem vorhandenen sozialen Netzwerk, aber auch wegen der Studiengebührenfreiheit an deutschen Hochschulen, die ein Studium in Deutschland billiger machen als beispielsweise in den angelsächsischen Ländern (USA, Australien, Großbritannien) oder in Singapur.

Die Kooperationsbereitschaft Vietnams mit europäischen, insbesondere deutschen Partnern ist vergleichsweise sehr hoch.

Die wirtschaftliche und technologische Kompetenz Deutschlands wird sehr hoch eingeschätzt. Deutschland gilt als willkommener Partner in der wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit.

Wirtschaftliche Beziehungen

Der bilaterale Handel zwischen Deutschland und Vietnam hat sich schnell ausgeweitet. Im Jahr 2000 wurde ein Volumen von 2,4 Mrd. DM (ca. 1,23 Mrd. €) erreicht – eine Verzehnfachung gegenüber 1991 (vgl. Weggel 2002).

In der German Business Association (GBA) sind 2003 87 deutsche Unternehmen registriert. Hier sind Namen vertreten wie Adidas, Allianz, Braun, BASF, Bayer, Boehringer Ingelheim, Deutsche Bank, Dresdner Bank, Degussa, Karstadt

Quelle, Mercedes Benz, Merck, Schering, Siemens, TEXTIMA und Thyssen Krupp.⁴

Deutsche Direktinvestitionen in Vietnam

In 2001 machten 19 deutsche Unternehmen mit 4.000 Beschäftigten in Vietnam einen Jahresumsatz von 0,1 Mrd. €. Unmittelbare deutsche Direktinvestitionen in Höhe von 46 Mio. € wurden in Vietnam getätigt. Zusätzlich wurden 24 Mio. € mittelbare Direktinvestitionen über abhängige Holdinggesellschaften investiert (Deutsche Bundesbank 2003).

Vietnam liefert nach Deutschland hauptsächlich Textilien, Schuhe, Kaffee, Tee, Zigaretten, Kohle, Reis, Obst, Honig, Meeresfrüchte, Gummi, Porzellan, Glaswaren, Pumpen, Maschinenteile und Textilausrüstung.

Der Export von Deutschland nach Vietnam bezieht sich im Wesentlichen auf Maschinen, Eisen- und Stahlprodukte, Chemikalien, elektrisches Zubehör, Pharmazeutika und Polyesterfasern (vgl. Weggel 2002).

Deutsch-vietnamesische Beziehungen in Bildung und Wissenschaft

Die offizielle Zusammenarbeit in Hochschulbildung, Forschung und Technologie zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Vietnam wurde 1996 wieder aufgenommen und intensiviert und ist seit dem in eine Vielzahl von Abkommen gebettet.

Auf Regierungsebene sind folgende Abkommen zu nennen, die zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBF) und dem *Ministry of Science, Technology and Environment*, Vietnam (MOST) vereinbart wurden:

Ein erstes bilaterales *Abkommen über kulturelle Zusammenarbeit* wurde 1990 unterzeichnet. Weitere Protokolle und Vereinbarungen zur wissenschaftlich-technischen Zusammenarbeit wurden 1997, 1999 und 2000 formuliert. Die Vertiefung der Zusammenarbeit wurde 1999 in einem Gesprächsprotokoll vereinbart. Im Jahr 2000 folgte ein *Memorandum zur Intensivierung der wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit* und 2002 ein ergänzendes Protokoll zur Durchführung eines BMBF-*Stipendienprogramms* „Biotechnologie Vietnam“. Weitere Fachvereinbarungen existieren in den jeweils nationalen Forschungsschwerpunkten. Mittlerweile werden 25 Forschungsprojekte durch BMBF und MOST gefördert (Biotechnologie/Bioinformatik (13), Umweltforschung, Umwelttechnologie (7), Materialforschung (4) und Reform der Forschungsverwaltung (1) (vgl. Schönherr 2002, S. 17).

⁴ Eine Liste der Unternehmen findet sich auf der Homepage der German Business Association (<http://www.gba-vietnam.org/members.asp>).

Bei den Einzelvereinbarungen sind zu nennen:

- die Vereinbarung zwischen DFG und MOST über die Förderung der deutsch-vietnamesischen Zusammenarbeit in einem Sonderforschungsbereich zur nachhaltigen Landnutzung;
- die Gründung eines Deutschen Ausbildungszentrums (DAFI) an der TU Hanoi, die 2001 zwischen dieser und der TU Dresden vereinbart wurde (heute umbenannt in „Vietnamesisch-Deutsches Ausbildungs- und Forschungsinstitut“, VDAFI);
- eine Vereinbarung im Bereich der Umweltwissenschaften, die 2001 zwischen dem Nationalen Forschungszentrum für Naturwissenschaften und Technologie (NCST) in Hanoi (Institut für Ozeanographie) und den Universitäten Greifswald und Freiberg getroffen wurde. Ein weiteres Abkommen mit dem NCST wurde mit der Universität Hamburg im Bereich der Klimatologie geschlossen;
- ein Abkommen zwischen dem vietnamesischen Ministerium für Erziehung und Ausbildung (MOET) und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) zur Durchführung eines Stipendienprogramms im Mai 2003;
- 30 weitere Hochschulpartnerschaften zwischen deutschen und vietnamesischen Hochschulen. Die überwiegende Mehrzahl der Kooperationen findet in den Bereichen Ingenieurwesen, Natur-, Agrar- und Umweltwissenschaften statt. Partner auf deutscher Seite sind zumeist Hochschulen aus den neuen Bundesländern. Eine Übersicht liefert die Datenbank „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. HRK o.J.).

Zur Zeit gibt es *fünf fachliche Schwerpunkte* der deutsch-vietnamesischen Kooperation:

- Biotechnologie (vornehmlich Pflanzenzüchtung, Bioinformatik, Biodiversität und Wirkstoffforschung);
- Umweltforschung und Umwelttechnologie (dezentrale Wasserver- und -entsorgung);
- Materialforschung und Ingenieurwissenschaft;
- Forschungsverwaltung und Forschungsmanagement;
- Informationstechnologien.

In diesen Bereichen gibt es eine Reihe gemeinsamer Forschungsprojekte, bei denen auch die *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses* im Vordergrund steht.⁵

⁵ Nähere Informationen zu den Projekten finden sich auf der Homepage des Internationalen Büros des Bundesministerium für Bildung und Forschung (<http://www.internationales-buero.de>). Dort wird auch eine detaillierte Übersicht über die Abkommen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich bereitgestellt.

Im Rahmen der Entwicklungshilfe wurden bislang folgende Schwerpunkte im Bildungsbereich unterstützt:

- Lehrerbildung, Weiter- und Fortbildung von wissenschaftlichen Kadern und Verwaltungspersonal;
- Ausbau und Verbesserung der Bildungsinfrastruktur durch den Auf- und Ausbau von Schulgebäuden und –einrichtungen;
- Ausbau von postgraduierten „Sandwich“-Studiengängen.

Zurzeit unterstützt das BMBF die Reform der vietnamesischen Forschungsverwaltung durch Weiterbildungsseminare. Das CIM fördert hierzu gemeinsam mit dem BMBF eine Expertenstelle (vgl. Schönherr 2002).

Aus der Zeit des Kalten Krieges haben zahlreiche Entwicklungskooperationen und Hochschulpartnerschaften überlebt und sind weiter entwickelt worden. Neue Kooperationen sind hinzugekommen.

Deutschland war traditionell Zielland zahlreicher vietnamesischer Stipendiaten und Selbstzahler, insbesondere vor der „Wende“ studierten Tausende Vietnamesen an Hochschulen der DDR. Ein Großteil der jetzigen Führungselite wurde an deutschen Hochschulen ausgebildet. Es wird geschätzt, dass etwa 7.000 der jetzigen Elite Alumni deutscher Hochschulen sind. Etwa 5.000 von ihnen besetzen bis heute Schlüsselpositionen in Politik, Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft (DAAD 2003). Viele fungieren bereitwillig als Mittler im *deutsch-vietnamesischen Kooperationsnetzwerk*. Auch die nachfolgende Generation hat noch starke Bindungen zu Deutschland.

Die deutsche Hochschulausbildung sowie die deutsche Wissenschaft und Technologie genießen in Vietnam ein hohes Ansehen.

Nach bundesdeutscher Statistik studieren im WS 2000/2001 655 Vietnamesen an deutschen Hochschulen. 443 Vietnamesen sind in grundständigen Studiengängen eingeschrieben, 98 im weiterführenden Studium, 107 promovieren an deutschen Hochschulen. Vorherrschende Fachrichtungen sind Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften (vgl. die folgende Tabelle).

Mit dem kürzlich zwischen DAAD und MOET unterzeichneten *Stipendienabkommen* sollen hauptsächlich vietnamesische Graduierte zum Masterstudium, bzw. zur Promotion an Universitäten oder Forschungsaufenthalten gewonnen werden. Die Stipendienangebote werden sich vorwiegend an zukünftige Dozenten und junge Forscher richten, die bereits eine institutionelle Anbindung haben. Darüber hinaus ist beabsichtigt, über das Regierungsstipendienprogramm in Zukunft auch jährlich eine Gruppe von Studienanfängern zum Vollstudium nach Deutschland zu entsenden.

Tabelle 1: Bildungsausländer-Studierende aus Vietnam in Deutschland

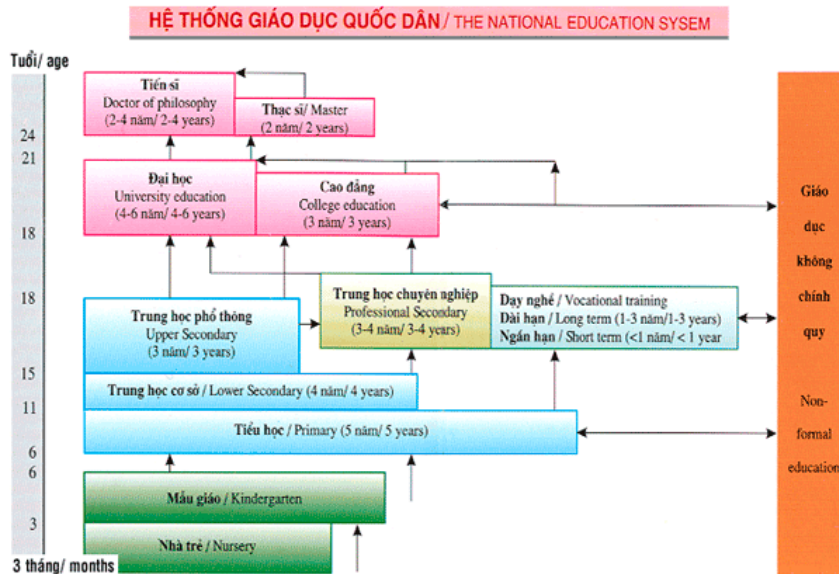
Fächergruppen	Erststudium		Weiterführendes Studium		Promotionsstudium	
	WS	WS	WS	WS	WS	WS
	2001/ 02	1999/ 2000	2001/ 02	1999/ 2000	2001/ 02	1999/ 2000
Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwissenschaft	133	97	28	29	17	15
Mathematik, Naturwissenschaften	106	79	15	13	41	29
Ingenieurwissensch. Sprach- und Kulturwissensch.	106	78	25	22	26	25
Humanmedizin	69	36	13	31	7	6
Veterinärmedizin	11	6	1	-	-	1
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	-	-	-	-	1	1
Kunst, Kunstwiss.	5	3	12	9	15	12
Sport	5	4	4	1	-	-
Außerhalb der Studien- bereichsgliederung	1	1	-	-	-	-
	7	2	-	-	-	-
Bildungsausländer-Stu- dierende insgesamt	443	306	98	105	107	89

Quelle: Statistisches Bundesamt; HIS-Berechnungen 2003.

6.4 Hochschul- und Studiensystem

Die folgende Darstellung des *Bildungssystems* in Vietnam zeigt, dass es verschiedene Wege zum Hochschulzugang gibt (*upper secondary*, *professional secondary* und *non formal education*) sowie verschiedene Möglichkeiten des postgraduierten Studiums für Universitäts- und Fachhochschulabsolventen (Master- und/oder Doktorandenstudium).

Übersicht 1: Das vietnamesische Bildungssystem



Quelle: Ministry of Education and Training (o.J.).

Das vietnamesische Studiensystem hat eine *binäre Grundstruktur* bestehend aus staatlichen, halbstaatlichen und privaten Universitäten und Fachhochschulen. Laut Datenbank des International Bureau for Education der UNESCO (IBE/UNESCO o.J.) gab es im Jahr 2000 über 100 Hochschulen in Vietnam. Die Angaben über die Anzahl der Hochschulen und die Hochschultypen variieren jedoch je nach Quelle. So nennt Nguyen (2000) noch 153 Hochschuleinrichtungen: 52 staatliche Universitäten (*dai hoc*), 79 staatliche Fachhochschulen (*cao dang*), eine halbstaatliche Universität (*dai hoc ban cong*), 4 halbstaatliche Fachhochschulen (*cao dang dan lap*), 16 private Universitäten (*dai hoc dan lap*) und eine private Fachhochschule (*cao dang dan lap*) (Nguyen 2000, S. 8f.).

Im September 2003 stellte die Hochschulrektorenkonferenz eine Liste vietnamesischer Hochschulen zur Verfügung, die gegliedert ist nach den jeweiligen Ausrichtungen der Hochschulen. Die Liste gibt allerdings keinen Aufschluss über den jeweiligen Hochschultyp. In der Liste sind insgesamt 139 Universitäten und Colleges aufgeführt sowie 61 „Education and Training Services in Vietnam“.

Seit 1993 wurden mehrere kleinere Hochschulen zusammengeführt zu fünf großen multidisziplinären Universitäten: *Hanoi National University*, *Ho Chi Minh City National University*, *Hue University*, *Thai Nguyen University* und *Da Nang University* (vgl. (IBE/UNESCO o.J.). Neben diesen fusionierten Hochschulen gibt

es noch einige andere etablierte multidisziplinäre Universitäten, wie etwa die Hanoi University of Technology.

Es gibt sechs Arten von Hochschuleinrichtungen, die sich in ihrer Ausrichtung unterscheiden: Volluniversitäten und pädagogische Hochschulen, Industrie- und technische Universitäten, Hochschulen für Agrar-, Forst- und Fischereiwirtschaft, Hochschulen für Ökonomie und Management, Medizinische und pharmazeutische Hochschulen sowie Kunst- und Kulturhochschulen (vgl. Nguyen 2000).

Im Jahr 2003 sind nach deutschen Quellen (z.B. DAAD und AA) etwa 700.000 Studierende an vietnamesischen Hochschulen eingeschrieben. Für 2003 weist die Homepage des vietnamesischen Bildungsministeriums allerdings 1.020.667 Studierende aus, eine Zahl, die sicherlich Teilzeitstudierende einschließt (vgl. die folgende Tabelle).

Tabelle 2: Studierende an vietnamesischen Universitäten und Fachhochschulen 1999 bis 2003

Studierende	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
	893.754	918.228	974.119	1.020.667

Quelle: MOET (2003). (<http://www.edu.net.vn/ThongKe/dhcd.htm>)

Eine Hochschulzugangsberechtigung kann erhalten, wer die Oberschule („Upper Secondary Education“) absolviert hat (in der Regel im Alter von 18 Jahren nach 12jähriger Schulzeit), eine Abschlussprüfung abgelegt und eine Aufnahmeprüfung bestanden hat. Das Abschlusszeugnis der Oberschule oder das Diplom für allgemeine Bildung („Diploma of General Education“) sind Grundvoraussetzung für die Zulassung zur Aufnahmeprüfung an der Hochschule.

Englisch ist mittlerweile die erste Fremdsprache in den Sekundarschulen, gefolgt von Mandarin-Chinesisch, Französisch und Russisch. Deutsch als Fremdsprache wird nur in wenigen Sekundarschulen unterrichtet, soll nun aber verstärkt ausgebaut werden.

Das akademische Jahr reicht von September bis Juni und ist in zwei Semester eingeteilt (Mitte September bis Mitte Januar und Mitte Februar bis Anfang Juni).

Die *Studienstruktur* in Vietnam ist gestuft, unterteilt in Bachelor, Master und Doctorate. Die ANABIN-Datenbank⁶ der Kultusministerkonferenz wies 2003 knapp 20 unterschiedliche Abschlussgrade auf (vgl. KMK o.J.). Es wird unterschieden zwischen einem ersten Abschluss in Form von Kurzzeit-Bachelor an

⁶ „Anabin“ ist das Akronym für „Anerkennung und Bewertung ausländischer Bildungsnachweise“. In dieser Datenbank wird für eine Vielzahl ausländischer Staaten eine Dokumentation über ihr Bildungswesen, die verschiedenen Abschlüsse und akademischen Grade sowie deren Wertigkeit von der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) beim Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) aufgebaut.

Universitäten und Junior Colleges, die zwischen 3 und 3,5 Jahre dauern (Cao Dang, Associate Bachelor Degree).

Die Mehrheit der Langzeitstudiengänge ist zweiphasig und dauert zwischen vier und sechs Jahre.

Die erste Phase beinhaltet eine Art allgemeiner Hochschulausbildung von ein bis zwei Jahren (general higher education). In dieser Studienphase gibt es sieben Bereiche, in die die Studierenden je nach Studiengangszulassung eingeteilt werden:

- Schwerpunkt Mathematik und Physik;
- Schwerpunkt Chemie;
- Schwerpunkt Biologie;
- Wirtschaft und Verwaltung;
- Sozialwissenschaften und Recht;
- Geisteswissenschaften, Architektur und Bauwesen;
- Fremdsprachen.

Für die erste Studienphase werden 90 *Credits* vergeben.

In der zweiten Phase erfolgt in der Regel eine fachliche Spezialisierung, in der Fachwissen vermittelt wird (professional education). Die zweite Phase wird je nach Länge mit 210 *Credits* (vierjährig) bzw. 320 *Credits* (sechsjährig) beendet. Die Abschlussbezeichnung gibt Auskunft über die Ausrichtung bzw. Spezialisierung des Langzeitprogramms, z.B. *Cú nhân* (Bachelor), *ky su* (Ingenieur, fünfjährig), *bác sy* (Medizin, sechsjährig) und *luât su* (Rechtswissenschaft). Phase 1 und 2 dauern zusammen folglich vier, fünf oder sechs Jahre.

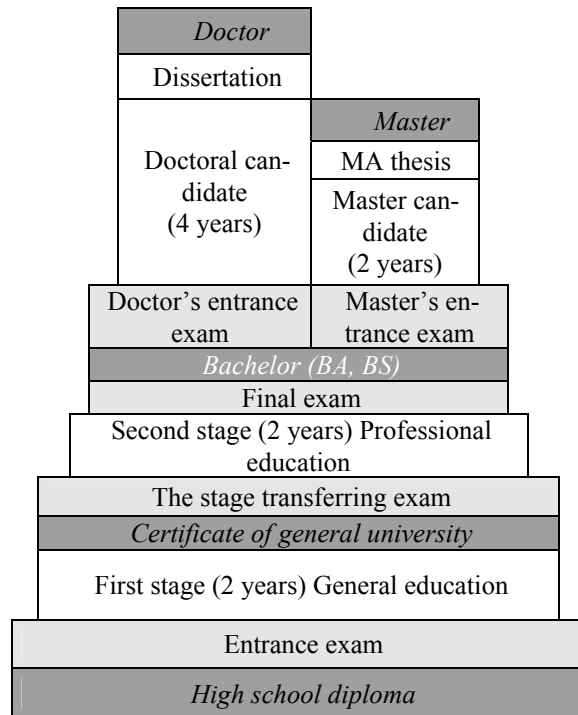
Die *Master-Programme* dauern zumeist ein bis eineinhalb Jahre plus Abschlussarbeit (*Thac sy*). Manche Studiengänge verlangen eine Berufsphase zwischen erstem Hochschulabschluss und Masterstudium.

Aufbaustudiengänge müssen mit mindestens 40 *Credits* bewertet werden.

Die dritte Studienstufe stellen die *Doktorandenprogramme* dar (*Tiên sy*). Einen direkten Zugang gibt es nur für diejenigen Studierenden, die ausgezeichnete Noten vorweisen und einen mindestens vierjährigen Studiengang absolviert haben, sowie Absolventen von zweijährigen Masterstudiengängen.⁷ Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, nach einer Berufsphase ein Doktorandenstudium aufzunehmen. In einer Aufnahmeprüfung (Masterabsolventen ausgenommen) müssen Bewerber in politischen Fragen, Fremdsprachen sowie in fachbezogenen Inhalten ihre Qualifikationen unter Beweis stellen. Die Doktorandenprogramme dauern in der Regel zwei bis vier Jahre. Die Anfertigung einer Doktorarbeit ist vorgesehen. Als Modell der Studienstufen sei im Folgenden die Stufung der University of Ho Chi Minh City vorgestellt.

⁷ Bis 1991 gab es Masterstudiengänge nach sowjetischem Modell und kein Doktorandenprogramm.

Übersicht 2: Ausbildungsstufen an der University of Ho Chi Minh City



Quelle: Nguyen 1999, S. 57.

Sowohl die Master- als auch die Doktorandenprogramme unterstehen nach Information der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK o.J.) der Aufsicht des Bildungsministeriums (*MOET*).⁸

Die *Lehrerausbildung* für Sekundarschullehrer (vier bis fünfjährige Studiengänge) und die Ausbildung von Hochschullehrern erfolgt an zentral verwalteten pädagogischen Universitäten, die direkt dem vietnamesischen Bildungsministerium unterstehen.

⁸ Weitere Details zu der Studienstruktur und den Abschlüssen bzw. zur Anerkennung und zu Äquivalenzen finden sich in der „Higher Education Systems Database“ des International Centre on Higher Education der International Association of Universities und der UNESCO (vgl. IBE/UNESCO o.J.) sowie in der „anabin-Datenbank“ der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK o.J.). Vertiefende Informationen zum vietnamesischen Hochschul-, Studien- und Forschungssystem liefern die Studien von Nguyen (1999, 2001 und 2002).

Die *Deutschkenntnisse* sind in der jetzigen Studierendengeneration rudimentär. Das VDZ in Hanoi berichtet aus dem Jahreszeitraum 2002, dass mehr als 60 Prozent der Ratsuchenden über keinerlei Deutschkenntnisse verfügen, während etwas mehr als 30 Prozent Grundkenntnisse in Deutsch hatte. Etwa ein Drittel besaß ein Englisch-Zertifikat (TOEFL oder IELTS) (DAAD 2003b). Verschiedene Experten merken jedoch an, dass die Englischkenntnisse der meisten Studierenden bei Eintritt ins Studium häufig nicht ausreichend sind.

Mit Eingliederung Vietnams in die regionale Integrationsgemeinschaft ASEAN wurde Englisch zur wichtigsten Fremdsprache. Dennoch wird von Deutschlehrern und anderen Experten von einer vergleichsweise großen und auch ständig steigenden Bereitschaft Deutsch zu lernen berichtet, insbesondere bei denjenigen, die ein Studium in Deutschland anstreben. Die Deutschangebote werden daher systematisch ausgebaut.

Die *Studiengebühren* variieren zwischen den Hochschuleinrichtungen und Studiengängen und reichen von 0 bis 1.800.000 Dong (ca. 120 US\$; 103 €) (IAU/IBE website 2000). Eine Studie der Weltbank spricht von ca. 40-50 US\$ (35-43 €) pro Semester (Weltbank 2002). Die Studiengebühren für einzelne Studienrichtungen und Studienstufen sind unterschiedlich. Aufgrund der sinkenden Nachfrage bei Lehramtsstudiengängen wurden die Studiengebühren hier vollständig erlassen.

Obwohl in Vietnam die Sinnhaftigkeit eines Hochschulstudiums nicht in Frage gestellt wird und Familien durchaus bereit sind, in eine gute Ausbildung zu investieren, besteht doch ein relativ kleiner Spielraum bei den Studiengebühren. Das Beispiel der australischen Universität RMIT belegt diese Einschätzung: Nach der Erhöhung der Studiengebühren für Offshore-Programme des RMIT wurde ein sehr starker Rückgang der Nachfrage verzeichnet, so dass das RMIT mit seinen Angeboten in finanzielle Bedrängnis geriet. Für ein Studium am RMIT in Hanoi werden ca. US\$ 4.000 (3.450 €) pro Studienjahr verlangt.

Finanzierungsmöglichkeiten

Die vietnamesische Regierung vergibt seit 2001 jährlich über 400 Regierungsstipendien für ein Studium im Ausland. Bis zum Jahr 2010 sollen jährlich bis zu 600 vietnamesische Stipendiaten (Studierende, Doktoranden und Wissenschaftler) im Ausland weitergebildet werden. Mehr als 70 Stipendiaten nutzen dieses Stipendium für ein Studium in Deutschland.

Neben den staatlichen Fördermöglichkeiten und den Stipendienangeboten von Förderorganisationen gibt es nun auch einen 1999 ins Leben gerufenen sogenannten Bildungsförderungsfonds. Dieser Fonds arbeitet als Non-profit-Organisation und finanziert sich über Spenden von Organisationen oder von Privatpersonen aus dem In- und Ausland sowie über Zinserlöse aus Bankeinlagen. Er vergibt Stipendien und „Prämien“ (Bildungsolympiaden) an herausragende und bedürftige Stu-

dierende sowie Drittmittel an Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Industriestipendien, mit denen insbesondere Studierende auf fortgeschrittenem Studienniveau unterstützt werden.

Deutschland beteiligt sich über mehrere Schienen an der Förderung vietnamesischer Studierender, Graduerter und Wissenschaftler. Zum einen gibt es die verschiedenen Forschungskollaborationen, die aus Mitteln des BMBF, der DFG und teilweise auch in Public-private-Partnership (z.B. Siemens) finanziert werden (siehe BMBF, Internationales Büro 2003).

Seit 1999 existiert zudem ein Surplace-Stipendienprogramm des DAAD. Im Mai 2003 vereinbarten DAAD und MOET eine Zusammenarbeit im Rahmen des Regierungsstipendienprogramms. Für Regierungsstipendiaten nach Deutschland übernimmt der DAAD komplementär die Kosten der sprachlichen Vorbereitung. Zudem vergibt der DAAD Jahresstipendien für derzeit knapp 50 Langzeitstudierenden aus Vietnam (Promotionen, Vertiefung Masterstudiengänge mit Entwicklungsländerbezug). Seit 1997 wurden elf deutsch-vietnamesische Hochschulpartnerschaften durch den DAAD gefördert. Für 2003 stellt der DAAD Mittel für Kurzzeitdozenten zur Verfügung. Darüber hinaus sind in Hanoi und Ho Chi Minh Stadt permanent fünf DAAD-Lektoren tätig (DAAD 2003a). Mit dem DAAD Siemens Scholarship Programm Asia 21st Century werden ca. 30 Masterstudierende unterstützt.

Qualität des Lehrpersonals

Der Ausbildungsstand des Lehrpersonals ist sehr heterogen. Er hängt ab von den jeweiligen Instituten und variiert auch zwischen städtischen und ländlichen Gebieten.

Nach einer Studie aus dem Jahr 2000 sind 1995 von den etwa 30.000 Forschern nur etwa 8.000 Promovierte und knapp 400 Professoren. Etwa 7.000 der Wissenschaftler sind an den Universitäten und 23.000 an den außeruniversitären Forschungseinrichtungen tätig (Meske und Thinh 2000). Die Angaben variieren allerdings. Andere Quellen sprechen von 324 Professoren, 1.330 Assistenzprofessoren, 5.476 Promovierten und knapp 10.600 Dozenten mit Master-Abschluss. Insgesamt soll es über 38.600 Universitäts- und Fachhochschuldozenten in Vietnam geben.

Um die Abwanderung von qualifizierten Hochschullehrern zu verhindern und einem Mangel an Hochschullehrern entgegenzuwirken, wird mit den jungen wissenschaftlichen „Kadern“ eine Politik der langfristigen Vertragsbindung verfolgt und berufsbegleitende Weiterqualifizierung organisiert (z.B. durch befristete Ausbildung im Ausland). In den vergangenen Jahren soll sich die Qualität des Lehrpersonals deutlich verbessert haben, auch wenn immer noch Defizite bestehen:

„However, according to the requirement of reforms in the educational and training sector, especially the demand for training high-quality human resource for the national in-

dustrialisation and modernisation, the contingent of lecturers in Vietnam's universities and colleges still has many weaknesses that need to be overcome. The number of lecturers that hold post-graduate diplomas is low and is not distributed evenly between universities, regions and sectors. Moreover, the number of students in recent years has increased sharply. Thus, lecturers do not have time for self-training and scientific research". (ebd.)

Aus dem Fach *Deutsch als Fremdsprache* wird berichtet, dass es kaum promovierte Lehrende gibt. Häufig werden sogar fachfremde Lehrkräfte mit guten Deutschkenntnissen für den Unterricht eingesetzt.

Im Fortbildungs- und Weiterbildungssektor von Lehrenden besteht immer noch ein großer Nachholbedarf in Vietnam.

Forschungsinfrastruktur

Nach der Gründung der Sozialistischen Republik Vietnam wurde Forschung über mehrere Jahre ausschließlich an staatlichen Einrichtungen durchgeführt. Einem Bericht des Internationalen Büros des BMBF zufolge existierten 1988 ca. 280 staatliche Forschungseinrichtungen (Internationales Büro 2003). Wegen zahlreicher Überschneidungen und Ineffizienzen wurden 1989 Reformen eingeleitet, die die Forschungseinrichtungen näher an die Hochschulen und an die Wirtschaft bringen sollen. Im Zuge der Reformpolitik wird auch an der Reduktion der traditionellen Trennung von Wissenschaft und Lehre gearbeitet. Das Gros der Forschung wird jedoch immer noch an den Forschungsinstituten durchgeführt. Die Forschungslandschaft wird an die neuen Entwicklungen angepasst. Das BMBF unterstützt Vietnam bei der Professionalisierung des Forschungsmanagements.

Die größten staatlichen Forschungseinrichtungen sind:

- National Centre for Natural Sciences and Technology, NCST (18 Forschungsinstitute);
- National Centre for Social Sciences and Humanities, NCSSH (16 Forschungsinstitute).

Beide Zentren unterstehen direkt dem Ministerrat. Drei weitere staatliche Forschungsinstitute sind geplant:

- ein nationales Wissenschaftszentrum für Erziehungswissenschaften;
- ein nationales Wissenschaftszentrum für Agrar-, Forts- und Meeresproduktforschung;
- ein Wissenschaftszentrum für medizinische und pharmazeutische Forschung (vgl. BMBF/internationales Büro 2003).

Darüber hinaus haben die einzelnen Fachministerien eigene Forschungsinstitute.

6.5 Hochschulpolitik und Bildungsplanung

Nach der Öffnung und dem Übergang der Sozialistischen Republik Vietnam 1986 (*Doi Moi*) von einer zentralen Plan- zur Marktwirtschaft sind auch Veränderungen im Hochschulsektor notwendig geworden. Die vormals einseitig auf die Staatsbedürfnisse ausgerichteten Hochschulen waren von nun an aufgefordert, auch auf den Markt hin zugeschnittene Ausbildung zu leisten und unternehmerischer zu handeln. Gleichzeitig erfolgen stärkere staatliche Investitionen in den Bildungssektor. Die Staatsinvestitionen sollen 2002 um 17 Prozent angehoben werden und sich dann auf 32 Prozent des BIP belaufen. Die Mehrausgaben kommen in großem Umfang dem Bildungssektor zu Gute. Die Alphabetisierungsrate ist mit 94 Prozent im Hinblick auf sonstige Entwicklungsländerstandards hoch. Die Einschulungsrate beträgt 92 Prozent. 74 Prozent eines Alterjahrgangs besuchen noch niedrige Sekundarschulklassen, 38 Prozent höhere Sekundarschulklassen. Der Anteil eines Altersjahrgangs, der eine Hochschule, besucht liegt konstant bei etwa zehn Prozent, wobei die überwiegende Mehrzahl in Bachelor-Programmen eingeschrieben ist.

Der Strukturwandel in der Wirtschaft schlägt sich auch auf den Hochschulsektor nieder. Mit der zunehmenden Dezentralisierung erfolgten in einigen Zentren Zusammenlegungen von Hochschulen.

Mit den Reformen von 1989 wurden Hochschul- und Forschungseinrichtungen weitgehende Autonomie bei der Unterzeichnung von Kooperationsverträgen mit der Wirtschaft, anderen Forschungseinrichtungen und Hochschulen sowie ausländischen Partner eingeräumt. Auch wurde den Hochschulen erlaubt, nach Genehmigung des Ministeriums für Forschung und Technologie, Ausgründungen mit Produktionsbefugnis zu errichten oder mit Staats- und privaten Betrieben zusammenzuarbeiten (Dekret 35/HDBT vom 28. Januar 1992). Hochschulen und Forschungseinrichtungen können nun im Bereich der Forschung und technischen Anwendungsplanung für den Produktionsbereich in beachtlichem Umfang Drittmittel erwirtschaften. Auch die Einrichtung privater Forschungsinstitute ist seit 1992 erlaubt.

Den Reformbedarf in Vietnams Hochschulwesen mag die hohe Arbeitslosenquote junger Akademiker verdeutlichen. So heißt es in einem, wenn auch recht polemisch formulierten, Artikel der Financial Times Information in den Vietnam News Briefs vom 11. Oktober 2002:

„Evidence of the failure of the higher education system in Vietnams lies in the high rate of unemployed new graduates, which reached nearly 90 Prozent last year. Among those who found a job, only a third worked in the field in which they were trained.“ (Denney 2002)

Auch wenn die Informationsquelle für die hohe Arbeitslosenquote nicht genannt wird und die Zahlen eventuell übertrieben dargestellt sind, geben sie doch

Einblick in die Qualität der Hochschulbildung und in die Relevanz der Curricula im Hinblick auf die neue wirtschaftliche und technologische Entwicklung Vietnams. Auf dezentraler Ebene wird daher plädiert für eine größere Autonomie bei der Festlegung von Quoten in der Zulassung von Bewerbern und den Eingangskriterien, die fächerspezifisch ausgearbeitet werden sollen. Zudem sind Bemühungen im Gange, die Curricula zu modernisieren und ein Qualitätssicherungssystem zu implementieren. Verschiedene Hochschulen sind bereits dazu übergegangen, den Bedarf des lokalen Arbeitsmarkts zu ermitteln. Dem oben zitierten Artikel zufolge gibt es zudem eine Reihe von Stimmen, die einen fairen Wettbewerb zwischen staatlichen und privaten Hochschulen fordern und die Hochschulbildung marktförmiger reformieren möchten.

Planungen in Bildungs- und Forschungspolitik

Grundlegende politische Zielsetzungen für die Entwicklung von Bildung und Forschung formuliert der jüngste politische Bericht des VIII. Zentralkomitees der Kommunistischen Partei Vietnams auf dem IX. Nationalen Parteikongress der KP Vietnam vom 19.-22. April 2001 in Hanoi.⁹ Am 21.06.2001 veröffentlichte das Ministerium für Erziehung und Ausbildung (MOET) einen auf der Basis der politischen Leitlinien und Weisungspapieren der KP Vietnam erarbeiteten konkreten Handlungs- und Aktionsplan, der bis 2010 realisiert werden soll. Hier wird deutlich, dass die staatliche Bildungsplanung in Vietnam weiterhin stark von der planwirtschaftlichen Vorgehensweise geprägte Züge aufweist. Die konkreten Zielsetzungen sind für die einzelnen Bildungsstufen in fünf und zehn Jahresabschnitte vorgenommen worden.

Die bildungspolitischen Leitlinien werden hier mit den Schlagworten: Standardisierung, Modernisierung und Vergesellschaftlichung von Bildung zusammengefasst. Darunter werden zunächst einmal die fortgesetzten Bemühungen um ein umfassendes gesellschaftliches Verständnis für die Entwicklung Vietnams zu einer Lerngesellschaft verstanden. Dazu dienen unter anderem die Prinzipien „Bildung für alle“ (gleichberechtigter Bildungszugang), „Das ganze Land wird zur Lerngesellschaft“, „Lernen ist eng verbunden Handeln, Bildung ist eng verbunden mit produktiver Arbeit, Schulen sind eng mit der Gesellschaft verbunden“.

Der Hochschulsektor soll durch den Ausbau der beiden Nationaluniversitäten in Hanoi und Ho Chi Minh Stadt als „Centres of Excellence“ gestärkt werden. Daneben sollen zwei weitere Schwerpunkteinrichtungen in Hanoi und Ho Chi Minh Stadt hochqualifizierte pädagogische Hochschulausbildung vermitteln. An den Technischen Universitäten wird derzeit die Ingenieurausbildung massiv ausgebaut.

⁹ Die folgenden Passagen sind teilweise von der Homepage des BMBF übernommen (BMBF/ internationales Büro 2003).

Insbesondere im Hochschulsektor ist die Förderung und Nutzung des Internets von tragender Bedeutung. Für die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien in der Bildung gibt es für die Jahre 2001-2005 einen gesonderten Masterplan des Ministeriums. Dieser Masterplan sieht vor, dass es sieben Schlüsselfakultäten im IT-Bereich in folgenden Universitäten geben soll: Hanoi University of Technology, Hanoi National University, Ho Chi Minh City National University, Can Tho University, Da Nang University, Hue University. Pro Fakultät sollen pro Jahr zwischen 100 und 200 Absolventen ausgebildet werden.

Vorgesehen sind:

- Vollzeitstudiengänge an den genannten sieben Universitäten;
- Aufbaustudiengänge für Studierende mit Bachelor-Abschlüssen anderer Fachrichtungen;
- Angebote an anderen Hochschulen in Studiengängen wie Mathematik und Informatik;
- Studiengänge an privaten Hochschulen;
- IT-Schulungen;
- 45 bis 75 Unterrichtseinheiten in Informations- und Kommunikationstechnologie für alle Studierenden.

Als Manko für die Umsetzung des Masterplans wird das fehlende Lehrpersonal sowie die unzureichende Ausstattung für die IT-Ausbildung genannt. Auch wird die zu stark theorieorientierte Ausbildung mit zu wenig Praxisanteilen bemängelt. Bislang sind die Zugänge zum Internet wegen der hohen Kosten auch in den Universitäten nur eingeschränkt nutzbar. Auch in die Hochschulverwaltungen und das Bildungsmanagement findet die Anwendung von Informationstechnologien erst langsam Einzug. Die finanzielle Unterstützung durch die Weltbank und die „Asian Development Bank“ verspricht dieses Defizit langsam abzubauen. Zudem beabsichtigt die Regierung, den Ausbau der IT-Ausbildung zu stärken und fordert die Hochschulen auf, selbst drei bis fünf Prozent ihres Budgets hierfür zur Verfügung zu stellen (Ministry of Education and Training Vietnam 2000).

Eine weitere bildungspolitische Zielsetzung ist die verstärkte Revision politisch-ideologischer Unterrichtsinhalte auf allen Bildungsstufen. Hier sollen vornehmlich die Fächer Marxismus-Leninismus und Ho Chi Minh-Gedanken an Universitäten, Fachhochschulen, Fachmittelschulen und beruflichen Schulen einer grundlegenden Reform unterzogen werden. Eine Neuauflage der ministeriellen Rahmencurriculums für Universitäten und Fachhochschulen ist geplant.

Weiter wird angeregt, den staatlichen Bildungshaushalt sukzessive anzuheben und besondere Fördermittel für Hochbegabte und deren Ausbildungen im Ausland bereitzustellen. Dabei soll u.a. auch die Gründung weiterer Bildungsförderfonds, sowohl auf nationaler als auch auf regionaler und privater Ebene gefördert wer-

den. Die Initiative von privat finanzierten Auslandsstudienaufenthalten soll nachdrücklich unterstützt und angeregt werden.

Schließlich soll das Ziel der Standardisierung von Bildungsabschlüssen ausdrücklich mit Hilfe der strengeren Kontrolle der Prüfungs- und Aufnahmeverfahren, der Zeugnis- und Zertifikatsvergabe sowie durch den allgemeinen Kampf gegen die „Kommerzialisierung“ von Bildung und Bildungsabschlüssen erreicht werden.

In Hinblick auf Wissenschaft und Technologie nennt der politische Bericht die grundsätzlichen Schwerpunktbereiche Natur- und Ingenieurwissenschaften und Sozial- und Geisteswissenschaften, die parallel zueinander und gleichberechtigt zu entwickeln sind.

Erklärte grundlegende Ziele der Entwicklung von Wissenschaft und Technologie sind die Anhebung der Arbeitskrafteffizienz, die Erneuerung von Produkten, die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit vietnamesischer Produkte auf dem nationalen und internationalen Markt sowie die Entstehung moderner nationaler Technologien und deren Anwendung. Neben den erwähnten Schlüsseltechnologien wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Grundlagenforschung gelegt. Konkret wird die zügige Einführung und Nutzung bestimmter Schlüsseltechnologien gefordert. Hierunter nennt der Bericht insbesondere die Informationstechnologie, die Biotechnologie, die moderne Materialtechnologie sowie die Automatisierungstechnologie. Die Regierung wird angehalten, finanzielle Anreize für die Einführung dieser Technologien für Unternehmen bereitzustellen und gleichermaßen Eigeninvestitionen der Betriebe in diesen Bereich zu subventionieren und gegebenenfalls zu erzwingen.

Übersicht 3: Nationale Fächer- und Forschungsprioritäten in Vietnam

- | | |
|-----|-----------------------------|
| 1. | Informationstechnologie |
| 2. | Biotechnologie |
| 3. | Materialtechnologie |
| 4. | Automatisierungstechnologie |
| 5. | Lebensmitteltechnologie |
| 6. | Umwelttechnologie |
| 7. | Wirtschaftswissenschaften |
| 8. | Maschinenbau |
| 9. | Raffinerietechnik |
| 10. | Energietechnik |
| 11. | Infrastrukturwesen |
| 12. | Medizin |
| 13. | Pharmazie |

Das System der Forschungseinrichtungen soll weiter ausgebaut und Überschneidungen vermieden werden. Zudem ist der Aufbau von zwei High-Tech-Zentren am Rande der Städte Hanoi und Ho Chi Minh Stadt und die Entwicklung eines Netzes von Schwerpunktlaboratorien vorgesehen.

Die Zielsetzungen in Wissenschaft und Technologie sollen u.a. auch vom Ausbau internationaler Kooperation begleitet und unterstützt werden. Eine stärkere Vernetzung von wissenschaftlicher Forschung und Bildung wird ausdrücklich angestrebt.

In dem Aktionsplan wird zudem die verstärkte Bildungsentwicklung in den Berg- und Minderheitengebieten genannt.

Neben diesen Planzielen strebt das Ministry of Education and Training eine fünfprozentige Steigerung der Studienanfängerzahlen an Universitäten und Fachhochschulen. Zwischen 2001 und 2005 sollen zudem ca. 50.000 Fachkräfte und Techniker in der Informationstechnologie ausgebildet werden. Pro Jahr sollen 400-500 wissenschaftliche Kader im Rahmen von staatlichen Programmen ein Studium oder eine Fortbildung im Ausland wahrnehmen können. Die Auswahl soll entsprechend staatlicher Prioritäten nach Fachdisziplinen erfolgen.

6.6 Hochschulrelevante Gesetzgebung

Verschiedene Gesetze bilden die Grundlage für Kooperationen der vietnamesischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen mit ausländischen Partnern sowie für die Gründung ausländischer Einrichtungen.

Das Bildungsgesetz

Im *Bildungsgesetz* (No.11./1998/QH10 vom 2. Dezember 1998)¹⁰ aus dem Jahr 1998 sind die gesetzlichen Grundlagen für die Hochschulbildung sowie deren leitende Prinzipien festgeschrieben. Die Prinzipien sind immer noch stark durchsetzt von sozialistischen, marxistisch-leninistischen Idealen und orientieren sich an den Ideen Ho Chi Minhs. Ziel ist die Ausbildung von Humanressourcen zur Realisierung einer wissenschaftlich-basierten modernen Industrialisierung.

Artikel 94 bis 97 des „Education Law“ befassen sich mit den internationalen Beziehungen in der Bildung. Folgende Inhalte sind hier festgeschrieben:

- der Staat unterstützt die Ausweitung und Entwicklung internationaler Beziehungen;
- grundlegende Prinzipien sind der Respekt der nationalen Unabhängigkeit und Souveränität, Gleichheit und gegenseitiger Nutzen;

¹⁰ Das Gesetz ist – offenbar als einziger englischsprachiger Text – vom vietnamesischen Bildungserver „Vietnam Edu Net“ zu laden (<http://www.edu.net.vn/>).

- Unterstützung von vietnamesischen Bildungseinrichtungen bei der Kooperation mit ausländischen Organisationen und Vietnamesen im Ausland in Studium, Lehre und Forschung;
- Unterstützung von Vietnamesen bei Auslandsstudium sowie Lehre und Forschung im Ausland;
- Auswahl und finanzielle Unterstützung von Personen („qualified in quality and ethics and standard“) für Auslandsaufenthalte/Auslandsstudium in staatsrelevanten Schlüsselbereichen;
- Ermunterung zur Kooperation ausländischer Einrichtungen, Individuen und Auslandsvietnamesen mit Vietnam;
- Herstellung der von ausländischen Kooperationspartnern benötigten Rahmenbedingungen für Studium und Lehre, Investitionen, Förderungen, Kooperationen, wissenschaftliche Forschung und Technologietransfer sowie Garantie der Rechtssicherheit (Art. 96 Abs. 1);
- Vorbehalt der Genehmigung der Regierung für Ausbildungskooperationen und Errichtung von Bildungseinrichtungen in Vietnam durch ausländische Organisationen, Ausländer oder Auslandsvietnamesen (Art. 96, Abs. 2);
- Anerkennung ausländischer Abschlüsse gemäß den Richtlinien des MOET und unterzeichneter internationaler Vereinbarungen;
- Vorbehalt des MOET zur Unterzeichnung zur akademischen Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen und von Äquivalenzvereinbarungen mit ausländischen Organisationen und anderen Ländern.

Das Gesetz bleibt jedoch vage, was die Kooperation bzw. Ansiedlung ausländischer Hochschulen in Vietnam angeht. Die Richtlinien für ausländische Kooperationen sind hier noch nicht näher spezifiziert.

Das „Gesetz für ausländische Investitionen“ und das Dekret 24

Seit 1996 gibt es ein Gesetz für ausländische Investitionen. Mit der Änderung vom 6. Juni 2000 sind Lizenzen für die Niederlassung ausländischer Hochschulen nun grundsätzlich erhältlich. Der Regierungsbeschluss 6/2000 NDCP über die *Kooperation mit ausländischen Investoren* in den Bereichen Gesundheit, Erziehung, Ausbildung und wissenschaftliche Forschung konkretisiert die gesetzlichen Rahmenbedingungen für ausländische Investitionen. Das Dekret 24/2000/ND-CP vom 31.7.2000 liefert die entsprechenden Durchführungsbestimmungen für das Investitionsgesetz. Es ist somit möglich, auf vietnamesischem Territorium ausländische Einrichtungen in den oben genannten Bereichen zu errichten. Dies ist sowohl möglich bei 100 Prozent Auslandsfinanzierung als auch im ausländisch-vietnamesischen Joint Ventures. Die ausländischen Unternehmungen unterliegen den selben steuerrechtlichen Bedingungen wie vietnamesische Wirtschaftsunternehmen (vgl. BMBF/internationales Büro 2003).

Ausländische Forschungs- und Hochschuleinrichtungen, die mit Direktinvestitionskapital finanziert werden, unterliegen dem oben genannten Gesetz für ausländische Direktinvestitionen (*Foreign Investment Law*). Als Garantien für ausländische Investoren wird die Zusage gegeben, ausländische Vermögenswerte weder zu beschlagnahmen oder nach geltendem Verwaltungsrecht zu enteignen noch zu verstaatlichen. Zudem können Vermögenswerte ins Ausland transferiert werden, so etwa Geschäftsgewinne, persönliches Einkommen von im Ausland lebenden Angestellten, Investitionskapital sowie Gewinne aus dem Technologietransfer und Dienstleistungen. Darüber hinaus wurde seit 2000 die Notwendigkeit einstimmiger Beschlüsse von Aufsichtsräten bei Joint Ventures sowie das vietnamesische Vetorecht stark eingeschränkt (vgl. Massmann 2003).

Das Gesetz für ausländische Investitionen beinhaltet eine Klausel für Investitionsanreize. So können Direktinvestitionen in den im Gesetz genannten Bereichen in den ersten vier Jahren der Umsatzerwirtschaftung von der Umsatzsteuer befreit werden (insbesondere besonders geförderte Projekte), eine 50-prozentige Steuerbefreiung wird für die darauffolgenden vier Jahre gewährt. Für spätere Jahre wird der Umsatzsteuersatz auf zehn Prozent festgeschrieben. In bestimmten Regionen können bestimmte Projekte von der Regierung als besonders förderungswürdig eingestuft werden und besondere Vergünstigungen erhalten, die über Steuervergünstigungen hinausgehen (z.B. Gebührenermäßigungen bei Strom, Wasser, Telekommunikation). Im Rahmen der Strukturförderung zählen Investitionen in Forschung und Entwicklung zu den Wirtschaftszweigen, für die besondere Investitionsanreize gewährt werden. Zudem wurden verschiedene spezielle Wirtschaftsförderungszonen eingerichtet, in denen ausländische Investoren angeworben werden sollen. So zahlen Investoren in High-Tech-Zonen beispielsweise nur eine zehnprozentige Gewinnsteuer.

Neben den im Investitionsgesetz enthaltenen Bestimmungen schützen eine Reihe multi- und bilateraler Abkommen ausländische Investoren.

Neben den bereits vorher möglichen Kooperationsverträgen ist es gemäß eines Erlasses (Decret 18/2001 ND-CP) vom 4. Mai 2001 für ausländische Kultur- und Bildungseinrichtungen nun offiziell möglich, in Vietnam in drei verschiedenen Investitionsmodellen tätig zu werden (Direktinvestitionen):

- Eröffnung von ausländischen Zweigstellen (Branch Office und/oder Repräsentationsbüros (Representative Office));
- Einrichtung von ausländischen und vietnamesischen „Joint Ventures“;
- Etablierung unabhängiger Einrichtungen (hundertprozentige Tochtergesellschaften).

Ausländische Bildungs- und Kultureinrichtungen können sich in der Ausbildung in kulturellen und künstlerischen Bereichen engagieren. Sie dürfen Kurse anbieten

für Arbeiter, Techniker, Verwaltungspersonal und Forscher und können in Zusammenarbeit mit einheimischen Investoren kulturelle Einrichtungen aufbauen.

Lizenzen werden nur an solche Einrichtungen vergeben, die bereits im Heimatland anerkannt sind, einen Rechtsstatus haben, ein fest umrissenes Aufgabenprofil aufweisen und klare Ziele erkennen lassen. Grundvoraussetzung ist zudem, dass diese Einrichtungen einen Beitrag zur kulturellen Entwicklung des Landes und zur Bildung leisten.

Vertretungen werden für die Dauer von fünf Jahren zugelassen. Gemeinsame und selbstständig operierende Einrichtungen können vom Staat eine Lizenz für die Dauer von 50 Jahren erhalten (UNDP 2001).

Es ist für ausländische Unternehmen nicht möglich, in Vietnam Grund und Boden zu erwerben. Allerdings kann per Regierungsdekret (Government Decret 24 vom 21. Juni 2001) Land für die Dauer von 50 Jahren gepachtet werden.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen für Wissenschaft und Technologie sind im Gesetz für Wissenschaft und Technologie (Luat Khoa Hoc va Cong Nghe) von 2001 festgeschrieben. Genehmigungen für die Einrichtung von Forschungszentren erteilt das Ministry of Science and Technology (MOST).

Für „for profit entities“ erteilt das *Ministry of Planning and Investment* und nicht das Ministry of Education and Training (MOET) die Lizenzen. Das australische RMIT erhielt als erste ausländische, vollständig mit ausländischem Kapital finanzierte Hochschule eine entsprechende Lizenz.

Seit 2002 gibt es eine neue Regierungsentscheidung (No 27/2002/QD-BVHTT vom 10. Oktober 2002) bezüglich Internet-Auftritten in Vietnam.

Internationale Kooperationen werden von der vietnamesischen Regierung ausdrücklich unterstützt. Hochschulen besitzen seit wenigen Jahren die notwendige Autonomie, um eigenständig Kooperationsverträge mit ausländischen Partnerhochschulen abzuschließen.

Nach dem Hochschulgesetz von 1999 wurde den Hochschulen eine größere Autonomie zubilligt. Die Nationaluniversitäten in Hanoi und Ho Chi Minh Stadt genießen relativ große Autonomie.

Ein Gesetz, das die Rahmenvorgaben für den weltweiten Handel mit Bildungsdienstleistungen regelt, ist das *General Agreement on Trade in Services (GATS)*, das von der Welthandelsorganisation administriert wird. Vietnam ist bislang noch nicht Mitgliedsland in der WTO und hat daher das GATS auch noch nicht unterzeichnet.¹¹ Aufgrund der bislang verfolgten bildungs- und forschungspolitischen Strategie ist es nicht ausgeschlossen, dass Vietnam auch den Bereich der Bildungs- und Forschungsdienstleistungen liberalisieren und das General Agreement on Trade in Services (GATS) diesbezüglich unterzeichnen wird. Würde dies ge-

11 Beitrittsverhandlungen gibt es seit geraumer Zeit. Eine WTO-Aufnahme ist für 2006 avisiert.

schehen, so bedeutete dies eine weitere Marktöffnung für den Import von Bildungsdienstleistungen, etwa in Form von „Offshore“-Einrichtungen.

Für deutsche Hochschulen und Forschungseinrichtungen, die in Vietnam tätig werden möchten, ist ein weiteres Abkommen von Bedeutung: 1994 wurde ein deutsch-vietnamesisches Abkommen zur Vermeidung der Doppelbesteuerung geschlossen.

6.7 Bedarfsprofil

Die Studienbewerberzahlen sind stetig steigend, da Bildung und Hochschulbildung bei der Bevölkerung aufgrund des konfuzianischen Glaubens ein hohes Ansehen genießen.

Der Ausbildungsbedarf scheint auf allen Studienstufen hoch zu sein. Neben der Ausbildung in grundständigen Studiengängen ist die vietnamesische Regierung besonders an der Förderung ihres qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchses interessiert, um die Hochschul- und Forschungskapazitäten zu stärken. Allerdings scheinen die meisten Studierenden finanziell in ihrem Handlungsspielraum limitiert zu sein. Nimmt man die zunehmend wohlhabenderen Studierenden aus Ho Chi Minh City und Hanoi aus, so können die meisten ein Auslandsstudium nur mit Hilfe von Stipendien realisieren. Da die überwiegende Mehrzahl vietnamesischer Auslandsstudierender in postgradualen Studiengängen eingeschrieben ist, kann davon ausgegangen werden, dass hier der größte Ausbildungsbedarf liegt.

Allein durch die demographische Entwicklung (die durchschnittliche Bevölkerungswachstumsrate der letzten 20 Jahre lag bei 1,9 %) und bei den bereits jetzt bestehenden Kapazitätsengpässen an vietnamesischen Hochschulen wird sich die Nachfrage nach Hochschulbildung weiter erhöhen. Der wirtschaftliche Aufschwung bzw. der durch die Industrialisierung und die Lerngesellschaft ausgelöste Qualifizierungsbedarf wird einen weiteren Nachfrageschub bringen, ebenso der Bedarf an lebenslangem Lernen und Weiterbildung.

Ausländerstudium in Vietnam

An vietnamesischen Hochschulen studieren eine nicht näher bestimmbare Zahl ausländischer Studierender. Über das Ausländerstudium werden keine amtlichen Statistiken geführt. Nach Nguyen (2001, S. 22) sind dies nicht mehr nur Studierende des ehemaligen Ostblocks und kommunistischer Länder, sondern zunehmend auch Studierende aus ASEAN-Staaten, Ostasien, Australien, Europa und Nordamerika. Auch scheint Vietnam für Studierende der ärmeren Nachbarländer Laos und Kambodscha interessant zu sein.

Im Vergleich zu den hohen Lebenshaltungskosten etwa in Singapur ist das Studium für viele südostasiatische Studierende in Vietnam erschwinglicher.

Auslandsstudium vietnamesischer Studierender

Nach offiziellen Statistiken des MOET erhielten insgesamt 17.000 vietnamesische Studierende, vornehmlich auf postgraduiertem Niveau Stipendien für ein Auslandsstudium. Jährlich erhalten mehr als 400 Studierende ein Staatsstipendium. Deutschland steht bislang mit 71 Stipendiaten an der Spitze der vietnamesischen Wunschländer, gefolgt von Australien (69), den USA (63), Frankreich (54) und Großbritannien (44). Die Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Rahmen des Stipendienprogramms der vietnamesischen Regierung im Mai 2003 wird dazu beitragen, diesen Trend zu festigen (BMBF 2003).

Die folgenden Tabellen bieten einen Überblick über die Zahl der vietnamesischen Studierender in den USA und in Großbritannien (die Zahlen vietnamesischer Studierender in Deutschland finden sich in Tabelle 1; Abschnitt 5.3). Die Steigerung der vietnamesischen Studierendenzahlen an US-amerikanischen Hochschulen um 25 Prozent von 2000/01 auf 2002/02 ist sicherlich im Zusammenhang mit der Intensivierung der Kooperationsbeziehungen durch das Freihandelsabkommen von 2001 zu sehen.

Tabelle 3: Mobile Studierende aus Vietnam in den USA 2001/02

	Absolut	In %
Erststudierende	1.852	73,2
Graduierte	563	22,2
Andere	115	4,6
Gesamt 2001/02	2.531	100,0
Gesamt 2000/01	2.022	
Veränderung 2001 – 2002	+509	+25,2

Quelle: Koh Chin 2002.

An britischen Hochschulen studieren derzeit 201 vietnamesische Studierende. 75 sind davon im grundständigen Studium, 126 in postgraduierten Studiengängen eingeschrieben. Die meist gewählten Fachrichtungen sind Betriebswirtschaftslehre und Verwaltungswissenschaften, Sozial-, Wirtschafts- und Politikwissenschaften und Ingenieurwissenschaften. Die folgende, nach Fächern und Studienniveaus differenzierte Tabelle bietet eine Übersicht über das Studium vietnamesischer Studierende an britischen Hochschulen.

Tabelle 4: Vietnamesische Vollzeitstudierende in Großbritannien 2001/02

Subject Group	Undergraduate	Postgraduate	Total
Business & administrative studies	21	34	55
Social, economic & political studies	3	23	36
Engineering & technology	8	18	26
Combined/Invalid code supplied	15	3	18
Computer science	8	8	16
Physical sciences	0	9	9
Education	0	7	7
Law	3	4	7
Biological sciences	0	6	6
Languages	3	3	6
Mathematical sciences	3	3	6
Architecture, building & planning	0	2	2
Librarianship & information science	0	2	2
Subjects allied to medicine	1	1	2
Agriculture & related subjects	0	1	1
Creative arts & design	0	1	1
Medicine & dentistry	0	1	1
Grand Total	75	126	201

Quelle: HESA Student Record July 2002.

Fächer mit ungedeckter Nachfrage

Besonderes Interesse von studentischer Seite besteht an Fächern oder Studienschwerpunkten, die durch die politische und wirtschaftliche Öffnung Vietnams interessant geworden sind: Wirtschaftswissenschaften und Management, internationaler Handel, internationales Handelsrecht, Englisch, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Public Relations, Informatik und IT-Kurse, Tourismus und Hotelmanagement.

Im Zuge der geplanten Verwaltungsreformen besteht sicherlich auch ein Bedarf an Studienangeboten im Bereich der Verwaltungswissenschaften. Der Ausbau und die Modernisierung der Hochschulwesens und des Forschungssektors lassen zudem einen zusätzlichen Ausbildungsbedarf im Bereich *higher education planning* und *higher education management* erwarten.

Ein bislang ungedeckter Ausbildungsbedarf wird von der vietnamesischen Regierung selbst im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien identifiziert. Hier werden zum einen Vollzeitstudiengänge benötigt, zum anderen Aufbaustudiengänge für Absolventen anderer Studiengänge sowie Kurse für Anwender.

Nach Angaben der Weltbank floriert der Markt der privaten Sprachschulen. Mit der „Umorientierung zum Westen“, der zunehmenden Liberalisierung und dem Übergang zur Marktwirtschaft ist ein immenser Bedarf an Englischunterricht entstanden.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist eine große Nachfrage zu verzeichnen. Zwischen 2000 und 2002 hat sich die Zahl der Kursteilnehmer an Deutschkursen allein am Goethe-Institut auf knapp 1500 mehr als verdoppelt. 2003 war ein erneuter Anstieg zu verzeichnen (vgl. Schönherr 2002). Vietnamesische Deutschlehrerinnen, die momentan zur Weiterbildung an der Universität Kassel studieren, sowie Dr. Jörg Tiedemann, ehemaliger DAAD-Lektor in Vietnam, sprachen von einem besonderen Ausbildungsbedarf in DaF im Bereich von PhD-Programmen sowie in interdisziplinären Studiengängen mit einer Deutschkomponente.

Für deutsche Kooperationen im Bereich Lehre, Forschung und Weiterbildung empfiehlt sich zudem dort anzuknüpfen, wo der vietnamesische Staat selbst *Prioritäten* gesetzt hat und wo offensichtlich noch ein ungedeckter Bedarf besteht. Dies sind die folgenden Fachrichtungen: Informationstechnologie, Biotechnologie, Materialtechnologie, Automatisierungstechnologie, Lebensmitteltechnologie, Umwelttechnologie, Wirtschaftswissenschaften, Maschinenbau, Raffinerietechnik, Energietechnik, Infrastrukturwesen, Medizin, Pharmazie.

Nach BMBF-Angaben liegt momentan ein konkretes Kooperationsgesuch der Vietnamesischen Nationaluniversität (VNU) vor. Die VNU sucht derzeit deutsche Partner zur Gründung eines Informatik-Parks in Ho Chi Minh City (früher Saigon).

6.8 Präsenz, Profil und Kooperationen ausländischer Studienanbieter

Der vietnamesische Hochschul- und Forschungsmarkt wird insbesondere durch einige, Ende 1998 eingeleitete Reformen interessant für ausländische Bildungsanbieter und Kooperationsinteressenten.

Besonderes Interesse an Präsenz und/oder Kooperationen zeigen australische Hochschulen. An vietnamesischen Aussagen wird deutlich, dass australische Hochschulen mit Marketing-Kampagnen und Messen insbesondere in den städtischen Zentren mehr oder minder omnipräsent sind. Australische Hochschulen werben massiv um vietnamesische Studierende.

Australische Hochschulen verfolgen auf dem vietnamesischen Hochschulmarkt drei verschiedene Strategien:

- kooperative Kurzprogramme an und mit einheimischen Hochschulen (geringe Kosten, manchmal mit kostengünstiger Exkursion und Praxisphase in Australien);

- kooperative Offshore-Bachelor- und Masterprogramme sowie PhD-Studiengänge (Präsenzstudium an der vietnamesischen Partnerhochschule oder Online- bzw. Fernstudium) (australische Dozenten bis zu 16 Wochen, Betreuung durch vietnamesische Tutoren, Kosten für 18 Monate bis zwei Jahre ca. US\$ 8.000 (6.900 €) (4 Semester; häufig berufsbegleitend);
- Errichtung eigener Präsenzuniversitäten (mit eigenem Campus) (vgl. Nguyen 2001).

Für den *British Council* ist Vietnam ein Zielland mit höchster Priorität. Zwischen 1998 und 2003 unterstützte der British Council zehn Kooperationen britischer Hochschulen mit vietnamesischen Partnern. Sieben Projekte sind bereits ausgelaufen, drei Projekte existierten noch 2003, zwei davon im Bereich Tropenmedizin, eines im Bereich Berufsbildung (vgl. British Council 2003).

Die *Niederlande* zeigen starkes Interesse an einer Zusammenarbeit mit Vietnam. Die niederländische Bildungskooperation mit Vietnam ist traditionell stark geknüpft an die entwicklungspolitische Zusammenarbeit. Mit Bildungsmessen und Marketing-Kampagnen versuchen die niederländische Bildungsagentur NUFFIC und ihre Mitgliedshochschulen auf dem vietnamesischen Bildungsmarkt Fuß zu fassen. Erst kürzlich hat NUFFIC im Zuge geplanter Bildungsexporte eine Studie anfertigen lassen.¹²

Als relativ neuer Akteur auf dem vietnamesischen Hochschulsektor erscheint Kanada, auch hier im Zusammenhang mit der entwicklungspolitisch ausgerichteten nationalen Internationalisierungsstrategie Kanadas.

Ausländische Studienangebote in Vietnam

Es existiert keine offizielle Liste über ausländische Studienangebote, die im Franchise-Verfahren oder in Kooperation mit vietnamesischen Hochschulen angeboten werden. Daher muss auf Datenbanken der „Herkunftsländer“ der Studienangebote zurückgegriffen werden. Dies ist jedoch nur im Falle von Australien möglich.

Die australische Rektorenkonferenz (Australian Vice-Chancellors Committee, AVCC) liefert eine Übersicht der australischen Offshore-Programme mit vietnamesischen Partnerhochschulen. Am aktivsten auf diesem Sektor sind die La Trobe University (10), das RMIT (10) sowie das Victoria College (9). Hauptstudienrichtungen sind Wirtschaftswissenschaften und Management sowie IT und Computerwissenschaften.

Die Angebote von Hochschulen anderer Länder sind nicht systematisch erfasst. Eine Erhebung an den einzelnen vietnamesischen Hochschulen über deren internationale Studienprogramme wäre daher wünschenswert.

¹² Diese Studie ist kostenpflichtig und ist nur von Mitgliedshochschulen zu erwerben.

Vereinzelt finden sich in der Forschungsliteratur Artikel zu Studiengangskooperationen oder Joint Ventures mit Vietnam.¹³

Präsenz ausländischer Universitäten

Australien gilt seit Jahren als größter Anbieter für eine universitäre Ausbildung vietnamesischer Studierender. Zunächst konzentrierten sich die australischen Hochschulen auf die Anwerbung von Stipendiaten und Selbstzahlern. Danach ging man verstärkt zu Arrangements mit vietnamesischen Partnerhochschulen über, um vor Ort in Vietnam Studienprogramme anzubieten (Twinning partnerships). Die Arrangements bestanden zumeist aus folgender Arbeitsteilung: Der Partner auf vietnamesischer Seite war verantwortlich für das Marketing, die Zulassung, Administration und sonstige Dienstleistungen rund um die Studienprogramme und stellte die Infrastruktur auf dem Campus zur Verfügung. Die australische Hochschule konnte dann basierend auf dieser Unterstützung ihre eigenen Studienprogramme an der vietnamesischen Hochschule anbieten.

Das RMIT Vietnam

Das Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) gilt als einer der australischen Hauptanbieter von „International Education“. Insgesamt hat das RMIT mehr als 14.000 ausländische Studierende auf seinem Muttercampus und in „Übersee“ (Fernstudierende). Die Zusammenarbeit des RMIT mit den vietnamesischen Partnerhochschulen kann bereits auf eine über zehnjährige Tradition zurückschauen. Seit Jahren hat das RMIT systematisch seine Studienprogramme und den Lehrkörper internationalisiert und den Ausbau des Ausländerstudiums vorangetrieben.

Da Vietnam vom RMIT als *high-priority country* eingestuft wurde, hat man zudem systematisch die Partnerschaften mit vietnamesischen Hochschulen ausgebaut. In der ersten Phase der Zusammenarbeit wurde viel gespendet (z.B. Computer, Bücher, Stipendien) und teilweise sogar investiert (z.B. Errichtung eines Gebäudes auf dem Campus der Vietnam National University Hanoi). Mittels dieses Engagements konnte zu den vietnamesischen Partnerhochschulen ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Es gelang dem RMIT gegenüber anderen ausländischen Hochschulen einen Sympathievorsprung zu entwickeln.

Ende der neunziger Jahre nahm das RMIT Verhandlungen mit der vietnamesischen Regierung zur Errichtung eines eigenen ersten australischen Campus in Vietnam auf. 1998 wurde eine Machbarkeitsstudie durchgeführt. Die Regierung erteilte daraufhin eine provisorische Genehmigung und im April 2000 erhielt das

¹³ Beispielsweise über das M.B.A.-Programm der Washington State University mit der National Economics University in Hanoi. In: The Advising Quarterly for Professionals in International Education, Fall 2000, H. 1, S. 10-11.

RMIT eine Investitionsgenehmigung, die auf 50 Jahre befristet wurde. Seit Januar 2001 operiert das RMIT nun als RMIT International University Vietnam (RMIT Vietnam). Das RMIT Vietnam ist somit die erste ausländische Universität mit eigenem Campus seit der Wiedervereinigung Vietnams 1975. Standort der Universität ist Ho Chi Minh Stadt.

Das RMIT Vietnam agiert als hundertprozentige Tochtergesellschaft der Mutterhochschule in Melbourne. Die Geschäftsform des RMIT ist eine Holdings Pty. Ltd. Das Unternehmen fungiert unter dem Foreign Investment Law sowie dessen Ausführungsbestimmungen.

In inhaltlichen und finanziellen Fragen kann das RMIT Vietnam relativ unabhängig von der vietnamesischen Regierung agieren. Es genießt Autonomie in Bezug auf die Leitung und Verwaltung der Hochschule, die Studienprogramme, die es anbietet, sowie in der Festsetzung der Höhe der Studiengebühren. Die Mutterhochschule in Melbourne ist verantwortlich für die Akkreditierung der Auslandshochschule sowie für die Akkreditierung von deren Programmen. Das RMIT verfügt somit über eine umfassende Autonomie bei der Qualitätskontrolle. Die international akkreditierten und nach ISO9001 zertifizierten Lehr- und Lernmethoden werden von vietnamesischer Seite akzeptiert. Es erfolgt keine separate Qualitätssicherung. Um Qualitätsstandards halten zu können, soll am RMIT die Zahl der Studierenden begrenzt werden (max. 10.000 Studierende).

Nach Aussagen des Direktors der RMIT Vietnam Holdings Pty. Ltd. und Mitglied des Management-Boards der RMIT International University Vietnam, David Wilmoth, waren am RMIT Vietnam schon im zweiten Jahr über 800 Studierende eingeschrieben. Mehr als 100 Lehrkräfte waren zu diesem Zeitpunkt unter Vertrag. Die Herkunft der Lehrkräfte wurde nicht näher spezifiziert. Den Campus in Ho Chi Minh Stadt beschreibt Wilmoth als „distributed learning platform with considerable investment in information technology and information resources.“ (Wilmoth 2004).

Für das Jahr 2007 hat sich das RMIT Vietnam 6000 eingeschriebene Studierende und 400 Lehrkräfte als Zielgröße gesetzt.

Über die Studiengebühren für RMIT-Kurse an den Partnerhochschulen bzw. auf dem eigenen Campus sind die Angaben nicht einheitlich. Der Transition Newsletter der World Bank Group berichtet von US\$ 1.200 (1035 €) für eine 10-wöchigen 200-Stunden-Englischkurs (bei einem jährlich durchschnittlichen Pro-Kopf-Einkommen in der Hauptstadt von etwa US\$ 1.400) (1207 €) bis zu US\$ 8.460 (7295 €) für einen „software engineering degree course“ – für durchschnittliche vietnamesische Haushalte eine horrende Summe. Die Erhöhung der Studiengebühren brachte einen starken Rückgang bei der studentischen Nachfrage, die den geplanten Campus fast zum Scheitern gebracht hätte (vgl. McBurnie 2003).

Der 2004 erschienene, hier zitierte Artikel macht keine Angaben über die neuere Entwicklung der Nachfrage in Vietnam und keinerlei Angaben über die Fi-

nanzen und die Rentabilität der Unternehmung. Es kann jedoch als sicher gelten, dass sich das RMIT-Vietnam langfristig in Vietnam engagieren möchte. Dies wird u.a. durch seine bereits begonnen Arbeiten zur Einrichtung eines weiteren, 57 ha großen Campus in der „Saigon South Development Area“ deutlich. Planungen für einen dritten Campus existieren bereits. Angaben zur Lokalität des geplanten Campus werden in dem zitierten Artikel nicht gemacht. Wilmoth berichtet, dass ein großes öffentliches und internationales Interesse an den beiden Pilotprojekten besteht.

Interessant ist, dass das nachfrageorientierte Konzept der RMIT-International University Vietnam kein reines klassisch-universitäres Konzept von Lehre und Forschung darstellt, sondern auch auf Weiterbildung, Berufsbildung und Ausbildung ausgerichtet ist. Als weiteres Betätigungsfeld hat sich die Universität der anwendungsorientierten Forschung und den Beratungsdienstleistungen verschrieben.

Wilmoth beschreibt die Leitlinien und Handlungsfelder der Universität folgendermaßen:

„The viability of RMIT Vietnam rests on three criteria in particular: meeting demands in a number of discrete areas, addressing national needs in Vietnam, and mobilising RMIT capability in its areas of strength. Program areas include language learning, preparatory and bridging programs, undergraduate and postgraduate programs, industry training and short courses, research and development, community and regional partnerships, study abroad, and consultancy and project-management“ (Wilmoth 2004, S. 191).

Nach Wilmoth gibt es derzeit folgende Lehrangebote: Englisch-Intensivkurse, Vorbereitungskurse für ein Universitätsstudium, drei Bachelor-Studiengänge im Bereich Informationstechnologie und Handel sowie Masterstudiengänge in „systems engineering“, Erziehungswissenschaften und in der Informationstechnologie. Auf Bachelor-Niveau sind folgende Programme geplant: Ingenieurwissenschaften, Umweltwissenschaften und Betriebswirtschaftslehre. Weitere Programme befinden sich in einer fortgeschrittenen Planungsphase. Entgegen den ursprünglichen Planungen werden alle Programme ausschließlich in Englisch unterrichtet.

Wilmoth berichtet, dass ein großer Bedarf an studienvorbereitenden Kursen bestehe. Die Masterprogramme seien für die Personalentwicklung besonders wichtig. Sie werden daher sogar anderen Universitäten, Firmen und Agenturen angeboten „as part of RMIT Vietnam’s contribution to institutional strengthening in Vietnam.“ (Wilmoth 2004, S. 191f.).

Die Kurzzeitangebote werden entsprechend vorausgehender Marktanalysen entwickelt und in ganz unterschiedlichen Formaten angeboten (zertifizierte Kurse, einzelne Module, Studienbesuche, begleitete Lernprojekte, intensive Trainings-Workshops).

Im Bereich der anwendungsorientierten Forschung will das RMIT-Vietnam Schwerpunkte setzen in: *sustainable water and sanitation, software engineering, appropriate product design*.

Als weiteres Geschäftsfeld sollen die Verbindungen zu den Kommunen und dem Kleingewerbe ausgebaut werden. Hier will das RMIT-Vietnam zur Lösung praktischer technischer Probleme und zur Einführung einfacher Technologien beitragen (z.B. in den Bereichen Wasseraufbereitung, Hygiene, Abfallwirtschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien).

Als Besonderheit des RMIT-Vietnam kann auch dessen aktive Politik zur Anwerbung ausländischer, nicht-vietnamesischer Studierender gelten. So richtet sich das Marketing nicht nur an vietnamesische Studierende, sondern auch an Studieninteressierte aus der großen Mekong-Region. Neben der aktiven Austauschpolitik für australische Studierende der Mutterhochschule werden auch Kooperationsverhandlungen mit Hochschulen in den USA, in Europa sowie in Südostasien geführt, um dortigen Studierenden Austauschmöglichkeiten für ein Auslandsstudium am RMIT-Vietnam anzubieten.

Das Modell des RMIT Vietnam kann somit als gemischtes Studienimport/Studienexport-Modell klassifiziert werden. Alle Dienstleistungsarten der GATS-Klassifizierung werden somit bereits bedient, ohne dass Vietnam das General Agreement on Trade in Services unterschrieben hat.

Es ist geplant, 2004 in Süd-Saigon einen permanenten Campus einzurichten. Neben den RMIT-eigenen Mitteln werden von verschiedenen Institutionen Darlehen und Kredite zur Verfügung gestellt, so etwa von der Asian Development Bank und der Weltbank. Die Stiftung „Atlantic Philanthropies“ unterstützt den Campus mit einer Schenkung. Es ist weiterhin geplant, die Kurse zu etwa 30 Prozent mit australischen Lehrkräften abzudecken, wobei bei diesem Anteil auch Online-Kurse mitgerechnet werden. Für einen Teil der Lehre sollen Auslandsvietnamesen angeworben werden.¹⁴

Das *Asian Institute of Technology*

Seit mehreren Jahren bietet das in Thailand beheimatete *Asian Institute of Technology* Studienangebote in Vietnam an. Das AIT führt im Auftrag der vietnamesischen Regierung ein eigenes Zentrum in Hanoi. Die vietnamesische Regierung verpflichtete sich vertraglich, unentgeltlich Räume zur Verfügung zu stellen und die laufenden Unterhaltskosten zu tragen. Im AIT werden Studienprogramme auf Master- und PhD-Niveau (ca. 1/10 Absolventen) oder sonstige Kurzprogramme

¹⁴ Mehr Informationen zum RMIT-Campus in Vietnam bietet die Homepage der Mutterhochschule (<http://www.rmit.edu.vn/public/asp/aboutus.asp>).

angeboten, die zu einem Diplom oder anderen Zertifikaten führen. Es handelt sich bei den englischsprachigen Curricula um einen reinen Bildungsimport.

Angeboten werden vorwiegend Fächer aus dem ingenieurwissenschaftlichen Bereich (teilweise mit Management-Anteilen): *civil engineering, advanced technologies, environment resources and development* sowie Management (International Executive MBA seit 2000). Geplant ist ein Studiengang im Bereich des *public system management*. Der Unterricht erfolgt mittels internationaler Kurzzeitdozenturen. Im Jahr 2000 betrug die Studiengebühren 25.000US\$ (21.557 €) für ein zweijähriges MBA-Programm, von denen das AIT jedoch ca. 10.000 US\$ (8.623 €) abdecken konnte. An Studiengebühren fielen in Vietnam dann ca. 15.000 US\$ (12.934 €) an, die häufig die entsendenden Unternehmen und staatliche Einrichtungen tragen (Nguyen 2001, S. 37-39). Ausführliche Informationen finden sich auf der Homepage des AITCV (<http://www.aitcv.ac.vn>).

Einer Mitteilung des „Observatory on Borderless Higher Education“ (2002, S. 2) zufolge plant die *Swinburne University* einen Branch Campus in Vietnam. Recherchen im Internet konnten die Realisierung dieser Planung jedoch nicht belegen.

Geplante und realisierte Ausgründungen deutscher Hochschulen in Vietnam

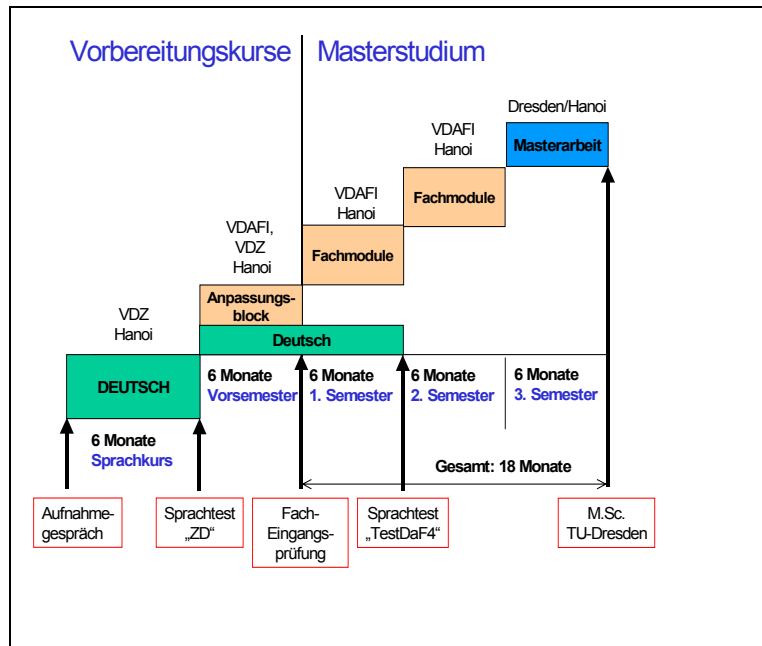
Seit wenigen Jahren bemühen sich verschiedene deutsche Hochschulen, ihre Kooperationsbeziehungen zu vietnamesischen Hochschulen auf eine institutionelle Basis zu stellen. Einige Ausgründungen sind geplant. Am weitesten ist bislang eine Ausgründung der TU Dresden gediehen: Seit 1996 bestehende Kooperationsbeziehungen (seit 1953 ca. 1.000 „Dresdener Vietnamesen“) konnten mit DAAD-Förderung 2001 mit der Gründung des *Vietnamesisch-Deutschen Ausbildungs- und Forschungs-Institut* (VDAFI) institutionalisiert werden. Das VDAFI ist eine gemeinsame Initiative der TU Dresden mit der TU Hanoi (www.vdafide.de).

Das Konzept des VDAFI basiert auf vier Säulen:

- Masterausbildung (Produktionstechnik, Mechatronik);
- Forschung (für vietnamesische und internationale Unternehmen);
- Fortbildung (Weiterbildungslehrgänge, Spezialkurse);
- Beratung (Industrie und Institutionen).

Zur Zeit werden die Studiengänge Produktionstechnik und Mechatronik (jeweils mit dem Abschluss Master of Science) vorbereitet, weitere Masterstudiengänge in Berufspädagogik, Umwelttechnik und Informatik sind in Planung.

Übersicht 4: Struktur der deutsch-vietnamesischen Masterausbildung



Quelle: TU Dresden 2003.

Als weitere ostdeutsche Hochschule engagiert sich die Universität Greifswald in Vietnam und baut dort gemeinsam mit der Hanoi University of Science (Institute of Biotechnology, NCST) eine Außenstelle, das „Joint Educational Training Center Hanoi-Greifswald“ (JETC) auf. Das JETC wurde im Oktober 2001 gegründet und bietet für Studierende mit sehr gutem Bachelor-Abschluss ein einjähriges, modularisiertes, kooperatives Graduierten-Programm (Joint Graduate Education Programme) an, das auf ein Promotionsstudium in Deutschland vorbereiten soll. Das MOET fördert 80 Prozent der aufgenommenen Studierenden mit Stipendien, die restlichen Studierenden erhalten Greifswalder Stipendien. Zunächst gibt es Angebote in folgenden Fächern: Biotechnologie, Geo- und Umweltwissenschaften, Plasmaphysik, Biomathematik, „Community Medicine“ und Krankenhaushygiene. Die Angebote sollen auf sozialwissenschaftliche Fächer und den IT-Bereich ausgeweitet werden. Im Oktober 2002 wurde die „Greifswald Graduate School in Science“ (GGSS) in Greifswald gegründet. Für Herbst 2003 ist die Erweiterung der Aktivitäten mit der Vietnamese National University und der Fachhochschule Stralsund geplant. Eine Ausweitung auf integrierte Studiengänge mit Hochschulen im Baltikum ist angestrebt. Ergänzt werden die gemeinsamen

Lehrtätigkeiten durch interdisziplinäre Forschungsk Kooperationen und Hochschule-Wirtschaft-Kooperationen (<http://www.ibt.ac.vn/jetc.hanoi-greifswald>).

Eine weitere deutsche, vom DAAD geförderte Initiative ist die *Summer School der TU Dresden* im Bereich Bauingenieurwesen und Architektur, die gemeinsam mit der Hanoi Architectural University und Partnern aus der vietnamesischen Bauwirtschaft angeboten wird (vgl. TU Dresden 2001). Es ist geplant, den Sommerkurs zu einem Doppeldiplom-Studiengang auszubauen.

6.9 Zuständigkeiten und Ansprechpartner

Die Zuständigkeiten auf dem Hochschul- und Wissenschaftssektor sind in Vietnam aus ausländischer Perspektive nur bedingt transparent. Über das Internet sind nur wenige Informationen in englischer Sprache zugänglich. Die Homepages der Ministerien haben nur einzelne englischsprachige Informationsseiten.

Generell ist für die Hochschulen das *Ministry of Education and Training* (MOET) zuständig. Obwohl die Hochschulen alle an die selben Rahmenvorgaben des MOET gebunden sind, sind sie nicht alle direkt dem MOET unterstellt. Hochschulen mit spezifischer Ausrichtung (z.B. Medizinische Hochschulen) sind bestimmten Fachministerien zugeordnet und unterliegen deren Fachaufsicht.

Für die Einrichtung von gemeinsamen Studienprogrammen ist das MOET, Referat Internationale Beziehungen, zuständig, ebenso für die Anerkennung ausländischer Abschlüsse.

Das *Ministry of Education and Training* spielt eine sehr stark lenkende Rolle gegenüber den Hochschulen, auch wenn in Detailfragen jetzt größere Autonomie gewährt werden soll. Die Hochschulen sind autonom, was die Auswahl ausländischer Kooperationspartner betrifft. Partnerschaften und Kooperationen werden vom Staat ausdrücklich unterstützt.

Die Einrichtung von kommerziellen Unternehmen im Kultur und Bildungsbereich unterliegt dem Gesetz für ausländische Investitionen. Für die Einrichtung eines Offshore-Campus ist das *Ministry of Planning and Investment* zuständig.

Für Fragen der wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit ist das *Ministry of Science and Technology* (MOST) Ansprechpartner.

Ein weiterer Ansprechpartner für die Zusammenarbeit mit vietnamesischen Hochschulen ist die im Oktober 2003 eröffnete Außenstelle des DAAD (Dr. Christa Klaus). Darüber hinaus steht das Vietnamesisch-Deutsche Zentrum (VDZ) in Hanoi zur Verfügung sowie das Informationszentrum des DAAD an der Nationalen Universität Ho Chi Minh Stadt. Die fünf DAAD-Lektoren, die in Vietnam tätig sind, stehen ebenfalls als Ansprechpartner zur Verfügung. In Hanoi gibt es ein Goethe-Institut. In Ho Chi Minh-Stadt werden DAAD und Goethe-Institut gegen Jahresende 2003 ein gemeinsames Zentrum einrichten. In diesem Zentrum

sollen das Informationszentrum des DAAD für den Süden Vietnams angesiedelt werden und auch Sprachkurse des Goethe-Instituts angeboten werden.

Für eine geplante Ausgründung ist insbesondere das Vietnamesisch-Deutsche Ausbildungs- und Forschungsinstitut (VDAFI) der Technischen Universitäten Hanoi und Dresden eine kompetente Anlaufstelle. Die Mitarbeiter des VDAFI verfügen über mehrjährige Erfahrung in unterschiedlichsten Kooperationsaktivitäten mit vietnamesischen Hochschulen und weisen fundierte Kenntnisse über die Rechtsgrundlagen und Verfahren für die Gründung von Offshore-Einrichtungen auf.

Des Weiteren unterhält die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) ein Büro in Hanoi, und als deutsche politische Stiftungen sind die Friedrich-Ebert-Stiftung sowie die Konrad-Adenauer-Stiftung mit eigenem Büro in Vietnam präsent. InWent ist ebenfalls mit einem Büro in Vietnam vertreten.

Es wird geschätzt, dass es allein bis 1990 etwa 7.000 vietnamesische Alumni deutscher Hochschulen gab (an west- und ostdeutschen Hochschulen). Viele der Alumni sind heute als Hochschullehrer und Forscher tätig, sowie in staatlichen Schlüsselpositionen. Dr. Ursula Nguyen berichtet, dass sie als Netzwerk und Multiplikatoren wertvolle Dienste leisten, auf die sich die Kooperation verlässlich stützen kann. Darüber hinaus empfiehlt es sich, bereits im Vorfeld geplanter Aktivitäten mit dem DAAD vor Ort und dem VDAFI Kontakt aufzunehmen.

6.10 Analyse des vietnamesischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkts für deutsche Studienangebote

Bei einer Einschätzung der Chancen und Hindernisse auf dem vietnamesischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkts für deutsche Studienangebote kann nach nicht-hochschulspezifischen und hochschulspezifischen Aspekten unterschieden werden. Diese sind im Folgenden kurz aufgeführt:

Übersicht 5: Chancen und Hindernisse auf dem vietnamesischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt - nicht-hochschulbezogene Aspekte

Positiv

- + Prognose weiterer Demokratisierung;
- + günstige Wirtschaftsprognosen, hohe Wachstumsraten wahrscheinlich (reales BIP-Wachstum);
- + allgemein hohes Entwicklungspotenzial, sehr günstige Inlandskonjunktur für Konsumgüter (BDI 2003), zweitgrößter Binnenmarkt Südostasiens (vgl. Schönherr 2002);

wird fortgesetzt

Fortsetzung Übersicht 5

- + expandierender Privatsektor;
- + gute politische Beziehungen zu Deutschland eingebettet in breites Asienkonzept;
- + deutschlandfreundliche Einstellung von Bevölkerung und Führungsschichten;
- + gute wirtschaftliche Beziehungen zu Deutschland;
- + hoher Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften;
- + Vietnam als Magnet in der Region, zunehmende regionale Integration;
- + geringe Lebenshaltungskosten;
- + gute Lebensbedingungen für Ausländer.

Negativ

- inkonstante und inkonsequente Reformpolitiken, Ambivalenzen zwischen Öffnung und Reglementierung;
- bürokratische Hemmnisse, schleppende Modernisierung der Staatsbürokratie;
- schleppende Verwaltungsreformen;
- mangelnde Transparenz von Verwaltungsabläufen, Ineffizienz verschiedener Ministerien, unterschiedliche Auslegungen auf nationaler und regionaler bzw. lokaler Ebene;
- Steuergesetzgebung noch nicht optimal;
- Erwerb von Grund und Boden nicht möglich;
- weit verbreitete Korruption;
- soziale Spannungen mit Minoritäten in den Bergländern;
- Verstimmungen wegen Repatriierungspolitik;
- hohe Umweltbelastungen in einigen Regionen;
- Unzugänglichkeit verschiedener Regionen;
- vietnamesische Sprache, Englisch noch relativ wenig verbreitet;
- schlechte Informationssituation (z.B. Internet erst im Aufbau).

Übersicht 6: Chancen und Hindernisse auf dem vietnamesischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt - hochschulbezogene Aspekte

Positiv

- + Nachfrage auf allen Studienstufen und in vielen Fächern höher als das Angebot;
- + Nachfrage künftig steigend, da Hochschulzugangsraten ausgebaut werden soll;
- + nationale Entwicklungspläne für Ansiedlung ausländischer Hochschuleinrichtungen;
- + sehr großes deutsch-vietnamesisches Alumni-Netzwerk;
- + Reorganisation des Hochschul- und Forschungssektors (Fusionen, Kompetenzzentren);
- + Kooperationen forschungsbasierter Studienprogramme (auch in Bereichen, in denen deutsche Hochschulen freie Kapazitäten haben);
- + direkte und indirekte Investitionsanreize;
- + Deutsch-Vietnamesisches Zentrum und VDAFI als professionelle Plattformen nutzbar;
- + solide Basis bestehender Hochschulkooperationen;
- + deutsche Unterstützungsstruktur vor Ort (DAAD-Außenstelle, Goethe-Institut etc.);
- + erst ein einziger australischer Offshore-Campus (noch geringe Konkurrenz);
- + exzellente Forschungsinfrastruktur (Wissenschafts- und Technologieparks);
- + Synergien zwischen Lehre, Forschung, Weiterbildung, Entwicklung und Beratung möglich;
- + Nachfrage Vietnams in Bereichen, in denen deutsche Stärken liegen: Einheit von Lehre und Forschung, Ingenieur- und Naturwissenschaften;
- + Vietnam als Magnet für ausländ. Studieninteressierte ärmerer Nachbarländer;
- + hohe Bereitschaft zum Lernen der deutschen Sprache für ein Auslandsstudium in Deutschland.

Negativ

- Rechtsunsicherheit und Planungsunsicherheiten;
- Gesetze, z.B. ausländische Bildungsanbieter betreffend, werden nicht zügig umgesetzt;
- Strategien zur Abwerbung durch angelsächsische Anbieter („priority country“), Wettbewerb könnte stärker werden;
- Finanzierung von Studiengebühren schwierig, Abhängigkeit vieler Studierender von Stipendien;
- Präsenz privater Anbieter angelsächsischer Programme und Fernlehrprogramme könnte Wettbewerbsnachteil sein;
- schwache Position von Deutsch als Fremdsprache bei der jungen Generation.

Abschließende Bemerkungen zu potenziellen Kooperationsmöglichkeiten für deutsche Hochschulen

Eine fächerbezogene Nachfrage besteht in den von der Regierung als prioritär eingestuften Bereichen. Es empfiehlt sich mit deutschen Angeboten dort anzuknüpfen, wo die Regierung ein Defizit benennt und einen Ausbau anstrebt. Aktuelle Schwerpunkte der Regierung sind: Informationstechnologie, Biotechnologie, Materialtechnologie, Automatisierungstechnologie, Lebensmitteltechnologie, Umwelttechnologie, Wirtschaftswissenschaften, Maschinenbau, Raffinerietechnik, Energietechnik, Infrastrukturwesen, Medizin, Pharmazie.

Da die Regierung besonders den Postgraduierten-Bereich fördern möchte, um damit gezielt den wissenschaftlichen Nachwuchs oder Dozenten zu fördern, scheint es sinnvoll, bei deutschen Angeboten an Masterstudiengänge oder strukturierte Doktorandenprogramme zu denken.

Besonders interessant erscheint ein Engagement in Studiengängen, die verknüpft sind mit anwendungsorientierter Forschung in Zusammenarbeit mit der Industrie. Hier könnten Masterstudiengänge aufgebaut werden, die an der Schnittstelle zwischen BMBF und MOST Prioritäten liegen (z.B. Aquakultur, Aquakulturtechnik sowie Informationstechnologie).

In verschiedenen Gesprächen wurde von einem besonderen Studieninteresse von studentischer Seite in Fächern oder Studienschwerpunkten berichtet, die durch die politische und wirtschaftliche Öffnung Vietnams interessant geworden sind: Wirtschaftswissenschaften und Management, internationaler Handel, internationales Handelsrecht, Englisch, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Public Relations, Informatik und IT-Kurse, Tourismus und Hotelmanagement.

Im Zuge der geplanten Verwaltungsreformen besteht sicherlich auch ein Bedarf an Studienangeboten im Bereich der *Verwaltungswissenschaften*. Der Ausbau und die Modernisierung der Hochschulwesens und des Forschungssektors lassen zudem einen zusätzlichen Ausbildungsbedarf im Bereich „*Higher Education Planning*“ und „*Higher Education Management*“ erwarten. Hier würden sich Studiengänge auf Masterniveau anbieten oder strukturierte Doktorandenprogramme.

Außerhalb der curricularen und Forschungszusammenarbeit könnte auch an eine verstärkte *wissenschaftspolitische Zusammenarbeit* gedacht werden, etwa beim Aufbau von „*coordinating bodies*“ auf der Ebene intermediärer Akteure (etwa Rektorenkonferenz, Förderungs- und Beratungsinstitutionen u. ä.) sowie an gemeinsame Workshops zu Innovationen im Hochschulwesen. Mit der BMBF-Förderung zu Themen des Forschungsmanagement wurde bereits ein erster wichtiger Schritt hierzu geleistet.

Die Einrichtung einer DAAD-Außenstelle im Oktober 2003 ist sicherlich ein wichtiger Schritt zur Stärkung der deutsch-vietnamesischen Kooperation in Lehre und Forschung.

Um sich langfristig einen Platz auf dem vietnamesischen Bildungsmarkt zu sichern, sollte jedoch das Angebot in *Deutsch als Fremdsprache* ausgebaut werden. Dies könnte sowohl außerhalb der Hochschulen (z.B. in den Goethe-Zentren) geschehen als auch in den Hochschulen. Ein besonderes Defizit scheint im Bereich des Postgraduiertenstudiums in Deutsch als Fremdsprache und in der Weiterbildung von DaF-Lehrpersonal zu liegen. Auch hier sind sicherlich gute Anknüpfungspunkte für ein deutsches Engagement gegeben.

Mit dem *Freihandelsabkommen* mit den USA wurde in Vietnam ein deutliches Signal gesetzt, die Kooperationen mit den USA zu stärken. Es ist davon auszugehen, dass dies auch Auswirkungen auf die Hochschulbeziehungen haben wird. Deutschland ist daher gut beraten, sich frühzeitig seinen Platz als *nicht-kommerzieller* (und ideologisch neutraler) *Partner in den Hochschulbeziehungen* zu sichern. Im Zuge des zusammenwachsenden Europas wäre auch zu überlegen, Kooperationsprojekte gemeinsam mit den beiden anderen Ländern Kontinentaleuropas aufzubauen. Hier bieten sich etwa Frankreich und die Niederlande an, die beide enge Verbindungen zu Vietnam pflegen. Ein Ressourcen-Sharing und auch das gemeinsame Tragen von Investitionsrisiken würde sich insbesondere bei kostenintensiven Kooperationsvorhaben anbieten.

Literatur

- Asian Development Bank (2003): Country Strategy and Program Update 2004-2006. Socialist Republic of Viet Nam. July 2003. Internet: URL: <http://www.adb.org> [Stand: Juli 2003].
- Australian Vice-Chancellors' Committee, AVCC (o.J.): Internet: URL: <http://www.avcc.edu.au/> [Stand: Oktober 2003]
- British Council (2003): Vietnam. Internet: URL: <http://www.britishcouncil.org/vietnam/> [Stand: Juli 2003].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002): Jahresbericht 2001 des Internationalen Büros des BMBF. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Internationales Büro (BMBF) (2003): Länderinformationen Vietnam/Forschungslandschaft Vietnam. Internet: URL: <http://www.internationale-kooperation.de> [Stand: 30.05.2003]
- DAAD (2003b): Datenblätter zu den Zielländern. Vietnam. Bonn: DAAD (unveröffentlichtes Manuskript).
- DAAD (Hg.) (2003a): Vietnam im Visier. In: DAAD Magazin. Juni 2003. Internet: URL: <http://www.daad.de/magazin/> [Stand: Oktober 2003].
- Denney, Stephen (2002): „Vietnam Higher Education Fails Because of Half-Copied Models“. In Financial Times Information, Global News Wire, Vietnam News Briefs, vom 11. Oktober 2001.

- Deutsche Bundesbank (2003): Kapitalverflechtung mit dem Ausland. Statistische Sonderveröffentlichung 10. Juni 2003. Internet: URL: <http://www.bundesbank.de> [Stand: Oktober 2003].
- F.A.Z.-Institut (2003). Länderanalyse Singapur/Malaysia. Frankfurt: F.A.Z.-Institut.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (o.J.): Hochschulkompass. Internationale Kooperationen. Internet: URL: <http://www.hochschulkompass.hrk.de> [Stand: Oktober 2003].
- IBE/UNESCO (o.J.): IBE-Databanks. World Data on Education Internet: URL: <http://www.ibe.unesco.org/> [Stand: Oktober 2003].
- Koh Chin, Hey-Kyung (Hg.) (2002): Open Doors. Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (o.J.): anabin. Anerkennungssystem zur Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse. (Internet: URL: <http://www.anabin.de>) [Stand: Oktober 2003].
- Massmann, Oliver (2003): Vietnam. Investitionsführer und Leitfaden für ausländische Lieferfirmen. 4. überarbeitete Auflage. Hanoi: Baker & Mc. Kenzie 2003.
- McBurnie, Grant (2002): „The Business of International Branch Campuses: Four Australian Case Studies“. In: International Higher Education, 2002, H. 29, S. 4-5.
- McCullough, Jim (2000): „An M.B.A. Program in Vietnam: Keys to Success in Joint Ventures“. In: The Advising Quarterly for Professionals in International Education, 2000, H. 1, S. 10-11.
- Meske, Werner und Dang, Duy Thinh (2000): Vietnam's Research & Development System in the 1990s. Structural and Functional Change. Research Report. Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
- Ministry of Education and Training Vietnam (MOET) (1998): Education Law (No. 11/1998/QH10 December 2, 1998). Hanoi.
- Ministry of Education and Training Vietnam (MOET) (2000): Master Plan for Information Technology in Education for the Period 2001-2005. Hanoi.
- Ministry of Education and Training Vietnam (MOET) (2003): Education Statistics. Internet: URL: <http://www.edu.net.vn/ThongKe/dhcd.htm> [Stand: Oktober 2003].
- Ministry of Education and Training Vietnam (MOET) (o.J.): The National Education System. Internet: URL: <http://www.edu.net.vn/hethong/> [Stand: Oktober 2003].
- Nguyen, Ursula (1999): Bildungs- und Wissenschaftsorganisation in Vietnam. Münster u.a.: Waxmann.
- Nguyen, Ursula (2001): Länderspezifische Marktanalyse für Off-Shore-Aktivitäten deutscher Hochschulen in der SR Vietnam. Bonn: DAAD (unveröffentlichte Studie).
- Nguyen, Ursula (2002): Hochschulbildung in Vietnam. Transformationsprozesse von 1987-1997. Münster u.a.: Waxmann.
- Schmeer, Ernst und Nguyen Duc Tri (2000): „Vietnam“. In: Lauterbach, Uwe (Hg.): Internationales Handbuch für Berufsbildung. Band 9: Baden-Baden: Nomos.
- Schönherr, Til (2002): Vietnam. Politische und wirtschaftliche Perspektiven. FES-Analyse. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Technische Universität Dresden (2003): Brücken zum Erfolg in Vietnam. (Tagungsdokumentation zum Kolloquium am 29.09.2003 in Dresden): Dresden: TU Dresden.
- The Observatory on Borderless Higher Education (2002): International Branch Campuses: Scale & Significance. Internet: URL: www.obhe.ac.uk (nur für Mitglieder zugänglich).
- TU Dresden (2001): Summer School Projekt Dresden – Hanoi Internet: URL: <http://www.tu-dresden.de/biwibh/ausbau/international/vietnam/> [Stand: Oktober 2003].
- UNDP (2001): New Rules for Foreign Cultural Educational Establishments. Pressemitteilung vom 11. Mai 2001. Internet: URL: www.undp.org/vn/forums1/forums.htm [Stand: Oktober 2003].
- UNDP (2003): Briefing Report for Viet Nam. Internet URL: <http://www.undp.org.vn> [Stand: Oktober 2003].
- „Vietnam“. In: BDI (Hg.) (2003): Top Exportmärkte 2003 – Die bfai Jahresprognose. Branchen-Special Asien (Sonderbeilage im BDI Forum Internationale Märkte, 25. März 2003). Internet: URL: www.bfai.de [Stand: Oktober 2003]
- Weggel, Oskar (2002): „Vietnam“. In: Ostasiatischer Verein (Hg.): Wirtschaftshandbuch Asien-Pazifik 2002/2003. Frankfurt: F.A.Z. Institut.
- Wilmoth, David (2004): „RMIT Vietnam and Vietnam's Development: Risk and Responsibility“ In: Journal of Studies in International Education, 8. Jg. 2004, H. 2, S. 186-206.
- World Bank (2003): Vietnam: Delivering on its Promise: Development Report 2003. Washington: World Bank. Internet: URL: <http://www-wds.worldbank.org/> [Stand: Oktober 2003].
- World Bank (o.J.): Transition Newsletter. Vietnam focuses on Education. Internet: URL: <http://www.worldbank.org> [Stand: Oktober 2003].

Russland

Gregor Berghorn
Helene Kamensky
Ute Lanzendorf

in Zusammenarbeit mit Benedikt Brisch

7.1 Politische und ökonomische Rahmenbedingungen

Die Russische Föderation ging am 12. Juni 1990 aus der ehemaligen Sowjetunion hervor. Sie ist der größte Staat der Erde und umfasst insgesamt 89 *Territorialeinheiten*, die als Subjekte der Föderation bezeichnet werden. Zu den Subjekten gehören neben 21 Republiken ein jüdisches autonomes Gebiet, zehn autonome Kreise, sechs Regionen, 49 weitere Gebiete (darunter die Enklave Kaliningrad) und die zwei Städte Moskau und St. Petersburg. Das Land hat fast 145 Mio. Einwohner, von denen ca. 11,5 Mio. im Großraum Moskau und 4,7 Mio. in St. Petersburg leben. Die russische *Bevölkerung* wächst seit längerem praktisch nicht mehr; im Jahr 2002 lag ihre Wachstumsrate bei -0,4 Prozent.

Nachdem die russische *Wirtschaft* in den neunziger Jahren eine tiefe Krise erlebte, erholt sie sich seit dem Jahr 2000 rasch. Nach einem Spitzenwert von 12 Prozent im Jahr 2000 beträgt die Wachstumsrate 2003 immerhin noch sieben Prozent. Die Regierung erzielt 2003 im vierten Jahr hintereinander kräftige Haushaltsüberschüsse – vor allem durch den Export von Öl, Gas und anderen Rohstoffen –, und die Realeinkommen der Bevölkerung steigen sogar rascher als die Wirtschaft wächst. Die Weltbank prognostiziert auch für die kommenden Jahre ein Anhalten der positiven gesamtwirtschaftlichen Entwicklung. Über die Hälfte des Bruttoinlandsprodukts der russischen Föderation wird heute im Dienstleistungssektor erwirtschaftet. Die Industrie hat einen Anteil von lediglich 17 Prozent, und die Landwirtschaft trägt nur sieben Prozent bei. Die Arbeitslosigkeit in Russland ist hoch, und problematisch ist auch der Anteil des grauen Marktes am Bruttoinlandsprodukt (BIP), der von Experten auf 30 bis 40 Prozent beziffert wird.

Das durchschnittliche *Pro-Kopf-Einkommen* lag in Russland im Februar 2003 nach offiziellen Angaben bei knapp 5.000 Rubel, das sind umgerechnet etwa 140 €. Es ist aber festzustellen, dass die konsumfreudige mittlere Einkommenschicht wächst. In Moskau, das inzwischen die viertteuerste Stadt der Welt geworden ist und wo etwa 90 Prozent der in Russland verfügbaren Geldmittel umlaufen, soll im Jahr 2001 knapp ein Viertel der Bevölkerung zwischen 18 und 55 Jahren der „Mittelklasse“ mit einem Monatseinkommen von ungefähr 500 US\$ im Monat angehört haben. Die Einkommensdisparitäten zwischen den großen Städten und den übrigen Landesteilen sind allerdings groß; über ein Viertel der Bevölkerung Russlands lebt noch unter der Armutsgrenze. Für Dienstleistungen werden Russland-weit im Durchschnitt 14 Prozent der Verbraucherausgaben getätigt (vgl. Lichter 2003).

Die ökonomische Stabilisierung vollzog sich parallel zu einer Initiierung *innenpolitischer Reformen* nach der Amtsübernahme von Präsident Putin im Mai 2000. Die eingeleiteten Reformvorhaben zeigen erste positive Wirkungen, befinden sich allerdings überwiegend noch in einer frühen Umsetzungsphase. Innenpolitisch destabilisierend wirken der weiterhin ungelöste Tschetschenien-Konflikt und der damit in Zusammenhang stehende Terrorismus. In jüngster Zeit entwickelt sich zudem ein Machtkampf zwischen dem Präsidenten und einer kleinen Gruppe neureicher Wirtschaftsführer, den sogenannten Oligarchen. Außerdem spielen Korruption und Bürokratismus nach wie vor eine wichtige Rolle, und es bestehen enge Verflechtungen zwischen Wirtschaft und Politik, die es Außenstehenden erschweren können, die Verteilung von Entscheidungskompetenzen zu durchschauen. Im März 2004 wurde Präsident Putin wiedergewählt.

Russland ist Teil der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS), die 1991 als Gemeinschaft souveräner ehemaliger Sowjetrepubliken gegründet wurde. Darüber hinaus ist die Russische Föderation *Mitglied* von IWF und Weltbank, hat bei der OECD Beobachterstatus und strebt mit Nachdruck die Mitgliedschaft in der Welthandelsorganisation WTO an. Des Weiteren ist Russland Mitglied der Eurasischen Wirtschaftsgemeinschaft, der Schwarzmeerkoooperation und des Ostseerates. Grundlagen für die Zusammenarbeit mit der EU sind das Partnerschafts- und Kooperationsabkommen vom Dezember 1997 sowie die im Juni 1999 von der EU verabschiedete gemeinsame Strategie für Russland. Diese legt den Schwerpunkt der Zusammenarbeit auf den politischen und sicherheitspolitischen Dialog sowie den Dialog über Wirtschaftsfragen, sieht aber auch die Prüfung von Möglichkeiten vor, Austauschprogramme für Studierende und junge Wissenschaftler zwischen der EU und der Russischen Föderation zu etablieren.

7.2 Kulturelle und naturräumliche Rahmenbedingungen

Trotz ihrer großen territorialen Ausdehnung verfügt die Russische Föderation nur begrenzt über landwirtschaftlich günstige Böden und Klimate. Die Permafrost-

Gebiete in Sibirien stellen ein besonderes Entwicklungshindernis für große Teile des Landes dar.

Karte 1: Wichtige Städte in der Russischen Föderation



Quelle: CIA 2003.

Die Russische Föderation ist ein historisch multiethnischer und multikonfessioneller Staat. Entsprechend der Anzahl der Gläubigen, sind die wichtigsten *Religionen* in Russland folgende: russisch-orthodoxes Christentum, Islam, Buddhismus, Judentum und Protestantismus; letzterer vor allem bei der deutschen Minderheit. Neben diesen für Russland traditionellen Konfessionen sind im Land auch zahlreiche Religionsbewegungen und Sekten verbreitet.

Bildung, insbesondere *Hochschulbildung*, genießt einen sehr hohen *Stellenwert* in der russischen Gesellschaft. Das besondere Prestige der Hochschulbildung im Rahmen der jungen Marktwirtschaft spiegelt sich unter anderem im rapiden Anstieg der Studierendenzahlen seit dem Ende der Sowjetunion wider. Die Bedeutung der Hochschulbildung für berufliches Fortkommen auch für Frauen ist allgemein anerkannt; ein renommierter Hochschulabschluss ist in Russland Voraussetzung für eine berufliche Karriere. Daher sind russische Familien bereit, für eine Hochschulausbildung ihrer Kinder hohe Investitionen zu tätigen. Studiengebühren für ein Studium im Inland oder auch im Ausland werden kritiklos akzeptiert. Das Studium im Ausland gewinnt mit dem sukzessiven Ausbau der internationalen wirtschaftlichen Zusammenarbeit und der Zunahme des Wohlstands in weiten Teilen der russischen Gesellschaft immer mehr an Bedeutung.

7.3 Beziehungen zu Deutschland

Das *deutsche Hochschulwesen* wird in Russland traditionell sehr hoch geschätzt. Dies gilt insbesondere für die technischen Universitäten im Bereich der Ingenieurausbildung. Aber auch andere Disziplinen wie Gesellschaftswissenschaften, Wirtschafts- und Naturwissenschaften oder Medizin und Landwirtschaft stoßen auf hohe Akzeptanz.

Das Interesse, in Russland *Deutsch* zu lernen, ist sehr groß. Deutsch rangiert nach Englisch an zweiter Stelle der Fremdsprachen. Die Verbreitung der *deutschen Sprache* wird durch das Goethe-Institut, über das ganze Land verteilte DAAD-Lektoren, den Austausch von Germanisten (DaF) und nicht zuletzt durch die Existenz deutscher Lesesäle in Bibliotheken für die interessierte Öffentlichkeit gewährleistet.

Die *Hochschulbeziehungen* zwischen Deutschland und Russland können auf eine knapp 600jährige Geschichte zurückblicken. Seit dem ausgehenden 15. Jahrhundert gibt es akademische Kontakte, die insbesondere ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts intensiviert wurden und ihren Höhepunkt im 19. Jahrhundert erreichten. Kurz, aber ungewöhnlich ertragreich war die Kooperation zwischen sowjetischen und deutschen Forschungsinstituten (Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft) in der Zeit der Weimarer Republik. Von 1955 bis zur Wende 1990 wurden die deutsch-russischen *Wissenschaftsbeziehungen* von der DDR fortgeführt.

Die Grundlage für *Kooperationen* zwischen Deutschland und der Russischen Föderation im *Hochschul- und Wissenschaftsbereich* wurde mit dem Vertrag über gute Nachbarschaft, Partnerschaft und Zusammenarbeit vom 9. November 1990 und die Gemeinsame Erklärung des russischen Präsidenten und des deutschen Bundeskanzlers vom 21. November 1991 geschaffen. Zwischen 1991 und 1995 wurden acht Fachvereinbarungen zur wissenschaftlichen Zusammenarbeit geschlossen, die in Anhang 8 zusammengestellt sind. Sie führen teilweise bereits mit der Sowjetunion vereinbarte Kooperationsfelder fort, erfassen aber auch moderne Technologien wie Lasertechnik, Umwelttechnologien, Biotechnologie sowie die Information und Dokumentation.

In den neunziger Jahren haben sich die *Kooperationen* zwischen Hochschulen aus Deutschland und der Russischen Föderation zum *Austausch von Studierenden und Lehrenden* sowie für die Zusammenarbeit in Forschung und Lehre sehr dynamisch entwickelt. Insgesamt verzeichnet der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für das Jahr 2003 505 Kooperationen, die praktisch alle Disziplinen abdecken (www.hochschulkompass.de, 26.11.2004).

Das *Forschungskoooperationsabkommen* zwischen Russland und der EU vom Mai 2001 wurde im November 2003 erneuert. Das neue Abkommen über die wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit zwischen der EU und Russland ermöglicht unter anderem die Beteiligung russischer Wissenschaftler am sechsten Forschungsrahmenprogramm der EU und sieht gemeinsame Projekte in den Be-

reichen Biomedizin und Gesundheit, Umwelt- und Klimaforschung einschließlich Erdbeobachtung, nichtnukleare Energie, Technologien der Informationsgesellschaft, Fortbildung und Mobilität von Wissenschaftlern vor.

Auf der *hochschulpolitischen Ebene* arbeitet die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) seit 1993 mit der ein Jahr zuvor gegründeten russischen Rektorenunion zusammen. Gemeinsam mit der russischen Rektorenunion und auch mit zahlreichen anderen Partnern hat die HRK in den vergangenen Jahren eine Reihe deutsch-russischer Veranstaltungen zu hochschulrelevanten Themen in Deutschland und in Russland durchgeführt, zuletzt eine Fachkonferenz zum Thema „Hochschulzusammenarbeit in grenznahen Regionen“ im September 2002.

Seit Anfang der neunziger Jahre hat Deutschland umfassend und in vielfältiger Weise staatliche Mittel für bilaterale und technische Kooperationsprojekte mit Russland zur Verfügung gestellt. Innerhalb des *TRANSFORM-Programms* der Bundesregierung, das den Aufbau demokratischer und marktwirtschaftlicher Systeme in den mittelosteuropäischen Staaten und der Russischen Föderation unterstützt, stand beispielsweise für die Russische Föderation das größte Finanzvolumen zur Verfügung: Bis einschließlich 2002 wurde der Russischen Föderation über das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) eine Unterstützung in Höhe von mehr als 200 Mio. € gewährt. Die Zusammenarbeit in diesem Rahmen konzentriert sich auf die wirtschaftliche Umgestaltung des öffentlichen und des privaten Sektors. Mittelständische Strukturen sollen gestärkt werden, und außerdem werden die Reform des Steuer- und Finanzwesens und der Agrarwirtschaft, aber auch Programme der Aus- und Weiterbildung (z.B. ein von der InWent durchgeführtes Managerausbildungsprogramm) unterstützt.

Der derzeitige Arbeitsschwerpunkt der *GTZ* in der Russischen Föderation liegt bei dem vom Bundesministerium des Inneren (BMI) finanzierten Programm für nationale Minderheiten in Osteuropa und Zentralasien. Der *Russlandfonds der deutschen Wirtschaft* vergibt zudem Stipendien an den russischen Führungsnachwuchs, und *Siemens* stellt Stipendien für junge Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge zur Verfügung. Beide Stipendienprogramme werden vom DAAD verwaltet.

Deutschland ist der wichtigste *Handelspartner* Russlands. Im Jahr 2002 wurden Waren im Werte von 13,3 Mrd. € (- 10,5 % gegenüber 2001) aus Russland importiert (hauptsächlich Rohstoffe/Energieträger) sowie Waren in Höhe von 11,35 Mrd. € (+ 10,6 % gegenüber 2001) nach Russland exportiert (insbesondere Maschinen und andere Ausrüstungen sowie Gebrauchsgüter). Daneben ist Deutschland auch der größte *Investor* in der Russischen Föderation. Neben verschiedenen großen Handelsketten interessieren sich immer mehr mittelständische Unternehmen für einen Markteintritt in Russland. Der Verband der deutschen Wirtschaft berichtet von insgesamt 1.474 aktiven deutschen Unternehmen (Joint Ventures mit deutscher Beteiligung, Tochterunternehmen oder Filialen deutscher

Unternehmen) allein in der Hauptstadt Moskau (Mitte 2002), wobei das Interesse an einem Engagement in der russischen Provinz gleichfalls stark ausgeprägt ist.

7.4 Hochschul- und Studiensystem

Die *Hochschullandschaft* in Russland ist weitaus differenzierter als in Deutschland. Als Hochschulträger kommen staatliche und private Träger in Betracht. Im Jahr 2002 besuchten fast sechs Millionen Studierende eine der russischen Hochschulen, die sich laut Gesetz in drei *Typen* gliedern: Universitäten, Akademien und Institute. Die Institute stellen heute nur noch eine Restkategorie dar. Die drei Hochschultypen weisen folgende Eigenheiten auf:

- Die gesetzlich festgelegten Charakteristika der *Universitäten* und *Akademien* – nicht zu verwechseln mit der Akademie der Wissenschaften – stimmen in vielerlei Hinsicht überein: Beide Typen von Hochschulen bieten Studiengänge auf postgraduiertem Niveau an und können Doktoranden ausbilden. Sie betreiben nicht nur angewandte, sondern auch Grundlagenforschung und verfügen über führende wissenschaftliche Zentren.
- Die Besonderheit der *Universität* besteht darin, dass sie in vielen Fachgebieten ausbildet und in einem breiten Spektrum von Wissenschaften Forschung betreibt. Jede Universität muss zudem mehr als 3.000 Studierende aufweisen. An einer *Akademie* konzentriert sich die Lehre und wissenschaftliche Forschung nur auf ein spezielles Tätigkeitsgebiet. In der Landwirtschaft oder der Medizin findet die Ausbildung zum Beispiel zu hundert Prozent an Akademien statt. Durch Hinzunahme weiterer Fächer, die sich teils durch die Entwicklung des Faches als solches, oder aber als Möglichkeit der Hochschule zur Erweiterung des Studierendenspektrums ergeben haben, haben sich in den letzten Jahren viele Akademien in Universitäten verwandelt.
- Für das Institut gilt neben der für die Akademie typischen Beschränkung auf ein Tätigkeitsgebiet, dass von ihm nicht gefordert wird, ein führendes Zentrum auf seinem Fachgebiet zu sein und wissenschaftliche Forschung durchzuführen. Der Hochschultypus des Instituts nahm im Hochschulsektor den untersten Rang ein und hat kein Habilitationsrecht. Er ist inzwischen fast völlig verschwunden. Einige Hochschulen führen die alte Bezeichnung allerdings aus Tradition noch im Titel weiter.
- In der Praxis arbeitet eine als Universität oder Akademie bezeichnete Hochschule auf ihrem jeweiligen Tätigkeitsgebiet nicht immer besser als eine Hochschule, die die Bezeichnung „Institut“ beibehalten hat. Die Bezeichnung „Institut“ trugen und tragen auch Spitzeneinrichtungen wie das Ingenieur-Physikalische oder Physikalisch-Technische (MIFI bzw. MFTI) Institut, die einem Vergleich mit dem Massachusetts Institute of Technology, Boston (MIT) standhalten. Sie besitzen das Habilitationsrecht, waren aber bis 1991 durch strikte Geheimhaltung nicht am internationalen Wettbewerb beteiligt

Etwa 60 bis 70 Hochschulen sind in Moskau ansässig. Da junge Erwachsene aus Sibirien, dem Ural oder anderen Regionen heute wegen der hohen Lebenshaltungskosten nicht mehr in der Hauptstadt studieren können, haben die Moskauer Hochschulen Ausgründungen in der Provinz vorgenommen. So wurden zum Beispiel allein im nordkaukasischen Kurort Pjatigorsk über 20 Filialen Moskauer Hochschulen gegründet.

Die russischen Universitäten sind verschiedenen *Ministerien* unterstellt. Die meisten Hochschulen fallen in die Zuständigkeit des Bildungsministeriums: alle pädagogischen Hochschulen, alle technischen Universitäten, alle klassischen Universitäten sowie einen Großteil der technologischen Hochschulen. Fachspezifische Akademien und Hochschulen unterstehen hingegen zu ungefähr 40 Prozent den jeweils zuständigen Fachministerien.

Bis etwa 1993/94 war die russische *Hochschullandschaft* sehr klar und deutlich konturiert. Neben einer kleinen Zahl „klassischer“ Universitäten (vor 1917: Moskau, St. Petersburg, Tomsk u.a.) bzw. Universitäten „klassischen Typs“ (nach 1917: Ekaterinburg, Vladikavkaz, Novosibirsk u.a.) wurde das Bild von den „spezialisierten“ Hochschulen bestimmt. In der Zwischenzeit haben aber alle Hochschultypen durch Hinzunahme neuer Fächer (vor allem der Wirtschaftswissenschaften) ihr Profil wesentlich erweitert (mit Ausnahme von Medizin- und Landwirtschaftsakademien). Anfang der neunziger Jahre wurde außerdem die Gründung *privater Hochschulen* ermöglicht.

Auf der Grundlage einer von der DAAD-Außenstelle Moskau durchgeführten Umfrage aus dem Jahr 1996/97, veröffentlicht 1998 im „Kompendium – Universitäten und Hochschulen in der Russischen Föderation“, lassen sich die russischen Hochschulen (Universitäten, Akademien und, soweit vorhanden, Institute), in folgende Kategorien einteilen:

Übersicht 1: Kategorien russischer Hochschulen

- „Klassische“ Universitäten
- Technische Universitäten, Polytechnische und Industriehochschulen
- Pädagogische Hochschuleinrichtungen
- Technologie-Hochschulen (Mehrere Fächer)
- Technologie-Hochschulen (Ein Fach)
- Nichtwissenschaftlich (künstlerische) Hochschuleinrichtungen
- Singuläre und sonstige Hochschulen

Quelle: Berghorn und Prahl 1998

Nach Angaben der amtlichen Statistik umfasst das russische Hochschulsystem im Jahr 2002 insgesamt 1.044 Hochschulen. Darunter sind 657 (63 %) *staatliche Hochschulen*, die 23 föderalen Ministerien und Behörden unterstehen, sowie 387 (37 %) *nichtstaatliche* (d.h. nicht aus dem Staatshaushalt finanzierte) *Hochschulen*, die eine Lizenz zur Ausübung einer Lehrtätigkeit besitzen. 253 (24 %) der

nichtstaatlichen Hochschulen haben die staatliche Akkreditierung erhalten, d.h., sie haben nachgewiesen, dass sie ihren Studierenden ein Bildungsniveau vermitteln, das nicht unter dem durch die staatlichen Bildungsstandards vorgesehenen Mindestniveau liegt. Der Anteil der Studierenden an den staatlichen Hochschulen ist infolge des kontinuierlich wachsenden Studienangebots privater Hochschulen von 92,5 Prozent im Jahr 1998 auf 86,4 Prozent 2002 zurückgegangen.

An den *nichtstaatlichen Hochschulen* unterrichten zwar im Nebenamt in der Regel dieselben Lehrkräfte wie an den staatlichen Hochschulen. Die nichtstaatlichen Hochschulen verfügen allerdings weder über die materielle Grundlage noch über die akademischen Traditionen der staatlichen Hochschulen. Der wichtigste Unterschied zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen besteht aber darin, dass es an den nichtstaatlichen Hochschulen – von wenigen Ausnahmen abgesehen – keine Zulassungsprüfung gibt und alle Interessenten als Studierende eingeschrieben werden können.

Studienrichtungen und Studiengänge in der Russischen Föderation werden vom staatlichen Bildungsstandard bestimmt. Die Studienrichtungen sind nach Fachgebieten und die Studiengänge nach Gruppen verwandter Studiengänge klassifiziert. Das an russischen Hochschulen angebotene Fächerspektrum umfasst im Prinzip die gleichen Fächer wie zum Beispiel in Deutschland, mit Ausnahme der Theologie. Die Fächerschwerpunkte der Studierenden liegen heute eindeutig im Bereich der Wirtschaftswissenschaften.

Tabelle 1: Studierende an russischen Hochschulen nach Fachrichtungen 2001

Fachrichtung	in Tausend	Veränderung (in %) 2000 – 2001
Wirtschaft und Verwaltung	1.234,8	119,3
Geistes- und Sozialwissenschaften	892,0	112,9
Bildungswesen	296,8	112,5
Naturwissenschaften	236,7	100,5
Land- und Fischwirtschaft	193,5	104,5
Gesundheitswesen	174,9	105,2
Bauwesen und Architektur	166,4	108,1
Naturwissenschaftlich-technisch interdisziplinäre Fächer	117,3	133,5
Maschinenbau und Werkstoffbearbeitung	94,0	109,1
Kultur und Kunst	87,1	113,1
Informatik und Rechentechnik	86,7	115,7
Elektrotechnik, Radiotechnik und Kommunikation	85,7	106,8
Technologische Maschinen und Ausrüstungen	79,2	109,6
Energetik und Energiemaschinenbau	77,9	114,7
Automatik und Steuerung	73,5	107,7
Verkehrswesen	64,0	113,8

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 1

Fachrichtung	in Tausend	Veränderung (in %) 2000 – 2001
Transportwesen	62,8	109,9
Dienstleistungen	55,2	124,6
Lebensmitteltechnologie/Lebensmittelproduktion	50,9	112,8
Elektrotechnik	44,0	112,2
Lagerstättenabbau	40,3	122,1
Chemische Technologie	37,6	112,9
Ökologie und Naturschutz	37,2	112,7
Holzproduktion und -verarbeitung	37,0	110,1
Lebensmitteltechnologie (allgemeiner Gebrauch)	30,5	110,1
Metallurgie	25,7	110,3
Werkzeug- und Gerätebau	25,1	108,1
Zivilschutz	23,7	136,9
Luftfahrt-, Raumfahrt- und Raketentechnik	23,4	103,9
Geologie und Lagerstättenerkundung	12,3	107,8
Meerestechnik	9,9	111,2
Geodäsie und Kartographie	4,6	106,9
Qualitätskontrolle	2,7	200,7
Insgesamt	4.483,9	113,2

Quelle: Bildungsministerium der Russischen Föderation 2002.

Private Hochschulen verfügen nur über ein vergleichsweise enges *Fächerspektrum*. Wirtschaftswissenschaften und Jura dominieren, mit weitem Abstand folgen dann Sozialwissenschaften, Psychologie oder Fächer, die im Umfeld der neuen gesellschaftlichen Bedingungen aus alten Fächern hervorgegangen sind, wie zum Beispiel das Fach Internationale Beziehungen. Naturwissenschaften, Medizin, Technik usw. werden fast ausschließlich an staatlichen Hochschulen angeboten.

Die Ausbildung in den naturwissenschaftlichen, technischen und medizinischen *Fächern* erfolgt auf hohem Niveau. Ingenieur- und Naturwissenschaften, Mathematik, Informationstechnologie und Informatik und alle mit der Raumfahrt verbundenen Fachrichtungen sind sehr differenziert und haben aufgrund jahrzehntelanger sehr guter Förderung ein hohes gesellschaftliches Prestige. Die Fächer Wirtschaftswissenschaften und Jura mussten sich zum Teil neu organisieren und haben noch nicht das Niveau Westeuropas erreicht. Das gleiche gilt für die Soziologie, die allerdings in den letzten Jahren erheblich gewonnen hat. Die philologischen Fächer lassen den spezifischen geisteswissenschaftlichen Hintergrund weitgehend vermissen und reduzieren sich im Wesentlichen auf die Vermittlung der Sprache. Ausnahmen bilden nur die an ganz wenigen Hochschulen, vor allen Din-

gen in Moskau und St. Petersburg, angebotenen sogenannten „Orchideenfächer“, die über eine äußerst geringe Studierendenzahl verfügen, aber inhaltlich denen in Westeuropa kongenial sind. Auf den Gebieten Finanzwesen, Unternehmensführung, Marketing und Recht wurden neue Studieneinrichtungen entwickelt.

Der Aufbau der *Hochschulleitungen und -verwaltungen* folgt in groben Zügen dem deutschen Modell. An der Spitze der Hochschulleitung steht ein Rektor, der vom Kollegium gewählt wird und vom Bildungsministerium bestätigt werden muss. Der Rektor wählt einen ersten Prorektor, der ihn in vollem Umfang vertreten kann, und weitere Prorektoren, die für bestimmte Themenfelder zuständig sind (wissenschaftliche Arbeit, Studienangelegenheiten, Auslandsbeziehungen oder materialtechnische Fragen). Die Fakultäten werden von Dekanen geleitet, deren Hauptaufgabe die Regelung administrativer Belange ist. In die Zuständigkeit der Dekane fallen u.a. auch studentische Angelegenheiten, da die Hochschulen keine speziellen Prüfungsämter haben. Größere Hochschulen haben neben den Fakultäten noch Institute, die den gleichen Rang wie die Fakultäten besitzen. Unterhalb der Ebene der Fakultäten befinden sich die Lehrstühle. Die Inhaber der Lehrstühle werden von dem zum Lehrstuhl gehörenden Team empfohlen und müssen vom wissenschaftlichen Rat bestätigt bzw. abgelehnt werden. Ein Berufungssystem gibt es nicht. Durch die Möglichkeit, Studiengebühren zu erheben, haben die Fakultäten innerhalb der Hochschulen unterschiedlich hohen Einfluss gewinnen können. An der Spitze dieser Entwicklung stehen die Fakultäten für Wirtschaftswissenschaften und Jura, internationale Beziehungen oder Verwaltung. Aber auch die ausländischen Philologien haben im Gegensatz zum Beispiel zu den naturwissenschaftlichen oder rein kulturbezogenen Fakultäten ihre finanzielle Situation deutlich verbessern können.

Die russische *Forschungsinfrastruktur* ist ein Erbe aus der Zeit der Sowjetunion. Etwa jeweils die Hälfte des wissenschaftlichen Potentials Russlands ist heute an den Hochschulen und an den spezialisierten wissenschaftlichen Instituten der Akademie der Wissenschaften angesiedelt. Zu Beginn der neunziger Jahre wurde ergänzend zu den staatlichen auch eine Reihe von privaten wissenschaftlichen Einrichtungen gegründet. Die traditionellen Einrichtungen sind durch nur langsame Veränderungsprozesse charakterisiert, insbesondere was den Generationenwechsel unter den Wissenschaftlern angeht. Trotzdem kann man zehn Jahre nach Ende der Sowjetunion an den Instituten der Russischen Akademie der Wissenschaften von einer bedeutenden Transformation sprechen, die besonders in den Städten Moskau und St. Petersburg ausgeprägt ist. Die Arbeitszeit an diesen Instituten ist flexibler geworden, so dass die Wissenschaftler nicht ihre gesamte Zeit an den Instituten verbringen müssen und stärker selbständig arbeiten können. Sie sind nicht mehr nur an den Instituten tätig, sondern lehren auch an Hochschulen, kooperieren selbständig mit internationalen Partnern und nehmen an Projekten teil. Die Institute der Akademie der Wissenschaften haben aufgrund ökonomischer Zwänge inzwischen auch das Recht erhalten, Studierende aufzunehmen. Wie auch

die Institute der Medizinischen Wissenschaften verfügen sie über das Promotions- und Habilitationsrecht. Insgesamt leiden die russischen Forschungseinrichtungen allerdings noch immer unter dem Wegfall wesentlicher Auftraggeber (Wirtschaft, militärischer Bereich) und der Abwanderung von Wissenschaftlern in andere Bereiche.

Im Jahre 1996 wurde mit dem Föderalen Gesetz „Über die Höhere und die Postgraduale Berufliche Bildung“ in Russland das System der *mehrstufigen Hochschulbildung* eingeführt. Das Gesetz legt für Russland folgende Stufen der Hochschulbildung fest:

- das vierjährige *Bakkalaureat* (Bakalavr);
- die fünf- bzw. sechsjährige Hochschulbildung (in Medizin, Chemie-Technologie, Architektur und einigen weiteren Studiengängen), die mit der Verleihung des klassischen akademischen Abschlusses „Diplom specialista“ („Diplom-Fachkraft“) abschließt;
- die sechsjährige Hochschulbildung, die zum Abschluss „*Magister*“ führt.

Daneben behält das Gesetz die Bezeichnung „*unvollständige Hochschulbildung*“ bei. Diese Bezeichnung wird auf eine mindestens zweijährige Hochschulausbildung mit anschließend bestandener Zwischenprüfung angewandt.

Die Hochschulen haben das Recht, zwischen der *Einführung des mehrstufigen Systems* der Hochschulbildung oder der Lehre im Rahmen von kontinuierlichen (also nicht in Stufen gegliederten) Programmen zu wählen. Bisherig entlässt einzig und allein das Fach Wirtschaftswissenschaften, das Anfang der neunziger Jahre gezwungen war, seine Inhalte von Grund auf zu erneuern, viele seiner Absolventen mit dem „Bakalavr“ ins Berufsleben. Alle philologischen Fächer, die Landwirtschaft, alle Ingenieurausbildungsfächer und die Naturwissenschaften einschließlich Medizin, aber auch Jura, lehnen die Zweistufigkeit hingegen weitgehend ab. In der Praxis legen die Studierenden nach dem 4. Jahr den „Bakalavr“ ab, um nach der Sommerpause dann in das 5. Studienjahr mit dem Ziel des Abschlusses „Diplom specialista“ einzutreten. Viele begeben sich auch von dort aus in die „Aspirantur“ bzw. Promotion, nur vergleichsweise wenige wählen die Magistratur. Die amtliche Statistik verzeichnete im Jahr 2000 nur ca. 63.700 „Bakalavr“- und 6.600 Magister-Abschlüsse, aber 482.900 Absolventen, die mit dem Diplom eine Hochschule verließen.

Der Zugang zu der begrenzten Zahl an Studienplätzen zur *Promotion* unterliegt einem Leistungswettbewerb und setzt den Abschluss eines Diplom- oder Magisterstudiengangs voraus. Promotionsstudiengänge gliedern sich in zwei Stufen: Zunächst müssen im Rahmen eines dreijährigen „Aspirantura-Studiums“ Forschungs- und Lehrkompetenzen erworben werden, und es ist ein Zwischenexamen abzulegen. Mit Bestehen des Zwischenexamens wird der Doktorand zum „Kandidat Nauk“. Im weiteren, zeitlich unbegrenzten Verlauf der Promotion wird dann ein eigenständiges Forschungsvorhaben durchgeführt und die Dissertation öffent-

lich verteidigt. Nach Abschluss der Promotion wird der Titel „Doktor Nauk“ verliehen.

Ein Problem nicht geringen Ausmaßes sieht das Russische Bildungsministerium in der gegenwärtigen Regelung zur *Aufnahme an die Universität*. Hier werden bis zu 17.000 US\$ gezahlt, um überhaupt in prestigereiche Fakultäten von Spitzenuniversitäten aufgenommen zu werden. Mit Hilfe der Weltbank wird seit 2001 ein landesweit einheitlicher Aufnahmetest für die Hochschulbildung erprobt. Ein transparentes, leistungsorientiertes Prüfungssystem soll die Zugangschancen von Studieninteressenten aus ländlichen Gebieten zu den guten Hochschulen in den Ballungsgebieten verbessern. 2003 wurde der neue Aufnahmetest nach Angaben der Weltbank in 47 russischen Regionen durchgeführt.

Die Lehrveranstaltungen an den Hochschulen werden mit wenigen Ausnahmen auf Russisch durchgeführt. In der zweiten Hälfte der neunziger Jahre ist die Bedeutung von *Deutsch* und Französisch als Fremdsprachen zurückgegangen. Deutsch als Fremdsprache bzw. als studienbegleitende Fremdsprache obligatorischen Charakters wird aber immerhin noch von 1,5 Millionen Studierenden belegt. Den Ergebnissen einer Umfrage des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) aus dem Jahre 2002 zufolge lernen 20 Prozent aller Studierenden Deutsch, sehr oft als Fremdsprache. Diese Entwicklung wird sich weiter verstärken, da berufsbezogene und fachsprachliche deutsche Kenntnisse als förderlich für die eigene Karriere angesehen werden. Grundsätzlich haben russische Studierende nur wenig Schwierigkeiten, sich eine Fremdsprache anzueignen.

Das *Lehrpersonal* an den staatlichen Hochschulen hat den Status von Angestellten der jeweiligen Hochschule. An russischen Hochschulen ist das Prinzip der Einheit von Lehre und Forschung sehr viel schwächer ausgeprägt als an deutschen. Die Hochschulen verstehen sich in erster Linie als Lehranstalten, entsprechend hoch ist auch die Lehrverpflichtung der Dozenten, Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter. Das Grundgehalt des Lehrpersonals an staatlichen Hochschulen wird im Rahmen des einheitlichen Systems, das aus 17 Stufen besteht, bestimmt. Grundlage des Systems ist ein Minimalgehalt, zu dem Zulagen für akademische Grade und Titel gewährt werden.

Das *Durchschnittseinkommen der Hochschullehrer* im staatlichen Bildungswesen ist sehr gering, was zur Abwanderung qualifizierter Nachwuchskräfte führt. Die Lebenshaltungskosten in Moskau betragen mindestens 1.000 US\$ im Monat (30.000 bis 35.000 Rubel). In einer „Provinzstadt“ wie Volgograd wären 10.000 Rubel anzusetzen. Mit 5.000 Rubeln verdient ein Moskauer Professor aber noch weniger als ein Durchschnittsarbeiter mit 5.700 Rubeln pro Monat. Es gibt an den Hochschulen sogar jüngere Mitarbeiter, die mit 2.000 bis 2.500 Rubel im Monat auskommen müssen. Allerdings haben die Professoren, je nach Fachrichtung, inzwischen gelernt, außerhalb der Hochschule durch Wahrnehmung von Dienstleistungen der unterschiedlichsten Art dazuzuverdienen. Professoren prestigereicher Fächer, allen voran Wirtschaftswissenschaften, Verwaltung, internationale

Beziehungen, Philologien und Jura, stehen sich auch aufgrund der Einnahmen aus Studiengebühren besser als z.B. ihre Kollegen aus der Mathematik oder Geologie.

Die von den Hochschulen erhobenen *Studiengebühren* werden nicht vom Staat vorgegeben, sondern von den einzelnen Hochschulen selbst festgelegt. Sie variieren daher von Hochschule zu Hochschule, von Fakultät zu Fakultät und von Fach zu Fach. Je vielversprechendere Karriereperspektiven ein Fach eröffnet, desto höher können die entsprechenden Studiengebühren angesetzt werden. In der Regel liegen sie zwischen 1.000 US\$ und 5.000 US\$ im Jahr und sind jährlichen Schwankungen unterworfen. Spitzengebühren von etwa 5.000 bis 7.000 US\$ pro Jahr werden für prestigeträchtige Fächer wie Jura oder Wirtschaft an der Moskauer Lomonossov-Universität oder am Moskauer Institut für Internationale Beziehungen erhoben. Grundsätzlich müssen die staatlichen Hochschulen aber eine sogenannte Staatsquote von 25 Prozent für Studierende aufrecht erhalten, die von Studiengebühren befreit werden. Lediglich die Privatuniversitäten dürfen von all ihren Studierenden Gebühren verlangen, gewähren aber im Einzelfall begabten Studierenden einen Gebührenerlass oder eine Gebührenermäßigung.

Das staatliche *Grundstipendium* (staatliche Grundförderung) für russische Studierende, die innerhalb der Staatsquote an einer Hochschule zugelassen werden und aus gering verdienenden Familien kommen, beträgt lediglich 600 Rubel (knapp 17 €) pro Monat. Ergänzend kann ein leistungsabhängiges „akademisches Stipendium“ in Höhe von 400 Rubel (rund 11 €) pro Monat gewährt werden. Es gibt auch viele zusätzliche Stipendien, die an bestimmte Studierende als Auszeichnung verliehen werden, wie z.B. ein Stipendium des Präsidenten Russlands, ein Stipendium des Bürgermeisters von Moskau u.a.

7.5 Hochschulpolitik und Bildungsplanung

Mit dem Ziel der Demokratisierung, Humanisierung und Pluralisierung erlebt das russische Bildungswesen seit Beginn der neunziger Jahre eine tief greifende und komplexe *Transformation*. Das Bildungsministerium bemüht sich um Reformen, die die Autonomie der örtlichen Bildungsstrukturen stärken und die Einbindung Russlands in gesamteuropäische Strukturen und globale Prozesse ermöglichen sollen.

Der erste große Entwicklungsschub in Russland kam *Anfang der neunziger Jahre* mit der Einführung des zweistufigen Studiensystems, mit der Wiederherstellung der vorrevolutionären, klassischen Zielsetzung einer Universität im Sinne einer höchstmöglichen Universalbildung, der Einführung von Studiengebühren und der immer noch laufenden weiteren Einführung von staatlichen Vorgaben, sogenannten Standards, die auf eine breite angelegte Ausbildung abzielen und die ursprünglich engen Ausbildungsrahmen ablösen sollen. Darüber hinaus wurde das Promotions- und Habilitationsrecht von ursprünglich nur wenigen Zentren (Moskau, Leningrad, Tomsk, Novosibirsk, Samara, Charkov, Kiev) erheblich ausge-

weitet. Inzwischen können alle Hochschulen, die in einem Fach einen sogenannten Wissenschaftlichen Rat nachweisen können, in diesem Fach Promotionen und Habilitationen durchführen.

Wissenschaftliche Räte (Uchenyi sovet) existieren auf der Ebene der Hochschulleitung (bei größeren Hochschulen) und auf der Ebene von Fakultäten. Ihre Aufgaben liegen im administrativen und akademischen Bereich. Ihre Mitglieder – in der Regel Lehrstuhlinhaber, Professoren (nicht unbedingt identisch mit Lehrstuhlinhabern) und Dozenten – werden von den Lehrstühlen vorgeschlagen oder vom Dekan kooptiert. Der erweiterte Wissenschaftliche Rat, dem auch Vertreter der Studentenschaft, der Aspiranten und Lehrkräfte angehören, bildet das Gremium für die Wahl des Rektors.

In den letzten drei Jahren erschienen wichtige *strategisch-politische Dokumente* der Russischen Regierung, darunter auch „Die Bildungspolitik an der Modernen Etappe“ (Oktober 2001) und „Das Konzept der Modernisierung der Russischen Bildung im Zeitraum bis 2010“. Diese Dokumente weisen darauf hin, dass eine Modernisierung des russischen Bildungssystems nötig ist, und setzen die Ziele und Prioritäten der Modernisierung fest. Die Weltbank hat von 1993 bis 2003 zwei Prozent ihrer insgesamt an die Russische Föderation gewährten Kredite – das entspricht 202 Mio. US\$ – für das russische Bildungswesen (alle Bildungsstufen) zur Verfügung gestellt.

Die Liste der hochschulpolitischen *Prioritäten* enthält u.a. die Zielsetzungen, die Qualität des Ausbildungsangebots zu verbessern, eine moderne Bildungsumwelt zu schaffen und einen Beitrag zur regionalen Entwicklung zu leisten. Die Realisierung dieser Zielsetzungen ist in mehreren Etappen für die Jahre 2001 bis 2010 geplant und stellt eine Herausforderung für die Regierung und die Hochschulen dar. Die Hauptfrage ist, ob und inwieweit sich die russische Bildungspolitik vorbehaltlos bestimmten internationalen Bildungsmodellen und globalen Prozessen öffnen oder verstärkt auf eine Revitalisierung der russischen Bildungstradition setzen soll.

Im September 2003 hat sich Russland dem *Bologna-Prozess* angeschlossen. Dies hat Diskussionen und auch Sorgen ausgelöst, ob dadurch das hohe Bildungsniveau der traditionellen Universitäten im Lande gefährdet werden könnte. Aus unterschiedlichen Gründen wird vorläufig nicht daran gedacht, die schulische Ausbildungsdauer bis zur Hochschulreife von derzeit 9 bzw. 11 Jahren zu verlängern, so dass das Studienaltersalter weiterhin in der Regel 17 Jahre beträgt.

Im Jahr 2000 setzte Russland die Neuorientierung seiner Forschungspolitik mit Erfolg fort. Ein äußeres Zeichen dieses Reformprozesses war die Bildung des Ministeriums für Industrie, Wissenschaft und Technologie aus Teilen des ehemaligen Industrie- und Wissenschaftsministeriums. Hauptziel der Reformen ist die Stabilisierung eines leistungsfähigen wissenschaftlich-technischen Potentials mit verbesserten Chancen im globalen Wettbewerb. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor ist

dabei die Integration russischer Forschungseinrichtungen und Forschergruppen in die internationale Wissenschaftsgemeinschaft.

7.6 Hochschulrelevante Gesetzgebung

Das *Hochschulgesetz* von 1991 und darauf aufbauende weitere Verordnungen haben die Hochschullandschaft deutlich verändert. Alle Hochschulen haben bei Erfüllung der entsprechenden Voraussetzungen das Recht, Promotionen und Habilitationen durchzuführen. Sie wurden zudem aus ihrer spezialisierten Aufgabenstellung herausgelöst; heute kann jede Universität grundsätzlich alle Fächer anbieten.

Die Hochschulen werden allerdings nur noch zu einem geringen Teil öffentlich *finanziert*. Im Wesentlichen kommt die öffentliche Hand nur noch für die Gehälter der Hochschullehrer und die gesunkenen Stipendien für diejenigen Studenten auf, die noch im Rahmen der Staatsquote studieren. Die Hauptfinanzierung der Universitäten erfolgt über Studiengebühren, Dienstleistungen, Vermietung und Verpachtung ihrer Liegenschaften – die seit 1991 in den Besitz der Hochschulen übergegangen sind – oder in bestimmten Bereichen durch Auftragsforschung in Kooperation mit Unternehmen.

Russische Hochschulen haben das Recht, *Kontakte zu ausländischen Hochschulen* zu knüpfen, ohne die förmliche Erlaubnis vorgesetzter Ministerien einholen zu müssen. Dazu zählen auch die Aufnahme ausländischer Wissenschaftler, Graduierte und Studierende und das Recht, Studiengebühren zu erheben, sowohl von ausländischen als auch von russischen Studierenden.

Die *Sicherung der akademischen Qualität* ist zu einer der Hauptaufgaben des Bildungsministeriums geworden, das in diesem Punkt auch über fachspezifische Akademien und Hochschulen in der Zuständigkeit von Fachministerien (sog. Branchen-Universitäten) die Aufsicht hat. Auch die privaten Hochschulen, die keine staatlichen Zuwendungen erhalten, müssen sich den selben Attestierungsbedingungen und Zertifizierungsnormen wie die staatlichen Hochschulen beugen, wenn sie das Etikett „staatlich anerkannt“ erhalten wollen. Die Verfahren für eine national einheitliche Evaluierung von Hochschulaktivitäten der staatlichen und privaten Hochschulen regelt der Erlass Nr. 864 vom 12. November 1999 des Bildungsministeriums der Russischen Föderation. In regelmäßigen Abständen, in der Regel alle fünf Jahre, müssen die Hochschulen sich neu überprüfen lassen. Diese von Elitekommissionen durchgeführten Inspektionen sind sehr gefürchtet, da das Ministerium nach einer Phase falsch verstandener Liberalisierung auf diesem Wege wieder seine zentrale und steuernde Macht zurückzugewinnen sucht. Die größte Angst russischer Hochschulen besteht darin, für ihre Hochschule bzw. Teile ihrer Ausbildungsstudiengänge die Akkreditierung zu verlieren.

Die *Akkreditierung von Studienangeboten* erfolgt durch eine entsprechende Abteilung im russischen Bildungsministerium. Sie umfasst mehrere Schritte: die

Lizenzierung einer Hochschule, ihre Zertifizierung, und schließlich ihre staatliche Akkreditierung und ihre öffentliche Anerkennung.

- Die *Lizenzierung* bedeutet Anmeldung und Eingangskontrolle. Jede neue Hochschule muss vor der Aufnahme ihrer Arbeit diese Lizenz einholen. Voraussetzung ist die Registrierung als Hochschule bei den lokalen Behörden. Das zuständige Komitee überprüft im Rahmen der Lizenzierung die Hochschulen auf ihre infrastrukturellen Bedingungen hin, prüft die Qualität der Gebäude, die Gesundheitsfürsorge für die Studierenden und das Personal, die Ausstattung des Lehrbetriebes und den Ausbildungsstand des Lehrpersonals. Die Lizenzierung berechtigt die neue Hochschule, auf dem Gebiet der Hochschulbildung tätig zu werden, und ist Voraussetzung für die zweite Kontrollstufe.
- Die *Attestierung* ist die Hauptform der staatlichen und öffentlichen Kontrolle der Bildungsqualität an den Bildungseinrichtungen. Ziel und Inhalt der Attestierung ist die Feststellung der Übereinstimmung von Inhalt, Niveau und Qualität der Ausbildung der Absolventen mit den Anforderungen der staatlichen Bildungsstandards. Die Attestierung einer Hochschule erfolgt nach fünf Jahren – also nach Abschluss eines normalen Studienzyklus – durch den staatlichen Attestierungsdienst auf Antrag der Hochschule oder auf Initiative der Organe der föderalen Regierung oder der Organe der lokalen Selbstverwaltung. Bei Normerfüllung wird die Zertifizierung ausgesprochen. Das bedeutet, dass die vermittelten Kenntnisse den allgemeinen staatlichen Anforderungen entsprechen. Wenn die Ergebnisse für einen bestimmten Kurs oder eine bestimmte Hochschule negativ ausfallen, kann das Komitee das Ende der Arbeit dieser Hochschule verfügen. Die Hochschule muss sich dann erneuert bewerben, andernfalls wird sie geschlossen bzw. kann keine anerkannten Abschlüsse mehr verleihen.
- Die staatliche Akkreditierung erfolgt nach der Attestierung entweder sofort oder nach weiteren zwei bis drei erfolgreich abgeschlossenen Jahrgängen unter einem Erlass der Regierung der Russischen Föderation. Nach einer Prüfung von Kursleistung und Programmen vor dem Hintergrund staatlicher Anforderungen wird der Hochschule das Recht verliehen, staatliche Diplome (Diplom specialista, Bakalavr bzw. Magister) an die Graduierten auszuhändigen. Diese Diplome werden dann von der obersten staatlichen Attestierungskommission offiziell anerkannt. Diplome, die nur von der Hochschule ausgestellt und nicht staatlich bestätigt sind, können als wertlos erachtet werden.

Im Jahr 1997 wurde ein Handbuch über die gegenseitige *Anerkennung von Bildungsabschlüssen* in der Russischen Föderation und anderen europäischen Ländern erarbeitet. Das Handbuch wurde von der Versammlung der Mitglieder der European National Information Centre on Academic Recognition (ENIC) genehmigt. Russland hat sich zudem auch der Konvention des Europäischen Rates und der UNESCO von 1997 über die Anerkennung der Hochschulqualifikationen im europäischen Raum angeschlossen. Prinzipiell müssen daher Studienabschlüsse

gegenseitig anerkannt werden, außer in solchen Fällen, in denen es wesentliche Unterschiede zwischen den zugrunde liegenden Studiengängen gibt. Für derartige Fragen ist die Abteilung für Akkreditierung und die Anerkennung der Bildungsabschlüsse des Bildungsministeriums zuständig, die die Funktion des Russlandvertreters im Netzwerk der europäischen ENICs ausübt.

1999 haben Deutschland und die Russische Föderation eine „Gemeinsame Erklärung“ über die *Anerkennung* von Gleichwertigkeiten im Hochschulbereich verabschiedet. Darin werden Fragen der Anerkennung von Studienzeiten, Studienleistungen, Prüfungen und Hochschulabschlüssen sowie die Form, in der die im Partnerland erworbenen akademischen Grade geführt werden können, geregelt.

Angesichts des bevorstehenden Eintritts Russlands in die Welthandelsorganisation WTO ist die Notwendigkeit entstanden, das russische Bildungssystem vom Standpunkt seiner Übereinstimmung mit den Normen und Prinzipien der WTO zu evaluieren. Die Bestimmungen des *GATS* (General Agreement on Trade in Services) und die Folgen einer Öffnung des russischen Binnenmarktes für ausländische Bildungsdienstleistungen werden im Moment in der russischen akademischen Welt diskutiert.

Mit Inkrafttreten des Steuerkodex II am 1. Januar 2002 wurde ein besseres Klima für in- und *ausländische Investitionen* geschaffen. Der Steuerkodex II umfasst u.a. Kapitel bezüglich der föderalen Steuer (Einkommenssteuer (13 %), Mehrwertsteuer (20 %), Gewinnsteuer (24 %), Verbrauchssteuer und einheitliche Sozialsteuer). Die Steuersätze variieren in Abhängigkeit des Bruttoeinkommens der Beschäftigten und betragen beispielweise 35,6 Prozent von einem Bruttogehalt bis 100.000 Rubel (knapp 2.800 €). Bei einem Bruttogehalt von 600.000 Rubel (rund 16.700 €) beträgt die Sozialsteuer 105.600 Rubel plus zwei Prozent.

Mit dem Gesetz „Über den Rechtsstatus ausländischer Bürger in der Russischen Föderation“ trat zum 1. November 2002 erstmals ein neues *Ausländergesetz* in Kraft, das Aufenthaltsstatus, die Arbeitserlaubnis, das Einladungswesen zur Beantragung eines russischen Visums sowie die Registrierungspflichten ausländischer Bürger regelt. Die zuständige Behörde ist nicht mehr das russische Außenministerium, sondern das Innenministerium der Russischen Föderation. Es gibt drei Aufenthaltskategorien: den zeitweiligen Aufenthalt, den zeitweiligen Wohnsitz und den ständigen Wohnsitz. Die Erteilung eines zeitweiligen oder ständigen Wohnsitzes in der Russischen Föderation ist quotenabhängig.

Ferner wurde ein einheitliches *Arbeitsgenehmigungsverfahren* für alle Ausländer eingeführt, welches auch quotenabhängig ist. Bei der Umsetzung des neuen Ausländergesetzes sind derzeit noch viele Fragen offen, die eine konkrete Geschäftstätigkeit beeinträchtigen können.

7.7 Bedarf an zusätzlichen (ausländischen) Studienangeboten

Die *Studiennachfrage* der Schulabgänger in der Russischen Föderation ist gegenüber der Umbruchszeit von 1990/91 um fast 100 Prozent gestiegen, und der gesellschaftliche Bedarf an Fachkräften ist auf Jahre hinaus noch nicht gedeckt. Den amtlichen Statistiken zufolge hat sich die Gesamtzahl der Studierenden zuletzt zwischen 1999 und 2002 von 3,4 Mio. auf 5,9 Mio. um fast drei Viertel erhöht. Das staatliche Bildungsmonopol endete, indem den Hochschulen bzw. den Privathochschulen die Möglichkeit eingeräumt wurde, nach eigenem Ermessen Studierende aufzunehmen. Nach wie vor besteht zwar eine Hochschuleingangsprüfung, daneben können aber Studienwillige zusätzlich gegen Studiengebühren aufgenommen werden. Eine objektive Begrenzung der Studierendenzahlen stellen daher nur die organisatorischen Rahmenbedingungen und Kapazitäten der Hochschulen dar. Wie bereits erwähnt, sind mit dem Hochschulgesetz von 1991 die neuen Studienabschlüsse „Bakalavr“ und Magister eingeführt worden. Die Nachfrage nach weiterführenden Magisterstudiengängen ist noch gering, weist allerdings eine steigende Tendenz auf.

Es besteht ein weitgehend vorbereitetes Feld zur Einrichtung *ausländischer Studienangebote* in Russland. Besondere Bedarfe liegen im Bereich der Ingenieurausbildung, den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. *Ausländische Bildungsanbieter* in Russland sind bisher im Wesentlichen im Bereich Wirtschaftswissenschaften/MBA zu finden. In bestimmten technologischen und vor allem ökologischen Bereichen verstärken sich die Wünsche nach einer Kooperation mit Deutschland. Materialsparende Technologie, wie sie in Deutschland seit langem an den Universitäten erforscht und gelehrt wird, ist ein wichtiges Thema für Russland geworden. Ein breites Angebot deutscher Studienangebote unter dem Gesichtspunkt der Partnerschaft, das heißt einer der russischen gleichgestellten Ausbildung, trifft in Russland auf Zustimmung.

Von einem Bedarf an *Weiterbildungsangeboten* durch Hochschulen ist grundsätzlich auszugehen, allerdings ist hier stark nach Fachrichtungen zu differenzieren. Im Bereich der Physik oder Mathematik ist das in Russland anzutreffende Niveau dem europäischen vergleichbar. Anders dagegen stellt sich die Situation im Bereich der Wirtschafts-, Sozial- oder Geisteswissenschaften dar. Im Großen und Ganzen ist die junge Generation der Hochschullehrer im Vergleich zu älteren Dozenten stärker bereit sich weiterzubilden.

Eine sehr hohe Anzahl russischer Studierender befindet sich zum *Studium im Ausland*. Im Studienjahr 2001/02 gab es allein in *Deutschland* 6.546 Studierende aus Russland, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem Studienkolleg in Deutschland erworben hatten („Bildungsausländer“). Dies entspricht einer Steigerung von über einem Drittel gegenüber dem Studienjahr 1999/00, als es noch knapp 4.792 russische Bildungsausländer-Studierende in Deutschland gab (vgl. Tabelle 2). Knapp 15 Prozent der russischen Bildungsaus-

länder-Studierenden in Deutschland sind in weiterführende Studienangebote eingeschrieben, und fünf Prozent promovieren an einer deutschen Universität. Die Nachfrage nach weiterführenden Studienangeboten und dem Promotionsstudium in Deutschland wuchs zwischen 1999/00 und 2001/02 mit 43 bzw. 57 Prozent deutlich stärker als die Nachfrage nach grundständigen Studiengängen, die nur um 34 Prozent anstieg. Die überwiegende Zahl russischer Studierender in Deutschland finanziert ihr Studium selber. Hohe Studiengebühren zu bezahlen ist für viele - entgegen landläufiger Auffassung in Deutschland - kein Problem.

Tabelle 2 Bildungsausländer-Studierende aus der Russischen Föderation in Deutschland

Fächergruppen/ Studienbereiche	Erststudium		Weiterführendes Studium		Promotions- studium	
	WS 2001/02	WS 1999/00	WS 2001/02	WS 1999/00	WS 2001/02	WS 1999/00
Sprach- und Kultur- wissenschaften	1.777	1.260	312	231	107	79
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	1.718	1.291	348	209	55	40
Mathematik, Naturwissenschaften	666	439	114	74	253	127
Ingenieurwissensch.	397	320	50	53	101	76
Kunst, Kunstwissensch.	267	222	101	83	7	8
Humanmedizin	140	167	18	11	19	10
Agrar-, Forst- u. Ernährungswissenschaften	23	37	18	10	4	6
Sport	13	5	1	2	2	2
Veterinärmedizin	11	7	-	-	4	4
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	18	19		2	-	-
Bildungsausländer- Studierende gesamt	5.030	3.767	964	673	552	352

Quelle: Statistisches Bundesamt; HIS-Berechnungen.

Wie Tabelle 2 zeigt, fragen *russische Studierende in Deutschland* vor allem Studiengänge aus den Bereichen Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften nach. Diese beiden Bereiche nahmen 2001/02 jeweils rund ein Drittel aller russischen Studierenden auf, die in Deutschland ein Erststudium absolvierten. Ein besonderer Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang den Wirtschaftswissenschaften zu, die mit 1.229 Erststudierenden allein

fast ein Viertel der russischen Studierenden auf diesem Studienniveau aufnehmen. Zusätzlich spielt aber auch der Germanistik mit 788 Erststudierenden in 2001/02 – dies entspricht immerhin noch 15 Prozent aller russischen Erststudierenden in Deutschland – eine wichtige Rolle.

Die Gesamtzahl russischer Studierender in den USA liegt im Studienjahr 2001/02 mit 6.643 leicht unter der Zahl russischer Studierender in Deutschland. In den USA werden allerdings in erster Linie weiterführende Studiengänge nachgefragt; die Hälfte der russischen Studierenden ist auf dieser Studienstufe eingeschrieben (vgl. Tabelle 3). Bedauerlicherweise lassen die in den USA erhobenen Mobilitätsdaten keine Differenzierung russischer Studierender nach Fachgebieten zu.

Tabelle 3: Mobile Studierende aus Russland in den USA 2001/02

	Absolut	in %
Erststudierende	2.843	42,8
Graduierte	3.380	50,9
Andere	421	6,3
Gesamt 2001/02	6.643	100,0
Gesamt 2000/01	6.858	
Veränderung 2000/01 – 2001/02	-215	-3,1

Quelle: Koh Chin, Hey-Kyung 2002.

Nur vergleichsweise wenige Russen entscheiden sich für ein Studium in *Großbritannien*. Im Studienjahr 2001/02 waren dort lediglich 1.271 russische Vollzeit-Studierende immatrikuliert. 45 Prozent dieser Studierenden waren in weiterführende Studiengänge eingeschrieben. Besonders beliebt waren auch in Großbritannien die Betriebswissenschaft sowie die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Russische Vollzeitstudierende in Großbritannien 2001/2002

Subject Group	Under-graduate	Post-graduate	Total
Medicine & dentistry	3	2	5
Subjects allied to medicine	5	5	10
Biological sciences	12	7	19
Agriculture & related subjects	0	2	2
Physical sciences	6	29	35
Mathematical sciences	14	30	44
Computer science	17	31	48

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 4

Subject Group	Under-graduate	Post-graduate	Total
Engineering & technology	8	31	39
Architecture, building & planning	1	4	5
Social, economic & political studies	131	67	198
Law	51	33	84
Business & administrative studies	262	247	509
Librarianship & information science	9	7	16
Languages	29	23	52
Humanities	7	18	25
Creative arts & design	45	13	58
Education	2	9	11
Combined/Invalid code supplied	100	11	111
Total	702	569	1.271

Quelle: Higher Education Statistics Agency (HESA), Student Record July 2002.

Das russische Hochschulsystem übt aber nach wie vor auch eine große *Anziehungskraft auf Studierende aus anderen Ländern* aus. Vor allem aus den arabisch sprechenden Ländern, aus Indien, China und zunehmend wieder aus den GUS-Republiken und dem Kaukasus kommen Studierende nach Russland. Im Jahr 1997 hat der Rat der GUS-Regierungschefs ein Konzept für die Schaffung des *allgemeinen Bildungsraums der GUS-Länder* beschlossen, und es wurde ein Kooperationsrat der GUS-Länder für das Bildungsgebiet gegründet. Im Jahr 2001 hat der Rat der GUS-Regierungschefs dann das „interstaatliche Programm für die Realisierung der Konzeption zur Schaffung des allgemeinen Bildungsraumes der GUS-Länder“ angenommen und organisatorische Maßnahmen für seine Umsetzung erarbeitet. Insgesamt wurde die Zahl der kostenlosen Studienplätze für Studierende aus GUS-Staaten in Russland bis einschließlich 2002 um 25 Prozent erhöht. Der Austausch mit den Ländern der GUS wird insbesondere von insgesamt 87 klassischen Universitäten betrieben, die sich vor neun Jahren zur „Eurasischen Universitäts-Assoziation“ zusammengeschlossen haben. Insgesamt sinkt der Ausländeranteil unter den Studenten an russischen Hochschulen jedoch und liegt derzeit bei nur 1,4 Prozent.

Generell stellt sich der *internationale Bildungsmarkt* in Russland nunmehr als sehr dynamisch und entwicklungsfähig dar. Die fortschreitende Globalisierung führt auch in Russland zu mehr Vergleichbarkeit zwischen den Studienangeboten verschiedener Länder. Angesichts einer sich weiter sozial differenzierenden Gesellschaft und einem deutlichen Wirtschaftswachstum in den letzten Jahren spielen für russische Studieninteressenten heute Leistung und Gegenleistung, Service und

Vergleichbarkeit eine immer größere Rolle bei der Beurteilung von Bildungsangeboten.

7.8 Präsenz, Profil und Kooperationen ausländischer Studienanbieter

Es ist schwierig, relevante *Informationen* zur Präsenz ausländischer Studienanbieter in Russland in Erfahrung zu bringen, da es keine umfassende und zuverlässige Quelle gibt. Das Bildungsministerium Russlands konnte keine Auskunft zu diesem Thema geben, da nach seinen Angaben keine entsprechenden Daten erfasst werden.

Generell ist zu beobachten, dass in den vergangenen Jahren in Moskau unterschiedliche *Filialen ausländischer Hochschulen* eröffnet wurden und ein fast unüberschaubares Angebot ausländischer Studiengänge entstanden ist, unter denen die MBA-Studiengänge die größte und populärste Gruppe darstellen.

Seit vielen Jahren dominieren *angloamerikanische Studienanbieter* auf dem internationalen Bildungsmarkt in Russland. Zum Beispiel bieten einige britische Business-Schools MBA-Programme in Russland an (z.B. die Open University, Harriott Watt University und Middlesex University). An der Open University studieren derzeit in Russland 24.000 Studierende, wobei die Mehrheit von ihnen im Fach „Business“ eingeschrieben ist. Auch die Amerikanische Universität in Moskau (AUM) ist sehr aktiv. Diese Universität wurde im Jahre 1980 als Andrey Sakharov Institut gegründet. 300 internationale Studierende werden dort unterrichtet. Die AUM setzt sich darüber hinaus für die russisch-amerikanische Kooperation in den Bereichen der Bildung, Politik und Kultur ein.

Der *British Council* führt seit Anfang der neunziger Jahre regelmäßig aufwendige Bildungsmessen in Moskau und in den russischen Regionen durch, zu denen eine Vielzahl von Vertretern britischer Hochschulen, Colleges, Internaten und Sprachschulen anreist. Obwohl all diese Einrichtungen sehr hohe Studiengebühren verlangen und die Lebenshaltungskosten in Großbritannien ausgesprochen hoch sind, erfreuen sich diese Messen eines sehr hohen Besucherinteresses. Die *US-amerikanischen Organisationen vor Ort* – der Moscow Education Information Center (Moscow EIC) und das International Research & Exchanges Board (IREX) – führen Beratungen durch und veranstalten ebenfalls regelmäßig Hochschulmessen, diese sind jedoch äußerlich recht bescheiden und meist auf Moskau beschränkt. Die amerikanischen Hochschulen entsenden meistens keine eigenen Hochschulvertreter zu den Messen, sondern lassen sich durch russisches Personal, oft Absolventen der amerikanischen Hochschulen, vertreten. Der Grund für das zurückhaltende Auftreten der Amerikaner mag darin liegen, dass das Studium in den USA so populär ist, dass dafür keine Werbung notwendig zu sein scheint.

Die *deutschen Hochschulen* sind in Russland vor allem im Rahmen des seit 1993/94 bestehenden DAAD-Programms für den Ausbau deutschsprachiger Studiengänge präsent. Die Erfahrungen mit diesem Programm haben in gewissem

Sinne Modellcharakter für das DAAD-Programm zur Förderung unternehmerisch orientierter Studienangebote im Ausland gehabt, in dessen Kontext die vorliegende Länderstudie entstand.

Mittlerweile arbeiten sieben deutsche Universitäten und eine Fachhochschule mit öffentlichen russischen Hochschulen beim Angebot *deutschsprachiger Studiengänge* in Russland zusammen (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Unter dem DAAD-Programm „Deutschsprachige Studiengänge“ (DSG) geförderte Studienangebote in der Russischen Föderation

Deutsche Hochschule	Russische Hochschule	Studiengang (Studienabschluss)	Beginn der Zusammenarbeit
Moskau			
1. Universität Marburg	Akademie für Volkswirtschaft bei der Regierung der Russischen Föderation	Wirtschaftswiss. (MBA)	1994
2. Universität Passau	Staatliche Universität für Management	Betriebswirtschaft (Zertifikat)	1996
3. Universität Regensburg	Staatliche Lomonossov Universität	Jura	seit 2002 formal als DSG geführt
St. Petersburg			
4. Universität Bielefeld	Staatliche Universität St Petersburg	Soziologie	1993
Wolgograd			
5. Fachhochschule Köln	Akademie für Bauwesen und Architektur	Bauingenieurwesen (Dipl.-Ing.)	1993
Krasnojarsk			
6. Universität Passau	Staatliche Universität Krasnojarsk	Jura	2001*
Novosibirsk			
7. Humboldt Universität Berlin	Agraruniversität Novosibirsk	Agrarwissenschaften	1994

* vorher mehrjährige Förderung im Alexander Herzen-Programm.

Zwei weitere Studiengänge, Politikwissenschaft zwischen der FU Berlin und der Hochschule für Wirtschaft in Moskau sowie zwischen der Universität Kassel und der Technischen Universität Irkutsk im Bereich Arbeitswissenschaft, Maschinendynamik und Werkstofftechnik sind nach einer kurzen Anlaufphase wieder eingestellt worden.

Neben zwei Studiengängen aus den Wirtschaftswissenschaften werden auch zwei rechtswissenschaftliche Studienangebote, zwei ingenieurwissenschaftliche Studiengänge und ein deutschsprachiger Studiengang in Soziologie unterhalten. Mitte 2003 wird der vom DAAD finanzierte deutschsprachige Studiengang Bauwesen, der von der FH Köln mit dem Kooperationspartner der Wolgograder Bauakademie

gemeinsam eingerichtet wurde, für die Akkreditierung und damit für eine endgültige Übernahme in das russische System vorbereitet.

Im Zuge des DAAD-Programms zum Angebot *unternehmerisch orientierter Studiengänge* im Ausland sind seit 2001 zunächst vier Projekte gefördert worden:

- Im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen der Universität Bremen und der staatlichen Universität St. Petersburg soll in St. Petersburg eine Kooperative Fakultät für Angewandte Polar- und Meereswissenschaften entstehen, an der von deutscher Seite auch der Verbund der norddeutschen Universitäten, das GEOMAR und das Alfred-Wegener-Institut in Bremerhaven beteiligt werden. Ein erster Schritt zum Aufbau der Kooperativen Fakultät war die Einrichtung des kooperativen Studiengangs POMOR an der Staatlichen Universität St. Petersburg Ende 2002.
- Eine Zusammenarbeit der TU Ilmenau mit dem Moskauer Energetischen Institut soll zur Einrichtung einer deutschsprachigen Informatikausbildung und zum Aufbau von Studiengängen der Ingenieurinformatik in Moskau führen.
- Eine Kooperation zwischen der Universität Rostock und dem Universitätszentrum Dubna (in der Nähe von Moskau) sowie dem Bogoliubov Labor für Theoretische Physik (Vereinigtes Institut für Kernforschung Dubna) wird gefördert, die sich auf die Einrichtung einer Sommerschule zur Vielteilchenphysik in Dubna bezieht.
- Außerdem wird der Export des internationalen Masterstudiengangs Agrarmanagement der FH Weihenstephan unter anderem an eine Hochschule in Novosibirsk gefördert. Im Zuge der Kooperation wird angestrebt, an Partnerhochschulen in der Ukraine, Russland und Kasachstan parallele Studienangebote einzurichten, die den Dozenten- und Studentenaustausch ermöglichen und gegebenenfalls zu Doppeldiplomprogrammen ausgebaut werden können.

Der DAAD hat die deutschen Hochschulen seit Anfang der 90er Jahre regelmäßig auf russischen Bildungsmessen vertreten. Seit dem Jahr 2000 hat er außerdem jedes Jahr aufwendige „road shows“ unter Beteiligung von jeweils bis zu 50 deutschen Hochschulen durchgeführt (bisher in Moskau, Novosibirsk, Ekaterinburg, St. Petersburg und Kazan). Diese deutschen Hochschulpräsentationen stießen auf ein gewaltiges Besucherinteresse und sollen auch in Zukunft regelmäßig durchgeführt werden.

Im Jahr 2001 trat mit *EduFrance*, der französischen Organisation für Mobilität im Hochschulbereich, ein neuer Akteur auf dem internationalen Bildungsmarkt Russlands auf. EduFrance veranstaltet seither jährliche Hochschulmessen, die vergleichbar mit denen der Briten sind. Die französischen Anbieter haben mit dem Umstand zu kämpfen, dass ihre Sprache in Russland erheblich weniger verbreitet ist als das Englische oder Deutsche.

Inzwischen haben auch *Kanada, Neuseeland, Australien, Spanien, die Niederlande* und die *Staaten Mittelosteuropas* Russland als Markt für Hochschulbildung

entdeckt. Bei der Werbung beschränken sich diese bisher jedoch meist darauf, einige wenige Hochschulen auf einer der internationalen Bildungsmessen in Moskau zu präsentieren.

Russland selber möchte jüngsten Ankündigungen zufolge in Zukunft seine Studienangebote verstärkt im Ausland vermarkten. Im Oktober 2003 kündigte der russische Bildungsminister an, die international wettbewerbsfähige *russische Hochschulbildung* nach Afrika, Asien und China *exportieren* zu wollen.

7.9 Zuständigkeiten und Ansprechpartner

Russische Hochschulen sind in Fragen der *Kooperation mit ausländischen Hochschulen* autonom. Dies betrifft den normalen partnerschaftlichen Austausch und die Durchführung von gemeinsamen Projekten oder Dozenturen. Bei der Etablierung kompletter ausländischer Studiengänge an einer russischen Hochschule muss das Ministerium auf Grund der Akkreditierungsvorschriften allerdings eingeschaltet werden.

Eine spezifische Zuständigkeit im Bereich des *Ministeriums* für ausländische Hochschulaktivitäten besteht bisher nicht. Das Ministerium für Bildung ist im Rahmen seiner allgemeinen Hochschulkompetenz Ansprechpartner zum Beispiel für den DAAD, den British Council usw. Es übt jedoch keinen registrierenden, kontrollierenden oder koordinierenden Einfluss aus. Allerdings bleibt offen, inwieweit sich langfristig die gegenwärtige Gesetzgebung zum rechtlichen Status von Ausländern aus dem Innenministerium heraus auf diesen Bereich auswirken wird.

Über den DAAD, die Humboldt-Stiftung und in bestimmten Formen auch die deutschsprachigen Studiengänge bestehen durchaus Kontakte Deutschlands zur wissenschaftlichen *Elite* in Russland. Kontakte zur politischen und ökonomischen Elite bestehen allerdings nicht, da die Rotationsprozesse in diesen Bereichen sehr stark sind.

7.10 Gesamteinschätzung

Für deutsche Studienanbieter sind die Voraussetzungen auf dem russischen Bildungsmarkt insgesamt nicht ungünstig. Zwischen deutschen und russischen Hochschulen bestehen bereits zahlreiche Partnerschaften und kontinuierlich kommen neue hinzu. In Russland ist die *Nachfrage nach Hochschulbildung* hoch, und die Familien sind bereit, für prestigeträchtige Studienangebote umfassende Studiengebühren zu entrichten. Deutsch ist nach dem Englischen die zweitwichtigste Fremdsprache im Land, und allgemein ist man Deutschland gegenüber sehr aufgeschlossen und positiv eingestellt.

Hinzu kommt, dass die in Russland – vor allem in Moskau und St. Petersburg – *ansässige deutsche Wirtschaft* zunehmend gerne Absolventen deutschsprachiger

Studiengänge einstellt. Die Absolventen des gemeinsamen MBA-Studiengangs der Universität Magdeburg und der Akademie für Volkswirtschaft in Moskau, des gemeinsamen Studiengangs für Wirtschaft der Universität Passau und der Universität für Verwaltung in Moskau, aber auch die ehemaligen Stipendiaten des Russlandfonds der deutschen Wirtschaft sind bei deutschen Unternehmen in Russland gefragt.

Bei Vorliegen *persönlicher Kontakte* zwischen deutschen Wissenschaftlern und russischen Kollegen und einem gegenseitigen Vertrauensverhältnis ist die Wahrscheinlichkeit, dass russische Hochschulen über den Aufbau oder die Aufnahme eines deutschen Studienganges nachzudenken bereit sind, sehr hoch. Die nachhaltige und engagierte Unterstützung eines russischen Kollegen an der potentiellen Partnerhochschule, der die Hochschulleitung von dem Sinn eines ausländischen Studiengangs überzeugen kann, ist für den Aufbau eines deutschen Studiengangs in Russland allerdings unerlässlich.

Einer Zusammenarbeit mit russischen Hochschulen beim Angebot unternehmerisch geplanter Studiengänge in Russland stehen keine *formalen Bestimmungen* entgegen. Das gegenwärtige Bildungssystem Russlands trägt zwar weitgehend zentralistische Züge, aber der administrative Autonomiebereich der Hochschulen ist sehr großzügig definiert, so dass die Hochschulen in vielen Fragen selbstständige Entscheidungen treffen können. An den Hochschulen haben sich die Selbstverwaltung und die klassischen akademischen Freiheiten gefestigt. Viele staatliche Hochschulen – vor allem in Moskau – haben bereits selber private Hochschulträger gegründet, die oft in deren eigenen Räumlichkeiten arbeiten und Zugang zu deren ergänzenden Infrastrukturen wie Bibliotheken, Wohnheimen usw. haben.

Obwohl die *Ausbildungsqualität* an privaten Hochschulen tendenziell unter der an öffentlichen liegt, bedeutet dies nicht, dass sich eine Zusammenarbeit deutscher Hochschulen mit den nichtstaatlichen Hochschulen in Russland nicht lohnen würde. Eine ganze Reihe nichtstaatlicher Hochschulen hat inzwischen eine hohe Qualität der Lehre erreicht, und mitunter sind diese Einrichtungen eher für Innovationen zugänglich als die staatlichen Hochschulen. Sollten deutsche Hochschulen die Absicht haben, Partnerschaftsbeziehungen zu einer nichtstaatlichen Hochschule zu knüpfen, empfiehlt sich die persönliche Kontaktaufnahme mit ihrem künftigen Partner vor Ort; dies trifft auch für die staatlichen Hochschulen zu, auch wenn hier die schriftlichen Unterlagen zuverlässiger sind.

Ein von einer deutschen Hochschule in Russland angebotener Studiengang muss vor allem so strukturiert sein, dass er in das *Raster* normaler *russischer Studiengänge* hineinpasst, damit er von den Studierenden angenommen wird. Dazu gehört zum Beispiel die Hinzunahme all jener Fächer, die über das Einzelfach hinaus für alle Fächer aller Hochschulen verbindlich sind. Dieses „Studium generale“ besteht aus der Geschichte Russlands im 20. Jahrhundert, Philosophie, Soziologie usw. Deutsche Studiengänge sind denselben Akkreditierungsprozessen wie russische Studiengänge unterworfen. Um sich längerfristig behaupten zu kön-

nen, muss ein deutscher Studiengang in Russland bei seiner Einrichtung nachhaltig und langfristig von der Entsenderseite *finanziert* werden. Die Erhebung von Studiengebühren im üblichen Rahmen ist unerlässlich.

Allerdings sollten sich deutsche Hochschulen, die in Russland aktiv werden möchten, darüber bewusst sein, dass der Sog hin zu Hochschulen des angloamerikanischen Raums auch in Russland sehr stark ist und russische Unternehmen dafür inzwischen auch eigene Stipendienprogramme auflegen. Nur durch regelmäßige Verbesserung von *Qualität und Attraktivität* werden sich deutsche Bildungsangebote auf Dauer in Russland durchsetzen.

Die *Abschaffung des Diploms* als Regelabschluss in *Deutschland* könnte für die Etablierung deutscher Studiengänge in Russland vorübergehend zu Problemen führen, da das Diplom derzeit der zum vorherrschenden russischen Studienabschluss äquivalente, valide Abschlussgrad ist. Der Bakalavr bzw. Bachelor wird in Russland gering geachtet; die Zahl derjenigen, die ein Master bzw. Magisterstudium anstreben, ist zurzeit gering und spielt in vielen Disziplinen überhaupt keine Rolle. Trotz des Beitritts Russlands zum Bologna-Prozess ist davon auszugehen, dass die umfassende Einführung der zweistufigen Studienstruktur in Russland noch einige Zeit in Anspruch nehmen wird.

Literatur

- Administration of St. Petersburg Committee of Science and Education (2003): Higher Education in St. Petersburg. St. Petersburg: PSAA&D Publisher.
- Alekseeva, L.; Shablygina, N. und Ageeva, L. (2002): Raising Qualification of University Teachers in the Context of Higher School Reform in Russia. Moskau: Research University on Higher Education.
- Berghorn, G. und Brisch, B. (2003): „Moskau“. In: DAAD (Hg.): Berichte der Außenstellen 2002. Bonn: DAAD, S. 139 – 158.
- Berghorn, G. und Prah, T. (1998): Kompendium – Universitäten und Hochschulen in der Russischen Föderation. Bonn: Köllen.
- Bildungsministerium der Russischen Föderation (2002): Hochschulische und berufliche Bildung in der Russischen Föderation - Statistiken. Moskau.
- Bildungsministerium der Russischen Föderation (2002): Kooperation im Bildungsgebiet der GUS-Länder. Moskau: Bildungsministerium der Russischen Föderation.
- Central Intelligence Agency (CIA) (2003): The World Factbook – Russia. Internet: URL: <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/print/rs.html> [Stand: November 2003].
- Fillipov, V. M. (Hg.) (2003): Higher Education in the Russian Federation. Moskau: Research Institute on Higher Education.
- Föderales Gesetz der Russischen Föderation „Über die höhere und die postgraduale berufliche Bildung (1996)“. Bonn: HRK (Dokumente & Informationen, 2/1997).

- Füllsack, M. (2003): „Ab-, Um- oder Aufbruch? Die Transformation der Wissenschaften in Russland“. In: Gorzka, G. (Hg.): Transformation der Wissenschaften in Mittel- und Osteuropa: Polen, Rumänien, Russland, Slowakei, Tschechien, Ungarn. Kassel: Kassel University Press, S. 193 – 221.
- Government Commission on Education (2003): Analytical Papers on the Realization of the Complex of Measures in 2002-2003 with Regards to the Implementation of the Conception of Modernization of Russian education within the Period till 2010. Moskau: Government Commission on Education.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999): Hochschulpolitik in Russland und Deutschland. Redebeiträge im Rahmen der Deutsch-Russischen Hochschulbörse in Berlin, 2. bis 4. Mai 1999. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik 11/99).
- Holdsworth, N. (2003): „Europe is ‚Threat to Russian Excellence““. In: The Times Higher Education Supplement vom 17. Oktober 2003.
- Lichter, W. (2003): Exportieren nach Russland. Köln: Bundesagentur für Außenwirtschaft (Bfai).
- Ministry of Education of the Russian Federation (2002): Hundred Questions and Answers on Education in Russia. St. Petersburg: Guides to St. Petersburg Publisher.
- Ministry of Education of the Russian Federation (2003): Higher School in 2002: Annual Report on the Development of Higher Professional Education. Moskau: Ministry of Education of the Russian Federation.
- Pokholkov Y.; Chuchalin, A. und Mogilnitsky, S. (2002): „The National Accreditation System for Higher Education Institutions in Russia“. In: Higher Education in Europe, 27. Jg. 2002, H. 3, S. 217 - 230.
- Prahl, T. (2001): Studienführer Russische Föderation, baltische Staaten. Bielefeld: Bertelsmann.
- Research Institute on Higher Education, Laboratory of Statistics of Higher Education (2002): Higher Education and Vocational Training in the Russian Federation: Statistical Guide (2002). Moskau: Research Institute on Higher Education, Laboratory of Statistics of Higher Education.
- Russian Ministry of Education (2001): The Main Directions of Socio-Economic Policy of the Russian Government from a Long-Term Perspective: Education Reform (2001). Band 4. Yoshkar-Ola: Ministry of Education of the Russian Federation.
- Russian Ministry of Education (2003): Statistical Data on the System of Education: Background Materials for the Board of Russian Ministry of Education on the Results of its Activities in 2002. Moskau: Ministry of Education of the Russian Federation.
- Saveliev, A.; Kuhtina, I. und Zuyev, V. (2001): Development of Education in the Russian Federation. National Report to be Submitted to the 46th Session of UNESCO International Conference on Education. Moskau: Ministry of Education of the Russian Federation.
- Smolentseva, A. (2003): „Challenges to the Russian Academic Profession“. In: Higher Education, 45. Jg. 2003, H. 4, S. 391 - 424.

Verband der Deutschen Wirtschaft in der Russischen Föderation (2003): Russland im Aufwind. Jahresbericht des Verbandes der Deutschen Wirtschaft in der Russischen Föderation für das Jahr 2002. Internet: URL: http://www.vdw.ru/dbw/public_vdw/Homepage/ [Stand: November 2003].

Interkulturelle Ratgeber

Sarodnick, S. (2003): Business-Guide Russland: Spielregeln – Fallstricke – Chancen. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst.

Yoosefi, T. und Thomas, A. (2003): Beruflich in Russland: Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. (Handlungskompetenz im Ausland). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Türkei

Gülşan Yalçın

8.1 Politische und ökonomische Rahmenbedingungen

Die Offenheit der Republik Türkei gegenüber den globalen politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen in der Welt spiegelt sowohl ihre kulturelle Vielfalt als auch die geographische Lage zwischen Asien und Europa wider. Als Brücke zwischen den Kontinenten hat ihre geopolitische Bedeutung auch nach Ende des Kalten Krieges nicht abgenommen. Im Gegenteil: als Übergangsländ zu den Rohstoffquellen am Kaspischen Meer gewann das Land in den neunziger Jahren zusätzlich an Bedeutung.

Derzeit leben 67,8 Mio. Menschen in der Türkei. Nach Mexiko ist die Türkei das Land mit dem größten Bevölkerungsanteil der 5- bis 19-Jährigen; knapp ein Drittel der Bevölkerung gehört dieser Altersgruppe an. Das Bevölkerungswachstum ist mit knapp zwei Prozent in den letzten beiden Jahren relativ hoch.

Die politische und ökonomische Entwicklung der Türkei war in den neunziger Jahren von schnelllebigen Koalitionen und periodischen Wirtschaftskrisen bestimmt. Nach massiven Rücktrittsforderungen gegen den erkrankten Ministerpräsidenten der 57. konservativen Drei-Parteien-Koalitionsregierung fanden im November 2002 erneut vorgezogene Wahlen statt. Den Auftrag zur Bildung der 58. Regierung erhielt die islamistische AKP (Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung), die – durch das Wahlsystem begünstigt – mit 34 Prozent der Stimmen 66 Prozent der Parlamentssitze erhielt. Neben der Regierungspartei gelang es unter 17 weiteren zur Wahl angetretenen Parteien nur der CHP (Republikanische Volkspartei) die Zehn-Prozent-Hürde zu überspringen. Das Wahlergebnis wurde als „Misstrauensvotum“ der Bevölkerung gegenüber den bisherigen etablierten Parteien und politisch Verantwortlichen interpretiert.

Wie erwartet, hat die neue Regierung keine wesentlichen Veränderungen in der Wirtschafts- und Innenpolitik vorgenommen. Im Gegenteil, um nicht die Fehler

ihrer Vorgängerin, der islamischen *Refahpartisi* (Wohlfahrtspartei 1996-1997) zu wiederholen, bewahrt sie derzeit noch die säkularen Werte des Landes und zeigt große Ambitionen bei der Umsetzung der Kopenhagen-Kriterien für eine Vollmitgliedschaft in der EU.¹ Sie hat zudem für das hoch verschuldete Land, das von den internationalen Kreditinstituten abhängig ist, die Fortsetzung der Kooperation mit dem Internationalen Währungsfond (IWF) und der Weltbank zugesagt.

Zwei problematische Aspekte der Regierungspolitik könnten innenpolitisch mittelfristige Instabilitätsfaktoren darstellen: Zum einen konnte die Regierung ihr Versprechen, die wirtschaftliche Situation ihrer Wähler zu verbessern und die Interessen der „Gläubigen“ zu wahren, bislang noch nicht hinreichend einlösen. Zum anderen eröffnete sich während des Irak-Kriegs eine Differenz zwischen den AKP-Politikern und ihren Wählern. Die Wähler der AKP und auch der größte Teil der Abgeordneten waren – anders als das Kabinett – gegen eine Unterstützung der amerikanischen Intervention im Irak. Das Parlament konnte schließlich den Aufbau einer Nordfront von der Türkei aus verhindern.

Die demokratischen Kräfte des Landes und auch die Europäische Union begrüßten die Einschränkung der Macht des Militärs durch das Parlament. Zugleich kamen aber auch Bedenken auf, da das Militär in der Türkei als „Wächter des Kemalismus“ gilt. Unter dem auf den Republikgründer Mustafa Kemal Atatürk zurück gehenden Laizismusprinzip als Fundament der türkischen Republik wurde bisher die Trennung von Staat und Religion garantiert. Es bleibt abzuwarten, inwieweit die derzeitigen Kräfteverhältnisse im Parlament dazu führen könnten, dass dieses Prinzip unterwandert wird. Im Falle einer Veränderung des Kleiderordnungsgesetzes beispielsweise könnte es dazu kommen, dass die Frauen in öffentlichen Ämtern ein Kopftuch tragen dürften. Dies würde aus der Sicht vieler fortschrittlicher Kräfte des Landes einen Rückschritt bedeuten.

Die Wirtschaftspolitik der neunziger Jahre wurden von den gleichen sechs Zielen bestimmt, die auch in den achtziger Jahren Priorität besaßen:

- die Förderung des Energiesektors,
- eine Stärkung des produzierenden Gewerbes,
- die Privatisierung von Staatsunternehmen,
- eine Aufhebung von Importbeschränkungen,
- freier Kapitalverkehr und Abbau von Subventionen bei gleichzeitiger
- Unterstützung türkischer Exporteure.

Die große Binnennachfrage führt dazu, dass in der Türkei generell auch für solche Produkte ein Markt besteht, die auf dem Weltmarkt nicht konkurrenzfähig sind (Hüttenroth und Höhfeld 2002). In Exportsektoren wie Textilien, Ledererarbe-

¹ Seit Abschluss dieser Studie ist mit der Entscheidung des Europäischen Rates vom Dezember 2004 die Möglichkeit einer Vollmitgliedschaft in der EU ein ganzes Stück näher gerückt.

tung, Eisen, Stahl und Metallwaren gelang der Türkei in den letzten Jahren aber eine stetige Steigerung ihrer internationalen Konkurrenzfähigkeit.

Entgegen der politischen Zielsetzung, Industriebetriebe vor allem auch in der Zentral- und Osttürkei anzusiedeln, entsteht immer noch die Mehrzahl der neu gegründeten Firmen im Nordwesten des Landes, was nicht zuletzt mit der relativ gut ausgebauten Infrastruktur des Westens und Nordwestens zu tun hat. Hier entstanden seit Mitte der neunziger Jahre Industrieparks, in denen sich bedeutende Unternehmen angesiedelt haben.

Das wirtschaftliche Wachstum war in den neunziger Jahre rückläufig, beträgt aber immer noch beträchtliche sechs Prozent. In den letzten Jahren nahm vor allem die Beschäftigung im Tourismussektor zu. Die hohe Inflationsrate von 75 Prozent führte zwischen 1990 und 1999 zur sozialen Frustration in der Gesellschaft. Seit 2002 scheint die Inflation vorerst unter Kontrolle gebracht worden zu sein; sie lag 2003 bei den Einzelhandelspreisen bei 27 Prozent und bei den Großhandelspreisen bei 33 Prozent.

Die Erwerbsbevölkerung umfasst derzeit rund 47 Mio. Personen. 41 Prozent der Beschäftigten waren im Jahre 2001 im Dienstleistungssektor, 35 Prozent in der Landwirtschaft und nur 18 Prozent in der Industrie tätig. Der Arbeitsmarkt in der Türkei kann die große Nachfrage nach Arbeitsstellen nicht befriedigen. Die offiziellen Zahlen gehen von 11,4 Prozent (2,6 Mio.) arbeitsuchenden Menschen aus. Da aber die Registrierung der Arbeitslosigkeit in der Türkei noch neu ist und relativ unsystematisch gehandhabt wird, liegen die tatsächlichen Arbeitslosenzahlen vermutlich um einiges höher. Arbeit im informellen Sektor und versteckte Arbeitslosigkeit in kleinen Familienbetrieben ist weit verbreitet.

Insgesamt hat die Einführung der freien Marktwirtschaft (ab 1983) an den langfristigen gesellschaftlichen Problemen des Landes nichts geändert. Hierzu zählen ein starkes wirtschaftliches West-Ost-Gefälle, große Einkommensunterschiede zwischen den gesellschaftlichen Schichten, Amtsmissbrauch, Klientelismus, Korruption in und um den stark ausgebauten bürokratischen Apparat, Menschenrechtsverletzungen sowie die Kurdenproblematik. Gleichwohl entwickelte sich in der Türkei ein „neues politisches und wirtschaftliches Selbstbewusstsein“ (Hüttenroth und Höfeld 2002, S. 256). So kommt der Weltbankbericht 2003 zu der Feststellung, dass die kommende Dekade deutlich produktiver sein kann als die 1990er Jahre, sofern bislang ungenutzte Potenziale aktiviert werden.

Seit Jahrzehnten ist die Türkei Mitglied im Europarat (1949), NATO-Partner (seit 1952), Mitglied der EU-Zollunion (1996), WTO-Mitglied (1995), Mitglied der Organisation of the Islamic Conference (1969), der Economic Cooperation Organization (1985), der Black Sea Economic Cooperation Zone (1992) usw.

8.2 Kulturelle und naturräumliche Rahmenbedingungen

Die Gesamtfläche der Türkei entspricht ungefähr der Ausdehnung von Frankreich und Deutschland zusammen. Im Norden und Süden des Landes gibt es große Gebirgsketten, die die Anatolische Hochebene im Zentrum der Türkei einschließen. Das Gebiet der Türkei liegt in einem der größten Erdbebengürtel der Welt.

Karte 1: Wichtige Städte in der Türkei



Quelle: CIA 2003.

Bildung hat in der türkischen Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Wegen der schlechten Qualität der öffentlichen Schulen versuchen die Familien, ihren Kindern entweder den Besuch einer Privatschule zu finanzieren oder sie fördern ihre Kinder, damit sie die Aufnahmeprüfung an den besonders guten staatlichen (Spezial-)Gymnasien (Anadolu lisesi), die zum Teil auch bilingual unterrichten, bestehen. Private Bildungsträger bieten Unterricht vom Kindergarten bis zur Universitätsausbildung an. Familien mit weniger hohem Einkommen finanzieren für ihre Kinder oft unter großen Entbehrungen den Besuch privater Kindergärten, privater Grundschulen und Gymnasien.

Ein Hochschulabschluss ist ein gesellschaftlich hoch anerkanntes, erstrebenswertes Ziel, da er als Voraussetzung für sozialen Aufstieg gilt. Hochschulabsol-

venten verzeichnen, verglichen mit den Absolventen anderer Bildungsniveaus, die geringste Arbeitslosigkeit.

8.3 Beziehungen zu Deutschland

Traditionell gibt es enge Beziehungen zu Deutschland, die sich vielfältig entwickelt haben. Die neueren bilateralen Beziehungen sind zum größten Teil institutionalisiert und weisen große Kontinuität auf. Die deutsche Politik stellt nicht nur den finanziellen und politischen Rahmen für diese Institutionalisierung zur Verfügung, sondern sie unterstützt derzeit die Türkei in ihrem Gesuch um eine Vollmitgliedschaft in der EU. Dieser Prozess wird von den starken und profitablen Wirtschaftsbeziehungen getragen. In drei Wirtschaftssektoren ist Deutschland der wichtigste Partner der Türkei: im Handel, bei den direkten Auslandsinvestitionen und im Tourismus. Deutschland ist der beste Kunde für türkische Produkte und zugleich der wichtigste Lieferant des Landes.

Tabelle 1: Unmittelbare und mittelbare deutsche Direktinvestitionen in der Türkei nach ausländischen Wirtschaftszweigen 2001

	Mio. Euro	Anteil (%)
Herstellung von Kraftwagen/-teilen	375	37
Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern	226	22
Chemische Industrie	179	18
Herstellung von Geräten der Elektrizitätserzeugung, -verteilung u.ä.	100	10
Kreditinstitute und sonstige Finanzierungsinstitutionen	75	7
Maschinenbau	52	5
Versicherungsgewerbe	-	-
Summe	1.007	99

Quelle: Deutsche Bundesbank 2003.

Weltweit agierende namhafte Firmen etablierten in der Türkei „Joint Venture“-Betriebe, die nach dem Gesetz mit 51 Prozent der Beteiligungen in türkischer Hand sein müssen. Am stärksten sind deutsche Unternehmen (insgesamt 1.051) mit „Joint Ventures“ in der Türkei aktiv. Zu den wichtigsten deutschen Unternehmen in der Türkei gehören Daimler-Chrysler (Mercedes-Benz Türk), Siemens, MAN Türk, sowie die Tochterunternehmen von Bosch in Bursa und Hugo Boss in Izmir, die vor allem für den Export produzieren. 280 deutsche Unternehmen in der Türkei erwirtschafteten 2001 einen Jahresumsatz von sechs Mrd. € und beschäftigten rund 44.000 Mitarbeiter. Mit mehr als 3,5 Mio. Besuchern war Deutschland 2002 zudem das wichtigste Herkunftsland ausländischer Touristen.

Bei den genehmigten ausländischen Investitionen stand Deutschland im 1. Quartal 2002 an erster Stelle vor den USA.

Im Bereich der deutsch-türkischen Kulturbeziehungen existiert seit 1957 ein Kulturabkommen zwischen beiden Ländern. Der Ständige Türkisch-Deutsche Kulturausschuss, der auf Grund dieses Abkommens gegründet wurde, kommt regelmäßig zusammen.

An den allgemeinbildenden Schulen muss lediglich eine Fremdsprache erlernt werden, wobei die Wahl überwiegend auf Englisch fällt. Die deutsche Sprache ist aber die meist gelernte zweite Fremdsprache in der Türkei. Beispielsweise unterrichten zwölf öffentliche Spezial-Gymnasien auf Deutsch. Außerdem bieten eine Reihe privater Schulen Deutsch als zweite Fremdsprache an. Allein in Istanbul sind 150 Deutschlehrerinnen und -lehrer beim Goethe-Institut Istanbul eingetragen, die an öffentlichen und privaten Schulen Deutsch unterrichten. Eine deutsch-türkisch bilinguale Schule wurde von der deutsch-türkischen Stiftung für Kultur und Erziehung (TAKEV) in Izmir gegründet. In Kooperation mit dem dortigen deutschsprachigen Kindergarten wurde eine Grundschule eingerichtet, die neben der Hauptsprache Deutsch auch Englisch anbietet. Geplant ist, auch eine weiterführende private Bildungseinrichtung zu etablieren. Landesweite Zahlen über Schüler an deutschen oder deutschsprachigen Schulen sind leider nicht verfügbar. Es wird geschätzt, dass in Ankara Anfang des Jahres 2002 rund 2.100 Schüler eine der zwei deutschen oder eine andere deutschsprachige Schule besuchten. In Istanbul lernten an zwei deutschen Schulen rund 1.800 Schüler. Auch über die Zahl der Teilnehmer an Deutschkursen des Goethe-Instituts gibt es keine genauen Angaben; von den Sprachkursen der Goethe-Institute in Ankara, Istanbul und Izmir ist allerdings bekannt, dass sie „gut besucht“ sind.

Deutschland ist nach den USA der zweitwichtigste Kooperationspartner der Türkei im Hochschulsektor. Der türkische Hochschulrat hatte 2001 eine Delegation der Hochschulrektorenkonferenz und des DAAD eingeladen, um die deutsch-türkischen Beziehungen zu intensivieren. Ziel der Gespräche war es, Konzepte für eine Intensivierung der Zusammenarbeit im Dialog von Wissenschaft und Hochschulpolitik und staatlichen und privaten Förderern zu entwickeln. Als zukünftige Prioritäten für den akademischen Austausch wurden die Lehrerbildung, die Rechtswissenschaften und Europäische Studien benannt. Für den Lehrerbildungsbereich wurde eine Arbeitsgruppe "Deutsch-türkische Kooperation in der Lehrerbildung" ins Leben gerufen, und in allen drei als vorrangig definierten Bereichen der Zusammenarbeit fanden Workshops statt. Diese Aktivitäten werden auf deutscher Seite durch den DAAD getragen. Zudem existiert ein Rechtsstaatsdialog zwischen Deutschland und der Türkei, in dessen Rahmen der DAAD Begegnungen und Austausche organisiert.

An den türkischen Universitäten gibt es fünf deutsche Philologie-Studiengänge, 13 Studiengänge für Deutsch als Fremdsprache/Deutschlehrausbildung sowie vier Dolmetscher- und Übersetzerstudiengänge für Deutsch. Die führenden

Firmen vieler verschiedener Branchen wie die Bayer AG, Bosch AG, Deutsche Bank AG, Mercedes Benz Türk AG, Metro AG, Praktiker Baumärkte, Rehau Polimeri Kimya San AŞ, SAP, Siemens San AŞ, SLAT DV Consulting GmbH und Türk Henkel Chemikalien AG leisten nennenswerte finanzielle Unterstützung für diese Studiengänge. An einigen renommierten privaten Stiftungsuniversitäten wird Deutsch als zweite Fremdsprache als freiwilliges Wahlfach angeboten.

Darüber hinaus gibt es in der Türkei eine Reihe deutschsprachiger Fach-Studiengänge. Die Marmara-Universität (Istanbul) führt seit Ende der neunziger Jahre die Studiengänge Informatik und Betriebswirtschaft in deutscher Sprache durch. Hierbei arbeitet sie mit dem DAAD und der Universität Lüneburg zusammen. Zudem bildet die staatliche Hacettepe-Universität (Ankara) Lehrkräfte für Biologie, Physik, Chemie und Mathematik in Deutsch aus. Außerdem bietet die private Yeditepe Universität (Istanbul) den Studiengang Betriebswirtschaft in deutscher Sprache an.

In Deutschland gibt es ein Dutzend Lehrstühle für die Geschichte und Kultur der Turkvölker. Die Turkologie ist seit ihrem Entstehen im 19. Jahrhundert weit- hin eine „deutsche“ Wissenschaft. Das Orient-Institut der „Deutschen Morgenlän- dischen Gesellschaft“ in Istanbul ist seit 1998 mit den anderen deutschen Kultur- einrichtungen in der Türkei (Goethe-Institut, DAI) gleichgestellt.

Die deutsche Wissenschaft genießt in der Türkei hohes Ansehen. Seit 1984 gibt es eine formelle Zusammenarbeit zwischen dem Nationalen Forschungsrat der Türkei (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu - TÜBİTAK) und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Die volle Integration der Türkei in das 6. EU-Forschungsrahmenprogramm bietet zudem seit 2002 neue Möglichkei- ten für Forschungskooperationen mit deutschen und anderen europäischen Hoch- schulen.

In den deutsch-türkischen Wissenschaftsbeziehungen spielt die Altertumsfor- schung traditionell eine große Rolle. Das Deutsche Archäologische Institut, heute unter der Zuständigkeit des Auswärtigen Amtes, hat seit 1928 eine Außenstelle in Istanbul. Im Jahr 2000 wurden wieder mehr als 50 Anträge auf Grabungs- und Forschungsgenehmigungen für deutsche Wissenschaftler beim türkischen Kultur- ministerium eingereicht. Klassische Grabungsstätten mit deutscher Beteiligung sind Troja, Pergamon, Hattuscha, Milet, Priene, Ayzanoi und Didyma. Die Gra- bung in Troja wird von Daimler-Chrysler mit erheblichen Summen unterstützt. Seit 1998 zählt die Grabung in Troja zum Weltkulturerbe der UNESCO.

Den rechtlichen Rahmen für die wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit zwischen Deutschland und der Türkei bildet eine Einzelvereinbarung zwischen dem Forschungszentrum Jülich GmbH und dem Wissenschaftlich-Technischen Forschungsrat der Türkei (TÜBİTAK) vom 10.01.1997. In dieser Vereinbarung wurde eine Konzentration auf die angewandte Forschung (mind. 80 %) vereinbart. Als Themenbereiche gemeinsamen Interesses wurden die Umweltforschung, me- dizinische Forschung, Biotechnologie, Informationstechnik, Materialforschung

und Geowissenschaften benannt. In den folgenden Bereichen gibt es heute insgesamt 22 deutsch-türkische Kooperationsvorhaben:

- Großgeräte der Grundlagenforschung (2);
- umweltgerechte, nachhaltige Entwicklung (5);
- Informationstechnik (1);
- Forschung und Entwicklung im Dienste der Gesundheit (1);
- Informationstechnik (4);
- Biotechnologie (4);
- Materialforschung, physikalische und chemische Technologien (2);
- Geowissenschaft und Rohstoffsicherung (3).

Im Oktober 2003 fand im Marmara Research Center in Izmit der deutsch-türkische Workshop „Nanotechnology and Multifunctional Materials“ statt. Teilnehmer waren Vertreter von TÜBİTAK, türkischer und deutscher Forschungszentren und Universitäten (u.a. des TÜBİTAK-Marmara Forschungszentrums, des Gebze Instituts für Technologie, der Bogazici Universität, der Bilkent Universität, der ODTÜ-Mitteloost-Technischen Universität, der Sabanci Universität; der Deutschen Forschungsanstalt für Luft- und Raumfahrt, der Universität Münster, der Technischen Universität Darmstadt, des GKSS Forschungszentrums und Instituts für Werkstoffforschung), sowie von Firmen beider Länder, die im Bereich der Materialforschung tätig sind.

Im Rahmen von bilateralen technischen Kooperationsprogrammen zwischen Deutschland und der Türkei ist „Umwelt“ ein Schwerpunkt. Besonders die Beratung und Unterstützung beim Ausbau der Infrastrukturen für die Abwasserentsorgung und Abfallwirtschaft in den weniger entwickelten Gebieten der Türkei ist hier zu nennen. Nach Angaben des Auswärtigen Amtes bilden weitere Wirtschaftsfördermaßnahmen – verbunden mit Krediten für industriellen Umweltschutz und zur Unterstützung kleiner und mittelständischer Unternehmen – einen Beitrag zur Entwicklung des Finanzsektors sowie zur Refinanzierung von Unternehmen.

8.4 Das Hochschul- und Studiensystem

In der Türkei gibt es nach offiziellen Angaben heute 76 Universitäten, darunter zwei staatliche Technologie-Hochschul institute und 23 private Stiftungsuniversitäten (Higher Education in Turkey 2003).

Bis 1981 besaßen die Fakultäten und Fachbereiche an türkischen Hochschulen eigene Rechtspersönlichkeiten. Mit dem türkischen Hochschulgesetz von 1981 wurden die einzelnen Teilinstitutionen dann aber rechtlich zu Einrichtungen mit Universitätsrang zusammengefasst. Auch alle Akademien, Berufsschulen und Fachschulen des Landes wurden in die neuen Universitäten integriert. Uni-

versitäten können daher heute nicht nur Fakultäten, sondern auch Institute für die Ausbildung auf postgraduiertem Niveau, vierjährige Hochschulen und zweijährige Berufshochschulen umfassen. Die Fakultäten, Hochschulen und Berufshochschulen werden in Fachbereiche (*bölüm*) unterteilt. Zusätzlich gibt es im Universitätssektor Konservatorien sowie Forschungs- und Anwendungszentren. Die „Teileinrichtungen“ der Universitäten werden heute beispielsweise immer noch als Grundlage der Hochschulstatistik herangezogen.

Tabelle 2: Teileinrichtungen türkischer Universitäten (2000)

Teileinrichtung	an staatlichen Universitäten	an Stiftungs- universitäten	Gesamt
Vierjährige Fakultäten	490	96	586
Institute zur Ausbildung auf postgraduiertem Niveau	220	57	277
Vierjährige Hochschulen	193	23	216
Zweijährige Berufshochschulen	415	19	434

Quelle: Ministry of National Education 2000.

Die Teileinrichtungen türkischer Universitäten unterscheiden sich wie folgt:

- Die Fakultäten führen Lehre auf einem hohen Niveau und wissenschaftliche Forschung durch und erstellen Publikationen. Sie verleihen nach einer vierjährigen Studiendauer den *Bachelor*-Abschluss. Lediglich Studiengänge an den medizinischen Fakultäten haben eine sechsjährige Dauer, und ein Studium der Tiermedizin oder eine zahnärztliche Ausbildung dauern fünf Jahre.
- Sogenannte Institute für die Graduiertenausbildung führen in mehreren verwandten Studiengebieten weiterführende Studiengänge, akademische Forschung und angewandte Forschung durch. Programme, die zu einem *Master*-Titel führen, haben eine ein- bis zweijährige Studiendauer. Es muss nicht in allen Fällen eine Abschlussarbeit erstellt werden. Die Teilnahme an Promotionsstudiengängen erfordert den Abschluss eines Masterstudiums. Die Promotion setzt zunächst das Absolvieren von zwei Studienjahren voraus, und im Anschluss daran wird über ungefähr vier Jahre eine Doktorarbeit erstellt.
- Vierjährige Hochschulen bieten eine beruflich-technische Ausbildung an und schließen wie auch die Fakultäten mit dem *Bachelor* ab.
- Die zweijährigen Berufshochschulen vermitteln beruflich orientierte Qualifikationen und verleihen den Studienabschluss *Associate*. Dieser Abschluss qualifiziert für Facharbeitertätigkeiten, bietet auf dem Arbeitsmarkt aber nur geringe Beschäftigungschancen.

Die staatlichen Universitäten wurden im Jahre 2002 mit bis zu 58 Prozent ihres Haushaltes vom Staat finanziert, durchschnittlich 37 Prozent ihrer Haushalte

waren Eigenleistungen der Hochschulen, und der Anteil der Studiengebühren an ihren Haushaltsmitteln betrug fünf Prozent.

Im Zuge einer Neugründungswelle privater Stiftungsuniversitäten erfuhr der Universitätssektor in den neunziger Jahren einen qualitativen und quantitativen Wandel. Bis Anfang der neunziger Jahre war die Bilkent Universität in Istanbul die einzige private Universität.² Bis heute wurden seitdem jedoch 22 weitere Stiftungsuniversitäten eröffnet. Zwei von ihnen haben ihren Lehrbetrieb allerdings bislang noch nicht aufgenommen (T.C. Yükseköğretim Kurulu 2003).

Im Allgemeinen sind die Stiftungsuniversitäten materiell und personell besser ausgestattet als die staatlichen Hochschulen. Sie haben kleinere Studiengänge, aber auch ihr Fächerspektrum ist kleiner. Einige der privaten Universitäten sind gigantische Projekte, die in Campusform im Umland der Metropolen Istanbul und Ankara angesiedelt wurden.

Einige renommierte private Universitäten wurden von Stiftungen multinational agierender Konzerne, deren Hauptaktionäre traditionellen türkischen Unternehmerfamilien angehören, gegründet (z.B. die Koc Universität und die Sabanci Universität). Diese Unternehmensuniversitäten bilden Führungsnachwuchs für die Unternehmen aus, von denen sie finanziert werden.

Die derzeit rund 1,8 Mio. Erststudierenden (Abendstudium und Fernlehre inbegriffen, vgl. Tabelle 3) sind ganz überwiegend an Fakultäten eingeschrieben (78 %). An vierjährigen Hochschulen studieren 3,4 Prozent und an den ebenfalls dem Hochschulsektor zugerechneten zweijährigen Berufshochschulen sind 18,2 Prozent der türkischen Studierenden eingeschrieben. Nur rund sieben Prozent der Studierenden sind an den privaten Stiftungsuniversitäten eingeschrieben.

Auf dem Postgraduierten-Niveau waren im Studienjahr 2001/02 73.466 Studierende in Master-Kursen und 22.514 Studierende in Promotionsstudiengänge eingeschrieben (T.C. Yükseköğretim Kurulu 2003, S. 49). Auf diesen Studienstufen ist der Anteil der Studierenden an den privaten Stiftungsuniversitäten verschwindend gering.

Knapp 280.000 Studierende absolvieren ein Abendstudium (Second Education), und über 660.000 Studierende sind an der Fernuniversität *Anadolu Üniversitesi* in Eskişehir eingeschrieben. Die so genannte *Second Education*, die in den Abendstunden abgehalten wird, war im Studienjahr 1992/93 eingerichtet worden, um der stark gestiegenen Studiennachfrage gerecht zu werden. Die Studiengebühren für die Second Education sind in einigen Studiengängen um das Zehnfache höher als in den klassischen Studiengängen.

2 Die Bilkent Universität steht in einem sehr engen Verhältnis zur Wirtschaft.

Tabelle 3: Verteilung der Erststudierenden auf die Teileinrichtungen der Universitäten 2002/03

Universitäten und Technologie-Institute	Anzahl	Erststudierende	
		Absolut	Prozent
Fakultäten	552	1.394.656	78,4
Vierjährige Hochschulen	175	61.104	3,4
Zweijährige Berufshochschulen	446	323.971	18,2
Gesamt	1.173	1.779.731	100,0

Quelle: Higher Education in Turkey 2003.

In vierjährigen Studienprogrammen studierten im Jahre 2001/02 etwa 45 Prozent der Studierenden angewandte Sozialwissenschaften. Weitere 11 Prozent waren in den Sozialwissenschaften eingeschrieben, zehn Prozent studierten Mathematik und Naturwissenschaften, neun Prozent Gesundheitswissenschaften und vier Prozent Sprachen und Literaturwissenschaften. Fast 17 Prozent der Studierenden studierten technische Fächer, drei Prozent Land- und Forstwirtschaft und etwa zwei Prozent Kunst (T.C. Yükseköğretim Kurulu 2003, S. 45). In den Kurzstudiengängen studiert jeweils fast die Hälfte der Studierenden Sozialwissenschaften und Technikwissenschaften. Über 60 Prozent der für ein Studium der Deutschen Philologie zugelassenen Studienbewerber haben sich zu Beginn des Studienjahrs 2002 nicht in diesem Fach immatrikuliert (T.C. Yükseköğretim Kurulu 2003, S. 34). Diese Tatsache spiegelt die geringen Beschäftigungschancen der Absolventen der deutschen Philologie in der Türkei wider.

Das türkische Hochschulsystem weist eine große qualitative und quantitative Heterogenität auf, die sich in einem West-Ost-Gefälle widerspiegelt. Die renommiertesten Universitäten und die meisten privaten Universitäten des Landes befinden sich in der Westtürkei. Der Osten des Landes weist nur eine sehr geringe Anzahl Universitäten und zudem die weniger renommierten Einrichtungen auf.

Um einen Studienplatz zu erhalten, müssen sich die Sekundarschulabgänger – unabhängig davon, ob sie im In- oder im Ausland studieren möchten – einem landesweiten Zulassungstest unterziehen. Im letzten Jahr nahmen etwa 1,5 Mio. Studierwillige an der Aufnahmeprüfung teil. Lediglich rund ein Drittel der Testteilnehmer kann allerdings einen Studienplatz erhalten. Im Schatten der Universitätsaufnahmepfung ist ein großes, unregelmäßiges Angebot kommerzieller Kursangebote entstanden: Es gibt private Vorbereitungskurse für die Absolventen von Gymnasien, und Schüler, die ein oder zwei Jahre vor dem Gymnasialabschluss stehen, bereiten sich in Nachmittags- oder Wochenendkursen auf die Zulassungspfung für die Universitäten vor.

Die Hochschullehrerschaft setzt sich aus sogenannten *full*, *associate* und *assistant professors* zusammen. Wie auch die Forschungsassistenten sind die Hochschullehrer verbeamtet. Mit Ausnahme der *assistant professors* gilt für sie das

tenure-Verfahren. Die Anzahl sowohl der akademischen Stellen als auch der Stellen in der Verwaltung einer Universität wird durch vom Parlament verabschiedete Gesetze festgelegt. Die Besetzung dieser Stellen erfolgt dann aber selbständig durch die Universitäten. Das Einkommen des Lehrpersonals an den staatlichen Universitäten ist sehr gering.

In der Türkei gibt es keine ausreichend große Zahl gut qualifizierter wissenschaftlicher Hochschulmitarbeiter. Um dieses Defizit zu beheben, werden Doktoranden mit Hilfe von Stipendien (z.B. des Erziehungsministeriums, des Nationalen Forschungsrats TÜBİTAK oder des staatlichen Hochschulrats) im Ausland ausgebildet. Die überwiegende Zahl der Doktoranden geht in die USA oder nach England, da dort ihre Vorleistungen anerkannt werden.

Die wichtigste Lehrsprache an den Universitäten ist Türkisch. An 14 Universitäten wird allerdings in Englisch gelehrt und an einer weiteren Universität in französischer Sprache. Außerdem gibt es einige Studiengänge in englischer, deutscher oder französischer Sprache (vgl. Abschnitt 8.3). Für Studierende, die in diesen Programmen oder an den englischsprachigen Universitäten eine Zulassung erhalten haben, gibt es eine einjährige Sprachschule.

Jährlich legt der Hochschulrat (vgl. Abschnitt 8.5) in Abhängigkeit von Studiengang und –dauer die Höhe der Studiengebühren für die Studierenden an den staatlichen Hochschulen fest. Im Studienjahr 2003/04 werden für den teuersten Studiengang, Medizin, 375 Mio. TL. (ca. 216 €) im Jahr und für den günstigsten, einen Studiengang an der Fernuniversität, 45 Mio. TL (ca. 26 €) Studiengebühren im Jahr erhoben. Diese vom Hochschulrat festgesetzten Studiengebühren können aber von den Universitäten selbst um bis zu 20 Prozent erhöht werden. Ausländische Studierende zahlen Studiengebühren in der dreifachen Höhe. Die privaten Stiftungsuniversitäten verlangen zwischen 4.000 und 6.000 US\$ Studiengebühren je nach Universität und Studiengang.

Die Mehrzahl der türkischen Studierenden erhält Kredite zur Studienfinanzierung von der staatlichen *Higher Education Credit and Dormitories Institution* (Yurt-Kur). Zum einen werden Wohnheimplätze verfügbar gemacht, und zum anderen profitieren über 200.000 Studierende jeweils von studienbezogenen Krediten und Krediten zur Deckung des Lebensunterhalts. Nach dem Gesetz sind die privaten Stiftungsuniversitäten zudem zur Vergabe von Stipendien an mindestens zehn Prozent ihrer Studierenden verpflichtet. Außerdem vergeben auch Stiftungen von Industrieunternehmen und Verbänden Stipendien.

Im Hinblick auf die Forschung zeichnet sich eine verstärkte Aufgabenteilung zwischen den staatlichen und privaten Universitäten und staatlichen Forschungszentren ab. Die staatlichen Universitäten konzentrieren sich hauptsächlich auf die Lehre; die wenige Forschung, die sie betreiben, ist im Bereich der Grundlagenforschung angesiedelt. Im Gegensatz hierzu betreiben die privaten Universitäten und die staatliche Einrichtung Marmara Research Center in großem Umfang Anwendungsforschung (Forschungszentrum Jülich GmbH und Internationales

Anwendungsforschung (Forschungszentrum Jülich GmbH und Internationales Büro des BMBF 2003).

8.5 Hochschulpolitik und Bildungsplanung

Nach dem Hochschulgesetz von 1981 ist der Hochschulrat (Yökseköğretim Kurulu - YÖK) mit 22 Mitgliedern das oberste Organ des türkischen Hochschulsystems. Er untersteht direkt dem Premierminister, verhandelt sein Budget mit dem Parlament und ist mit weit reichenden Entscheidungsbefugnissen ausgestattet. Der Hochschulrat kann durch Verordnungen und Empfehlungen eigenständig handeln und verfügt über ein eigenes Budget. Er entwirft kurz- und langfristige Planungen in Bezug auf die Einrichtung von Universitäten und die Qualifikation des Lehrpersonals und ist zudem für die Kooperation und Koordinierung der Universitäten untereinander zuständig.

Zwei weitere Instanzen, die Einfluss auf die Gestaltung des Hochschulwesens nehmen, sind der Interuniversitätsrat und das Komitee der türkischen Rektoren. In beiden Gremien sind alle Universitätsrektoren vertreten. Der Interuniversitätsrat schlägt sieben Mitglieder des Hochschulrats vor.

Übergeordnetes hochschulpolitisches Ziel der Türkei ist, den Anschluss an westliche Qualitäts- und Entwicklungsstandards zu erreichen. Die derzeitige AKP-Regierung hat im Vergleich zu vorherigen Regierungen, die in jedem Wahlprogramm ein neues Hochschulgesetz versprochen, als sie regierten dann aber nichts mehr in diese Richtung unternommen hatten, einen Entwurf für ein neues Hochschulgesetz ausgearbeitet. Dieser Entwurf schränkt die Macht des Hochschulrates ein, um den Universitäten in jeder Hinsicht eine größere Autonomie zu gewähren. Der Hochschulrat reagierte darauf mit Ablehnung und behauptete, nicht in die Vorbereitung des Entwurfs einbezogen worden zu sein. Dem Gesetzesentwurf zufolge sollen in Zukunft die bisherigen bürokratischen und zentralistischen Strukturen des Hochschulsektors aufgelöst und Wettbewerbselemente eingeführt werden. Eine Ausweitung von Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen wird angestrebt. Außerdem sollen die Studierenden durch sozial gerechte Stipendien, Studiengebühren, Beihilfen und Kredite vermehrt an der Finanzierung der Hochschulen beteiligt werden.

Mitte November 2003 sollte der Gesetzesentwurf im Parlament verabschiedet werden. Dazu kam es allerdings nicht, da die Kritik und die Ablehnung des Hochschulrats sowie der einzelnen Verbände (Interuniversitätsrat, Eğitim-Sen (Erziehungsgewerkschaft) und Verband der Hochschullehrer) in der Öffentlichkeit interessiert registriert wurden. Der Interuniversitätsrat bekam daraufhin den Auftrag, einen neuen Gesetzesentwurf auszuarbeiten. In der Zwischenzeit ist aber auch Prof. Tezci, der neue Vorsitzende des Hochschulrats, mit einem eigenen Entwurf für ein neues Hochschulgesetz an die Regierung herangetreten. Der wesentliche Unterschied zwischen den Gesetzesentwürfen liegt darin, dass den einzelnen poli-

tischen Instanzen unterschiedlich umfangreiche Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung des Hochschulsektors zugebilligt werden.

Spätestens seit der Prager Konferenz (2001) hat die Türkei ernsthafte Absichten bekundet, sich an der Gestaltung des Europäischen Hochschulraums zu beteiligen. Sie ist heute Vollmitglied im Bologna-Prozess. Ihr Interesse, sich am Aufbau des europäischen Hochschulraums zu beteiligen, liegt nicht nur in den engen wirtschaftlichen Beziehungen zu der EU begründet, sondern auch in der Tatsache, dass sich die Türkei von einer Studienstrukturreform Vorteile erwartet. Die Einführung von ECTS erweist sich in der Türkei allerdings als schwierig, da die Universitäten bereits ein eigenes Leistungspunktesystem anwenden, das in Anlehnung an das nordamerikanische Kreditpunktesystem entwickelt worden war.

Zu Fragen der Qualitätssicherung in der Hochschulausbildung hat der Hochschulrat im Zuge des Bologna-Prozesses eine Arbeitsgruppe geleitet, die sich mit den europäischen Qualitätsdebatten befasste und auch an der Definition geeigneter Verfahren mitarbeitete. Es gab ein Projekt, in dessen Rahmen britische Qualitätssicherungsverfahren in der Türkei übernommen werden sollten (vgl. Billing und Thomas 2000). Der Interuniversitätsrat hat ab dem Studienjahr 2003 die Umsetzung von „Regulations on Academic Assessment and Quality Control“ eingeleitet.

Im Verlauf der neunziger Jahre ist der Anteil der Bildungsausgaben am türkischen Staatshaushalt um rund die Hälfte gesunken, bis dass er 2003 nur noch 9,3 Prozent ausmachte (dies entspricht 3,8 % des Bruttonationalprodukts). Dem Hochschulsektor ist 2003 ein Viertel der für das Bildungssystem insgesamt zur Verfügung gestellten Mittel zugeflossen; er erhielt damit ein Finanzvolumen im Umfang von 2,3 Prozent des türkischen Haushalts. Die starke Begrenztheit der für die Hochschulen zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel gehört zu den chronischen Problemen des Landes.

Hohe Priorität genießt in der Hochschulpolitik der Abbau des Defizits an Hochschullehrern. Um dieses Ziel zu erreichen, werden jährlich Doktorandenstipendien vergeben, die an eine Tätigkeit an der Herkunftshochschule nach Abschluss der Doktorarbeit gebunden sind. Der überwiegende Teil der Stipendiaten geht in die USA.

Ein spezielles hochschulpolitisches Problem liegt in dem bereits lange schwelenden Konflikt, den die sogenannten „Islamisten“ und der Hochschulrat an den Universitäten austragen. Wie bereits angesprochen, dürfen Frauen in der Türkei nach dem „Kleiderordnungs-Gesetz“ an Schulen (außer an religiösen Schulen) und auch an den Universitäten kein Kopftuch tragen. Der Hochschulrat steht in der Türkei für die vehemente Verteidigung dieser Kleiderordnung und setzt damit die Tradition der Umsetzung der kemalistischen Prinzipien fort.

Die staatliche Planungsbehörde der Türkei, die seit 1963 allgemeine Fünf-Jahresplanungen entwickelt, hat für den Zeitraum 2001 bis 2005 auch für den Universitätssektor Ziele definiert. Eines dieser Ziele ist die Förderung und der Ausbau der praktischen Berufshochschulausbildung. Das Prinzip des Lebenslan-

gen Lernens soll gefördert werden. Dazu sollen vermehrt Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden, insbesondere für Studienbewerberinnen und -bewerber, die keinen Studienplatz an einer Universität erhalten haben. Man möchte regionale Kräfte, gemeinnützige Einrichtungen und die private Wirtschaft zur Etablierung von Weiterbildungsangeboten motivieren. Auch der Hochschulrat strebt an, die Anzahl der Berufshochschulen und ihrer Studierenden zu erhöhen (T.C. Yükseköğretim Kurulu 2003, S. 87). Umfangreiche Maßnahmen zum Ausbau der Kurzzeitstudiengänge wurden eingeleitet, und mit Unterstützung der Weltbank wurden Projekte zur Weiterqualifizierung der Hochschuldozenten an den Berufshochschulen initiiert.

Die Forschungsplanung und -förderung liegt in Zuständigkeit des Nationalen Forschungsrats der Türkei (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu - TÜBİTAK). TÜBİTAK bestimmt in Abstimmung mit dem Hochschulrat die Forschungspolitik des Landes. Er verfügt über einen eigenen Haushalt und kann Forschungsanträge von Universitäten und Instituten bewilligen. In der Türkei wird 0,64 Prozent des Bruttosozialprodukts für die Forschung ausgegeben. Dieser Anteil soll zukünftig durch die Beteiligung privater Förderung verdoppelt werden. Die Forschungsförderung soll von einer breiten Ausrichtung abkommen und statt dessen gezielt vielversprechende Bereiche fördern, die politisch definiert werden.

8.6 Hochschulrelevante Gesetzgebung

Das Hochschulgesetz von 1981 ist bis heute nur geringfügig modifiziert worden. Die wichtigste Änderung mit Bezug zum Universitätssektor war die Einführung eines neuen Verfahrens für die Nominierung und Ernennung der Universitätsrektoren. Heute kann eine Versammlung der Fakultätsangehörigen einer Universität unter Angehörigen der obersten Kategorie der Hochschullehrer (full professors), die an der eigenen oder einer anderen Universität tätig sind, sechs Kandidaten für das Rektorenamt vorschlagen. Der Hochschulrat wählt anschließend drei Bewerber aus, von denen der türkische Staatspräsident schließlich einen zum künftigen Rektor ernennt.

Durch eine Verfassungsänderung wurde 1982 die Gründung privater Universitäten ermöglicht. Artikel 130 der Verfassung bestimmt zwar, dass Universitäten generell durch den Staat gegründet werden sollen. Absatz 2 eröffnet dann aber die Möglichkeit einer Gründung von nicht-staatlichen Universitätseinrichtungen. Zentrale Voraussetzung für die Gründung einer privaten Universität ist, dass eine Stiftung als Trägerin auftritt, da private Universitäten nicht gewinnorientiert arbeiten dürfen. Im Jahre 1991 wurden umfassende Richtlinien (veröffentlicht am 10.4.1991) zur Gründung und Umstrukturierung von privaten Universitäten verabschiedet. Die Neugründung einer privaten Universität setzt die Einrichtung von mindestens zwei Fakultäten voraus. Von diesen beiden Fakultäten muss eine im

naturwissenschaftlichen und die andere im geisteswissenschaftlichen (wörtlich übersetzt „literaturwissenschaftlichen“) Bereich angesiedelt sein.

Stiftungen bedürfen der Genehmigung der *Generalbehörde für Stiftungen* (Vakıflar Genel Müdürlüğü). Überdies muss im Antrag auf Gründung einer Stiftungsuniversität der Nachweis erbracht werden, dass die Studierenden im Fall eines Konkurses der Stiftungsuniversität von einer staatlichen Universität übernommen werden. Alle erforderlichen Unterlagen werden vom Hochschulrat begutachtet und mit einer Stellungnahme an das Erziehungsministerium weitergeleitet. Das Erziehungsministerium wiederum gibt eine eigene Stellungnahme ab und leitet diese zum Parlament weiter. Das Parlament entscheidet schließlich über die Gründung einer privaten Universität, und durch die Veröffentlichung in der „Offiziellen Zeitung“ nach der Unterschrift des Staatspräsidenten wird die Gründung rechtskräftig.

Nachdem die Gründung von Privathochschulen 23 Jahre lang (seit 1971) verboten gewesen war, wurde im Jahr 1984 als erste private Stiftungsuniversität nach der Verfassungsänderung die *Bilkent Üniversitesi* in Ankara gegründet. Für einige Stiftungen war Ende der achtziger und Anfang der neunziger Jahre eine enorme Lobbyarbeit bei den diversen politischen Parteien notwendig, um eine Zustimmung zu der von ihnen angestrebten Universitätsgründung zu erhalten.³ Stiftungsuniversitäten sind bezogen auf ihre Finanzierung und Verwaltung autonom, aber bezüglich der akademischen Arbeit, der Rekrutierung wissenschaftlichen Personals und im Hinblick auf Sicherheitsangelegenheiten sind sie den entsprechenden gesetzlichen Regelungen unterworfen.⁴ Sie stehen wie die staatlichen Universitäten unter der Aufsicht und Kontrolle des nationalen Hochschulrats.

Eigentum und Anschaffungen von Stiftungen für Universitäten sind steuerfrei. Stiftungsuniversitäten können zudem unter bestimmten Bedingungen staatliche Zuschüsse erhalten. Am 23.5.1991 wurde im Ministerrat die Vergabe finanzieller Zuschüsse an Stiftungsuniversitäten geregelt. Die Intention des entsprechenden Gesetzes war es, einen systematischen Vergleich der akademischen Qualität von Stiftungsuniversitäten und staatlichen Universitäten zu veranlassen. Diejenigen Universitäten mit besonders hohen Leistungen sollten dann entsprechend höhere

3 Die Bilkent Universität ist ein besonderes Beispiel für eine erfolgreiche Lobby-Arbeit im Dreieck Staat, Wirtschaft und Universität. Siehe weitere Ausführungen zur Bilkent Universität in Yalcin 2001b.

4 Im Gesetz Nr. 2880 und den Zusatzartikeln werden die Bestimmungen für Stiftungsuniversitäten genauer erläutert. Im Zusatzartikel 5 wurde zusätzlich zu den Verwaltungsorganen der Stiftungsuniversitäten ein *Mütevelli Heyet* (Führungsrat), bestehend aus mindestens sieben Mitgliedern, vorgeschrieben. Alle Mitglieder sollten die Voraussetzungen für die Beamtenlaufbahn erfüllen und eine Hochschulausbildung vorweisen. Sie werden vom Stiftungsvorstand für fünf Jahre ernannt. Diese Mitglieder bestimmen einen Vorsitzenden. Der Stiftungsvorstand hat die Aufgabe, über Personalfragen zu entscheiden, die Entscheidungen über die Ausgaben des Etats der Universität umzusetzen und zu kontrollieren.

Zuschüsse erhalten, unabhängig von ihrer Trägerschaft. Folgende *Vergleichskriterien* wurden in Artikel 2, Zusatzartikel 18, des Gesetzes 2547 festgelegt:

- Die Zahl der Veröffentlichungen pro wissenschaftlichem Mitarbeiter in anerkannten wissenschaftlichen Zeitschriften (eine entsprechende Liste wird vom *Interuniversitären Rat* definiert);
- das Verhältnis postgraduierter Studierender zu Erststudierenden;
- die Zahl der Studierenden pro Lehrendem;
- fremdsprachige Lehre;
- die jährlichen Ausgaben für Bücher und Zeitschriften und die Zahl der vorhandenen Bücher und abonnierten Zeitschriften;
- das Vorhandensein kostenintensiver Studiengänge. Maßstab sind die teuren Studiengänge an den staatlichen Universitäten;
- der Anteil der Stiftungsuniversitäten an den 250 jahrgangsbesten Absolventen der Universitätsaufnahmeprüfung;
- die Vergabe von Stipendien an Begabte (nach dem Gesetz müssen 10 bis 15 % der eingeschriebenen Studierenden ein Stipendium erhalten);
- das Verhältnis von Studierenden pro Klassen-, Konferenz- und Seminarraum sowie Labors und Bibliotheken;
- die zur Verfügung stehenden Anlagen für Sport und für die Unterbringung der Studierenden und des Lehrpersonals;
- das Angebot an kulturellen und sozialen Aktivitäten für die Studierenden.

Das Gesetz Nr. 20888 (Bestimmungen zur Unterstützung von durch Stiftungen gegründeten Universitäten) enthält einen Zusatz (Absatz 3), der besagt, dass Stiftungsuniversitäten, die in entwicklungsbedürftigen Regionen eingerichtet werden, zu den unter den oben genannten Kriterien erreichten Gesamtpunkten zehn Prozent zusätzliche Punkte hinzubekommen, während die Stiftungsuniversitäten, die in Istanbul, Ankara oder in Izmir angesiedelt sind, zehn Prozent abgezogen bekommen. Die entwicklungsbedürftigen Regionen werden im Gesetz nicht näher ausgeführt. Trotz der besonderen Förderung für die Gründung privater Universitäten in entwicklungsbedürftigen Regionen wurden die bestehenden Stiftungsuniversitäten hauptsächlich in den Metropolen eingerichtet.

Kooperationen zwischen türkischen Universitäten und ausländischen Hochschulen oder Forschungseinrichtungen bedürfen der Genehmigung des Hochschulrates und des Außenministeriums.

Akkreditierung und Evaluation sind für die türkischen Hochschulen relativ neue Themen. Vereinzelt fanden bisher in einigen Fachrichtungen wie Soziologie, Physik und Mathematik Pilot-Evaluationen statt. Im Jahr 1998 wurde ein von der Weltbank gefördertes Programm zur Akkreditierung und Bestimmung von Standards zunächst an ausgewählten pädagogischen Fakultäten durchgeführt. Dieser Prozess wurde von Experten aus den USA und Großbritannien begleitet und an-

schließlich ausgeweitet. Der britische Kulturausschuss beteiligte sich darüber hinaus an der Finanzierung von verschiedenen Symposien und Zusammenkünften zu Fragen der Akkreditierung. Einige Studiengänge sind von ausländischen Akkreditierungsagenturen wie z.B. dem „Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)“ akkreditiert worden. Derzeit gibt es allerdings noch kein landesweit verbindliches Akkreditierungssystem in der Türkei. Universitäten werden per Gesetz gegründet, und die Fakultäten, Institute und vierjährigen Programme werden durch Erlass des Parlaments gegründet.

Eine offizielle Rangliste türkischer Hochschulen existiert nicht. Eine Art „Hitliste“ bildet sich jährlich lediglich aus den Ergebnissen des landesweiten Zulassungstests, da die beliebtesten Universitäten und Studiengänge die Studienbewerber mit den besten Leistungen aufnehmen. Unter den älteren Universitäten genießen die Istanbul Technik Universität, die Istanbul Universität und die Bogazici Universität großes Ansehen. Unter den privaten Stiftungsuniversitäten verfügen die Bilkent Universität, die Sabanci Universität und die Koc Universität über ein besonders hohes Renommee.

Im Rahmen der von der Welthandelsorganisation eingeleiteten internationalen Verhandlungen über die Liberalisierung des Dienstleistungssektors hat die Türkei im Hochschulsektor ausländischen Bildungsanbietern weitgehende Marktöffnung gewährt. Hinsichtlich der kommerziellen Präsenz ausländischer Dienstleistungserbringer wurde im Rahmen des *General Agreement on Trade in Services (GATS)* lediglich eine Einschränkung vorgenommen: Ausländische Stiftungen dürfen nur unter der Voraussetzung eine Universität in der Türkei gründen, dass über 50 Prozent türkisches Kapital beteiligt ist und der Ministerrat der Universitätsgründung zugestimmt hat. Damit ist die Türkei bereit, ihren Hochschulsektor weitgehend zu öffnen.

8.7 Bedarf an zusätzlichen (ausländischen) Studienangeboten

Zu den chronischen Problemen des türkischen Hochschulsystems gehört die große Anzahl der vor den Universitätszulassungsstellen wartenden Studierwilligen. Bereits seit Mitte der fünfziger Jahre übersteigt die Nachfrage die Zahl der zur Verfügung stehenden Studienplätze deutlich. Zwar hat sich das Verhältnis zwischen Studienplatzbewerbern und verfügbaren Studienplätzen seit den achtziger Jahren deutlich gebessert: Nach Zahlen der zentralen Zulassungsstelle konnte 1980 nur rund ein Zehntel der Bewerber einen Studienplatz erhalten (41.574 Personen), heute aber wird rund ein Drittel der Bewerber zugelassen (über 400.000 Personen). Trotz der umfangreichen Expansions- und Ausbaupolitik reicht die Zahl der Studienplätze aber weiterhin bei weitem nicht aus. Prognosen gehen für die nächsten Jahre von einer weiteren Zunahme der Bewerberzahlen für ein Universitätsstudium aus (T.C. Yükseköğretim Kurulu 2003, S. 30).

Aufgrund einer Verdreifachung der Bewerberzahlen in den letzten zwei Dekaden (von rund 400.000 1980 auf rund 1,5 Mio. Studienbewerber), hat sich die Zahl der abgelehnten Studieninteressenten trotz der höheren Zulassungsraten mehr als verdoppelt. Durch die doppelte Funktion des Hochschulstudiums in der Türkei – das Versprechen sozialen Aufstiegs und die Möglichkeit, in einem Kurzstudien-gang eine Berufsausbildung oder an einer vierjährigen Universität einen Abschluss als hochqualifizierte Arbeitskraft bzw. Zugang zu einem akademischen Beruf zu erlangen – versuchen immer mehr junge Menschen, einen Studienplatz zu bekommen. Der seit Anfang der siebziger Jahre hochschulpolitisch angestrebte Abbau regionaler Disparitäten konnte bis heute nicht hinreichend verwirklicht werden.

Schätzungen zufolge kann sich ein Prozent der türkischen Bevölkerung eine private Hochschulausbildung leisten, was ungefähr 30.000 Studierenden entspricht.

Generell ist auf allen Studienstufen insbesondere die Nachfrage nach technisch-ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen groß. Unter den bevorzugtesten Studiengängen sind Informatik und Elektrotechnik bzw. im Bereich der Gesellschaftswissenschaften internationale Beziehungen und internationales Recht.

Auch im Bereich der Berufshochschulen gibt es einen großen ungedeckten Bedarf an Ausbildungsplätzen. Geplant ist, sowohl auf konventionelle Weise als auch in Verbindung mit Fernstudienmodulen zusätzliche Fachkräfte für die Industriebetriebe und für den Dienstleistungssektor auszubilden.

In allen Bereichen des Universitätssektors ist zudem ein großer Bedarf an Hochschullehrern vorhanden, insbesondere – nicht zuletzt bedingt durch die schlechte Bezahlung dort – an den staatlichen Universitäten. Im Studienjahr 2001/02 lag in den vierjährigen Ausbildungsprogrammen die Anzahl der Studierenden pro Dozent vor allem in der Lehrerausbildung über 60. Nur in den technischen Studiengängen kommen deutlich weniger Studierende auf einen Dozenten (z.B. im Bauingenieurwesen 37 und im Maschinenbau 34 Studierende). Prognosen des Hochschulrats für das Jahr 2005 zufolge müssen sechstausend neue Hochschullehrerstellen geschaffen werden, um das hochschulpolitische Ziel zu erreichen, 45 Prozent der Studierfähigen eines Jahrgangs eine Teilnahme an einer vierjährigen Hochschulausbildung zu ermöglichen und dabei die Zahl von 31 Studierenden pro Dozenten nicht zu überschreiten (T.C. Yükseköğretim Kurulu 2003, S. 55).

Eines der hochschulpolitischen Argumente zugunsten einer weiteren Gründung von privaten Stiftungsuniversitäten ist der große Anteil der türkischen Studierenden im Ausland. Das bevorzugte Ziel der Auslandsstudierenden sind die USA. Im Studienjahr 2001/02 hielten sich über 12.000 türkische Studierende dort auf, was einem Anstieg von zehn Prozent gegenüber dem Vorjahr entspricht. Fast 60 Prozent der türkischen Studierenden in den USA waren dem Postgraduierten-Niveau zuzurechnen (vgl. Tabelle 4). Leider sind keine Informationen darüber

zugänglich, in welchen Fachgebieten die türkischen Studierenden in den USA eingeschrieben waren.

Tabelle 4: Mobile Studierende aus der Türkei in den USA 2001/02

	Absolut	In %
Erststudierende	3.804	31,5
Graduierte	7.106	58,8
Andere	1.180	9,8
Gesamt 2001/02	12.091	100,0
Gesamt 2000/01	10.983	
Veränderung 2001 - 2002	1.108	10,1

Quelle: Koh Chin 2002.

Deutschland ist das zweitwichtigste Zielland international mobiler türkischer Studierender. Dort studierten allerdings 2001/02 mit über 5.000 Türken (nur Bildungsausländer) weniger als halb so viele türkische Gaststudierende wie in den USA. Überdies dominiert in Deutschland mit über 4.000 türkischen Gaststudierenden die Gruppe der Erststudierenden. Die türkischen Studierenden in Deutschland verteilten sich vor allem auf die Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (1.608 Studierende), gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (1.196 Studierende) und Sprach- und Kulturwissenschaften (1.084 Studierende).

Tabelle 5: Bildungsausländer-Studierende aus der Türkei in Deutschland

Fächergruppen	Erststudium		Weiterführendes Studium		Promotionsstudium	
	WS	WS	WS	WS	WS	WS
	2001/02	1999/00	2001/02	1999/00	2001/02	1999/00
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	1.287	1.243	256	235	65	72
Ingenieurwissenschaften	977	930	195	134	24	35
Sprach- und Kulturwissensch.	856	868	139	122	89	91
Mathematik, Naturwissensch.	712	568	102	84	53	39
Humanmedizin	94	78	5	7	4	6
Kunst, Kunstwissenschaften	83	76	23	22	3	2
Agrar-, Forst- und Ernährungsw.	33	36	9	10	13	13
Veterinärmedizin	4	4	-	-	6	10
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	21	11	-	-	-	-
Bildungsausländer-Studierende ges.	4.091	3.832	747	621	268	278

Quelle: Statistisches Bundesamt; HIS- Berechnungen

Für ein Studium in Großbritannien entschieden sich im Jahr 2001/02 lediglich 1.319 Türken. Davon waren 59 Prozent in weiterführenden Studiengängen eingeschrieben. Die beliebtesten Fachgebiete waren betriebswirtschaftliche Studiengänge, die von rund einem Drittel der türkischen Studierenden in Großbritannien belegt wurden, volkswirtschaftliche und politikwissenschaftliche Studiengänge sowie an dritter Stelle die Ingenieurwissenschaften.

Tabelle 6: Türkische Vollzeitstudierende in Großbritannien 2001/02

Subject Group	Undergraduate	Postgraduate	Total
Medicine & dentistry	1	5	6
Subjects allied to medicine	4	2	6
Biological sciences	9	9	18
Agriculture & related subjects	1	4	5
Physical sciences	3	14	17
Mathematical sciences	1	5	6
Computer science	37	29	66
Engineering & technology	103	85	188
Architecture, building & planning	6	16	22
Social, economic & political studies	54	158	212
Law	9	54	63
Business & administrative studies	183	266	449
Librarianship & information science	12	12	24
Languages	20	25	45
Humanities	2	10	12
Creative arts & design	46	23	69
Education	0	41	41
Combined/Invalid code supplied	53	17	70
Grand Total	544	775	1.319

Quelle: Higher Education Statistics Agency (HESA), Student Record July 2002

An türkischen Universitäten sind rund 16.000 ausländische Studierende eingeschrieben, ungefähr die Hälfte von ihnen kommt aus den Turk-Republiken Zentralasiens. Studierende aus EU-Mitgliedsstaaten gibt es in der Türkei hingegen kaum.

8.8 Präsenz, Profil und Kooperationen ausländischer Studienanbieter

Derzeit hat noch keine ausländische Hochschule eine Außenstelle in der Türkei gegründet. Es befindet sich allerdings seit rund zehn Jahren eine deutschsprachige private Stiftungsuniversität, die *Istanbul Bati Universität* (Istanbul West Universität), in Planung. Die Vorbereitungen zu ihrer Gründung hatten bereits unter der Kohl-Regierung begonnen, als der Aufbau einer deutschsprachigen Universität in einen Kooperationsvertrag aufgenommen wurde. Die Stiftung *Istanbul Erkek*

*Liseleri Eğitim Vakfı*⁵ arbeitet seit dem Juni 1994 an einem Konzept für die *Istanbul Bati Üniversitesi*. Die Vorbereitungen wurden von einer großen Expertenkommission aus Deutschland und der Türkei geleitet. Das gemeinsame Interesse an einer deutschsprachigen Privatuniversität ergibt sich aus der Möglichkeit, Kooperationen in Bereichen wie Wissenschaft, Kultur und Wirtschaft auszuweiten und dem Bedarf an deutschsprachigen Fachkräften in der Türkei zu entsprechen. Das Grundstück für die deutschsprachige Stiftungsuniversität wurde von dem Istanbul Vorort Çatalca-Istanbul gestiftet. Derzeit ruht das Projekt aus verschiedenen Gründen, die auch durch eine telefonische Erkundigung bei der Stiftung nicht in Erfahrung gebracht werden konnten.

Die deutsch-türkischen Hochschulbeziehungen begannen mit den vielen zum Teil renommierten Hochschulangehörigen, die aus Nazi-Deutschland in die Türkei flohen und in der jungen türkischen Republik eine zweite Heimat fanden. Die deutschen Exilwissenschaftler förderten die jungen türkischen Universitäten und prägten die Wissenschaft mit ihren Fakultätsneugründungen. Dadurch trugen sie erheblich zur Entwicklung des humboldtschen Hochschulsystems in der Türkei bei. Erst Ende der fünfziger Jahre wurde dieser Einfluss durch die Gründung der Middle East Technical University (ODTÜ), die mit finanzieller Unterstützung aus den USA gegründet wurde und englischsprachig ist, durchbrochen. Weitere Hochschulneugründungen bis Ende der siebziger Jahre weisen Mischformen aus deutschem und US-amerikanischem Studiensystem auf.

An deutsch-türkischen Hochschulkooperationen sind dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz zufolge derzeit 70 Hochschulen beteiligt (www.hochschulkompass.de, 26.11.2004).

Eine Form der internationalen Zusammenarbeit, die in der Türkei immer mehr an Bedeutung gewinnt, sind Doppeldiplomprogramme in Kooperation mit ausländischen Hochschulen. Derartige binational integrierte Studiengänge ermöglichen den Teilnehmern, Auslandserfahrung zu gewinnen und bieten günstige Studiemöglichkeiten. Im Jahr 1999 hatte beispielsweise der Fachbereich Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Universität Sakarya einen Doppeldiplom-Studiengang Wirtschaftswissenschaften eingerichtet.

8.9 Zuständigkeiten und Ansprechpartner

Die Verteilung der Zuständigkeiten im türkischen Universitätswesen ist infolge seiner zentralen Steuerung relativ übersichtlich. Wichtigster Ansprechpartner ist der Hochschulrat YÖK; das Bildungsministerium hingegen hat kaum Entschei-

5 Die „Istanbuler Jungen-Gymnasien- und Erziehungsstiftung“ wurde 1982 von den Absolventen des Istanbul Erkek Lisesi (Istanbuler Jungen-Gymnasium) gegründet. An diesem Gymnasium unterrichten eine Reihe deutscher Lehrkräfte. Im Jahre 1992 war bereits das Deutsche Krankenhaus von der Bundesregierung an die Stiftung übergeben worden.

dungsbefugnisse. Es vergibt beispielsweise Stipendien für Doktoranden. Eine spezifische Zuständigkeit für ausländische Hochschulaktivitäten besteht nicht. Kooperationsabkommen türkischer Universitäten mit ausländischen Partnern einrichtungen müssen sowohl vom Hochschulrat als auch vom Außenministerium genehmigt werden.

Im Bereich der Forschung ist vor allem der türkische Forschungsrat TÜBİTAK zuständig. Parallel entwickelt die Nationale Planungsbehörde, die dem Ministerpräsidenten untergestellt ist, forschungs- und hochschulpolitische Schwerpunktsetzungen. Unstimmigkeiten zwischen diesen Behörden können zu einem hinderlichen Bürokratismus führen.

Eine Verbindung zwischen deutschen Hochschulen und der gesellschaftlichen Elite der Türkei besteht zum Beispiel über den ehemaligen türkischen Ministerpräsidenten Mesut Yılmaz, der ab Sommersemester 2003 Gastprofessor an der Ruhr-Universität Bochum ist (im Fach Politikwissenschaft).

8.10 Analyse des türkischen Hochschulmarkts im Hinblick auf das Angebot deutscher Studiengänge

Durch die Migration von 2,6 Mio. Türken nach Deutschland seit den sechziger Jahren ist ein türkisch-deutsches Potenzial entstanden, das in kultureller, ökonomischer, sozialer und intellektueller Hinsicht in beiden Ländern wirkt. Sowohl auf akademischer als auch auf wirtschaftlicher Ebene sind intensive deutsch-türkische Beziehungen gewachsen, die sehr gute Anknüpfungspunkte für Aktivitäten deutscher Hochschulen in der Türkei bieten. Die kulturelle Offenheit der türkischen Politik und Gesellschaft sind weitere begünstigende Faktoren.

Zudem ist die Türkei ein sehr dynamisches Land mit großen wirtschaftlichen Potenzialen und einer jungen Bevölkerung, die über gestiegene finanzielle Möglichkeiten verfügt. Es besteht eine immense Nachfrage nach Hochschulbildung, die von den bestehenden Universitäten bei weitem nicht gedeckt werden kann, und die deutschen Hochschulen haben in der Türkei einen guten Ruf. Aufgrund der hohen Inflation kann es für Familien mit ausreichendem Einkommen sinnvoller sein, in das Studium ihrer Kinder zu investieren, als Geld zu sparen.

Eine weitere Stärke des türkischen Hochschulmarkts ist die Existenz zahlreicher deutschsprachiger Kindergärten, Schulen und insbesondere von 26 deutschsprachigen Spezialgymnasien. Eine deutsche Universität würde es interessierten Gesellschaftsschichten erlauben, ihre Kinder durchgängig bis zum Hochschulabschluss an deutschen Bildungseinrichtungen ausbilden zu lassen. Um dauerhaft Erfolg zu haben, müsste eine rein deutschsprachige Universität allerdings eine sehr spezifische Nische der Studiennachfrage abdecken, z.B. in den Ingenieurwissenschaften. Alternativ könnte sie zusätzlich zu deutschsprachigen auch englischsprachige Studiengänge anbieten.

Die beliebtesten Studiengänge sind derzeit Informatik, Informationstechnologie, Ingenieurwissenschaften, Umwelt, Industrie, Maschinenbau, internationale Beziehungen, Elektrizität und Elektronik, Volkswirtschaft und Betriebswirtschaftslehre. Prinzipiell haben die Studierenden an privaten Hochschulen vor allem an kurzen Studiengängen Interesse.

Insbesondere auch vor dem Hintergrund ihres Beitritts zum Bologna-Prozess bietet die Türkei aus deutscher Perspektive günstige Rahmenbedingungen für den Aufbau deutscher Studienangebote in der Türkei.

Literatur

- Billing, D. und Thomas, H. (2000): „The International Transferability of Quality Assessment Systems for Higher Education: the Turkish Experience“. In: *Quality in Higher Education*, 6.Jg., H. 1, S. 31-40.
- Bradatsch, C.; Neusel, A. und Yalçın, G. (1995): „Flaschenhals des Systems“. In: *Deutsche Universitätszeitung (DUZ)*, 1995, H. 15/16, S. 30 - 31.
- CIA (2003): *The World Factbook – Turkey*. Internet: URL: <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/print/tu.html> [Stand: 26.11.2003].
- Deutsche Bundesbank (2003): *Kapitalverflechtung mit dem Ausland*. Frankfurt (Statistische Sonderveröffentlichung; 10).
- Forschungszentrum Jülich GmbH und Internationales Büro des BMBF (2003): *Jahresbericht 2002 zur Wissenschaftlich-Technologischen Zusammenarbeit (WTZ)*. Jülich: Forschungszentrum Jülich GmbH. Internet: URL: <http://www.fz-juelich.de/wtp/datapool/page/117/IB-Jahresbericht2002%20.pdf> [Stand: November 2003].
- Higher Education in Turkey. Implementing the Assumption of the Bologna Declaration in 2001-2002. Internet: URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf. [Stand: November 2003].
- Hütteroth, W.-D. und Höhfeld, V. (2002): *Türkei. (Wissenschaftliche Länderkunde)*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ministry of National Education (Türkei) (2000): *National Education at the Beginning of the 2001 Year*. Ankara: Ministry of National Education.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu (2003): *Türkiye Yükseköğretiminin Bügünkü Durumu. (YÖK-Bericht)*. Internet: URL: <http://www.yok.gov.tr> [Stand: Oktober 2003].
- Weltbank (2003): *Policy Notes 2003-11-28*. Internet: URL: www.worldbank.org.tr [Stand: November 2003].
- Widmann, H. (1985): „Hochschulen und Wissenschaft“. In: Grothusen, K.-D. (Hg.): *Südosteuropa-Handbuch*, Bd. VI: *Türkei*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 549-566.
- Yalçın, G. (2001): *Entwicklungstendenzen im türkischen Hochschulwesen am Beispiel der Stiftungsuniversitäten*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel (Werkstattberichte; 59).
- Yalçın, G. (2001a): „Protestaktion abgewendet“. In: *Deutsche Universitätszeitung (DUZ)*, 2001, H. 15-16/01, S. 31.

- Yalçın, G. (2001b): „Doppelt gefördert“. In: Deutsche Universitätszeitung (DUZ), 2001, H 23, S. 24.
- Yalçın, G. (2001c): „Gehätschelte Privat-Universitäten. Das staatliche Hochschulwesen in der Türkei ist ausgezehrt“. In: Frankfurter Rundschau vom 23.8.2001.

Brasilien

Ute Lanzendorf

9.1 Politische und ökonomische Rahmenbedingungen

Die Föderative Republik Brasilien setzt sich aus 26 *Bundesstaaten* und dem Bundesdistrikt der Hauptstadt zusammen. Brasilien wird seit Anfang 2003 von Luis Inácio (Lula) da Silva von der Arbeiterpartei (PT) regiert, der Ende 2006 einmal wiedergewählt werden kann. Damit wird das Staatsoberhaupt erstmals in der Geschichte Brasiliens von der politischen Linken gestellt. Die ursprünglichen Befürchtungen der Wirtschafts- und Finanzwelt, dass da Silva die liberale Politik seines Vorgängers Cardoso nicht fortsetzen und stattdessen eine staats-interventionistische Wirtschafts- und Sozialpolitik einschlagen würde, haben sich nicht bestätigt. Da Silva rückte bereits im Vorfeld seiner Wahl von früheren radikalen Forderungen ab und leitete nach seiner Amtsübernahme rigoros stabilitätsorientierte Reformen ein. Der Erlass entsprechender neuer Bestimmungen für die Renten- und Sozialversicherung und Reformen des Arbeits- und Steuerrechts sind allerdings bei den Wählern da Silvas auf Unverständnis gestoßen.

Mit einer Zahl von rund 172 Mio. *Einwohnern* ist Brasilien mit Abstand das bevölkerungsreichste Land in Lateinamerika und liegt an fünfter Stelle aller Staaten weltweit. 82 Prozent der Bevölkerung leben in den Städten, von denen São Paulo mit 10,5 Mio., Rio de Janeiro mit fast 6 Mio. und Salvador mit rund 2,5 Mio. Einwohnern die größten sind. Ungefähr die Hälfte der Einwohner sind Weiße, fast 40 Prozent Mulatten und Mestizen, 6 Prozent sind afrikanischen Ursprungs, und zudem gibt es über 700.000 Indianer. Das Bruttosozialprodukt pro Kopf lag 2001 bei rund 3.000 US\$. Es wird geschätzt, dass mit 50 Mio. Personen ungefähr 30 Prozent der Brasilianer in Armut leben. Nach Angaben der Weltbank sind die Einkommensunterschiede der Haushalte weltweit nur in Südafrika noch größer als in Brasilien. Während die südlichen Landesteile sehr wohlhabend sind,

ist vor allem der ländliche Nordosten Brasiliens von Armut geprägt. Die Regierung da Silvas hat die Bekämpfung von Hunger und Armut zu ihrem vorrangigen

Brasilien ist das wirtschaftlich bedeutendste Land Lateinamerikas und einer der weltgrößten Exporteure für landwirtschaftliche Produkte. Über die Hälfte der Erwerbstätigen ist im Dienstleistungssektor, ungefähr ein Viertel in der *Landwirtschaft* und nur knapp ein Fünftel in der Industrie beschäftigt. Insgesamt etwa 30 Mio. Brasilianer hängen direkt oder indirekt von der Agrarwirtschaft ab. Wichtige *Industriesektoren* sind Nahrungsmittel, Maschinenbau, Automobilbau, Eisen und andere Metalle, Textilien und Schuhe. Nachdem die Privatisierung staatlicher Industriebetriebe weitgehend abgeschlossen wurde, sollen zukünftig die Rahmenbedingungen für Public-private-Partnerships verbessert werden. Als besonders relevant für die wirtschaftliche Entwicklung definiert der Mehrjahresplan 2004-2007, der das wirtschafts- und sozialpolitische Programm der Regierung konkretisiert, die Sektoren Energie, Telekommunikation und Transport (vgl. Governo Federal 2003).

Entwicklungsprobleme bereiten beispielsweise das überlastete Verkehrssystem und der Bürokratismus. Das Land leidet zudem noch immer unter hohen Inflationsraten; im Jahr 2002 betrug die Inflation 12,5 Prozent. Es muss des Weiteren eine große Schuldenlast bei internationalen Kreditgebern abtragen. Gleichzeitig erhält es aber laufend weitere Kredite. Ende 2002 erhielt es beispielsweise neue Zahlungen aus dem bisher größten Einzelkredit, den der Internationale Währungsfonds jemals einem Staat gewährt hat.

Die *Weltbank* unterstützt heute in Brasilien nicht mehr primär den Ausbau der Infrastruktur, sondern finanziert vor allem Projekte, die unmittelbar der Bevölkerung zugute kommen und von der Grundbildung bis zum Schutz des Regenwalds reichen. Im Jahr 2003 wurden 54 Projekte mit einem Gesamtvolumen von 5 Mrd. US\$ von der Weltbank gefördert (World Bank 2003).

Brasilien ist in allen wichtigen internationalen und regionalen Wirtschaftsorganisationen vertreten. Es ist Gründungsmitglied des Gemeinsamen Südamerikanischen Marktes *MERCOSUR*, dem außerdem Argentinien, Paraguay und Uruguay als Vollmitglieder und Chile und Bolivien als assoziierte Staaten angehören. Unter den Kernländern besteht eine Zollunion, und es wird angestrebt, bis 2006 einen gemeinsamen Markt zu verwirklichen. Brasilien befürwortet, die Entwicklung des *MERCOSUR* in Richtung auf ein gemeinsames Parlament und eine Währungsunion voranzutreiben und die Andenstaaten verstärkt in den *MERCOSUR* einzubinden. Den Plänen der USA, ab 2005 eine *Gesamtamerikanische Freihandelszone* (FTAA) einzurichten, steht Brasilien hingegen kritisch gegenüber. Es befürchtet, dass der Wettbewerb mit der US-amerikanischen Landwirtschaft negative Konsequenzen für die eigene Landwirtschaft haben würde. Im Rahmen der Welt handelsorganisation *WTO* nimmt Brasilien aktiv an den Verhandlungen über eine Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen teil.

9.2 Kulturelle und naturräumliche Rahmenbedingungen

Brasilien ist der fünftgrößte Staat der Erde. *Naturräumlich* können zwei Landschaftstypen unterschieden werden: das breite Amazonasbecken im Norden mit dem weltweit größten Flusssystem und das dicht besiedelte Hochlandgebiet im Süden und Osten. Es herrscht ein überwiegend warmes und feuchtes tropisches Klima mit ausgeprägten Regenzeiten. Naturräumlich bedingte Probleme stellen Dürreperioden im Nordosten sowie Hochwässer und gelegentlicher Frost im Süden des Landes dar.

Karte 1: Wichtige Städte in Brasilien



Quelle: CIA (2003).

Knapp drei Viertel der Brasilianer gehören der katholischen Religion an, und rund 15 Prozent sind Protestanten. Die verschiedenen *Regionen* weisen aufgrund unterschiedlicher Ursprünge ihrer Bevölkerungsgruppen erhebliche kulturelle Unterschiede auf. Amazonien ist noch heute von der indianischen Urbevölkerung geprägt, in den Bundesstaaten Bahia und Maranhão ist der afrikanische Kulturein-

fluss besonders deutlich, und die Europäer haben insbesondere im Süden Brasiliens Spuren hinterlassen.

9.3 Beziehungen zu Deutschland

Ein kultureller deutsch-brasilianischer Kontakt ergibt sich traditionell über die im Süden Brasiliens ansässig gewordenen deutschen Auswanderer. Daneben ist Deutschland aber auch der wichtigste Wirtschaftspartner Brasiliens unter den europäischen Ländern. Und schließlich haben sich in den neunziger Jahren die ohnehin traditionell guten politischen Beziehungen weiter intensiviert.

Deutsch als Fremdsprache ist nicht nur in den Gebieten deutscher Einwanderung im Süden des Landes verbreitet. Es wird zunehmend als wichtige Berufsqualifikation angesehen. Das Goethe-Institut Inter Nationes verfügt heute über fünf Außenstellen in Brasilien (vgl. Abschnitt 9.9). Daneben bestehen vier deutsche Schulen: zwei in São Paulo, eine in der Nähe von São Paulo und eine weitere in Rio de Janeiro. An diesen Schulen lernen insgesamt über 8.000 Schüler.

Die kulturelle Zusammenarbeit mit Brasilien wurde schon 1969 in einem gemeinsamen Kulturabkommen verstetigt. Heute verzeichnet der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz 149 *Hochschulkooperationen* mit Brasilien. Im Forschungsbereich tritt die „Deutsch-brasilianische Regierungskommission für die wissenschaftlich-technologische Zusammenarbeit“ mindestens alle zwei Jahre zusammen. Seit 1997 besteht eine spezielle Arbeitsgruppe für die Hochschul- und Berufsbildung, die regelmäßig zusammenkommt. Es gibt zahlreiche deutsch-brasilianische Einzelvereinbarungen zwischen Forschungs(förderungs-)Institutionen beider Länder.¹

Seit Jahrzehnten haben *deutsche* Großunternehmen Außenstellen in Brasilien aufgebaut, und in den neunziger Jahren sind auch kleine und mittlere *Unternehmen* nach Brasilien gegangen. Die brasilianische Industrielandschaft wird von deutschen Unternehmen aus der Chemie-, Pharma- und Elektroindustrie und dem Maschinenbau geprägt. Daneben ist auch der deutsche Finanzsektor stark vertreten. Sowohl die Deutsche Bank als auch die Dresdner Bank unterhalten Filialen mit Kundenverkehr. Wichtige deutsche Unternehmen in Brasilien sind Volkswagen, Mercedes-Benz, Bosch, BASF, Bayer, Siemens, Hoechst Marion Roussel und Continental.

In 2001 machten insgesamt 559 deutsche Unternehmen mit 165.000 Beschäftigten in Brasilien einen Jahresumsatz von 23,5 Mrd. €. Im gleichen Jahr tätigten deutsche Unternehmen 7,5 Mrd. € unmittelbare *Direktinvestitionen* in Brasilien. Hinzu kamen 768 Mio. € mittelbare Direktinvestitionen über abhängige Holdinggesellschaften. Die größten Investitionsaktivitäten wurden in den Bereichen „Kraft-

¹ An solchen Einzelvereinbarungen sind von deutscher Seite besonders DAAD, DFG, HRK, CMD, DLR und KfA sowie von brasilianischer Seite CNPq, CAPES, CTA und CRUB beteiligt.

wagen“ (2,4 Mrd. €) und „chemische Industrie“ (1,8 Mio. €) vorgenommen (vgl. Tabelle 1). Siemens hat Mitte 2003 angekündigt, 110 Mio. US\$ in Forschung und Entwicklung in Zusammenhang mit dem Mobilfunkgeschäft in Brasilien zu investieren. In Manaus soll der weltweit fünfte F & E-Standort von Siemens für Handy-Technologie entstehen. Es ist geplant, die Zahl der dort beschäftigten Ingenieure bis 2004 auf 200 auszuweiten. Auch die Produktion von Telefonen soll in Brasilien ausgebaut werden.

Tabelle 1: Unmittelbare und mittelbare deutsche Direktinvestitionen nach ausländischen Wirtschaftszweigen in Brasilien im Jahr 2001

	(Mio. Euro)
Herstellung von Kraftwagen/-teilen	2.425
Chemische Industrie	1.750
Kreditinstitute und sonstige Finanzierungsinstitutionen	1.067
Maschinenbau	849
Herstellung von Geräten der Elektrizitätserzeugung, -verteilung u.ä.	677
Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern	307
Versicherungsgewerbe	15

Quelle: Deutsche Bundesbank (2003).

Der Bundesverkehrsminister rief die deutschen Unternehmen 2002 auf, sich stärker beim Ausbau der *Verkehrsinfrastruktur* in Brasilien zu engagieren. Dort gebe es erheblichen Bedarf an privaten Investitionen.

Das Konzept für die *entwicklungspolitische Zusammenarbeit* Deutschlands mit den Ländern Lateinamerikas des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit sieht als übergeordnete Ziele der Kooperation die Bekämpfung der Armut, Umwelt- und Ressourcenschutz und die Modernisierung von Staat und Gesellschaft vor.

9.4 Hochschul- und Studiensystem

Das brasilianische Hochschulsystem umfasst ein breites Spektrum von unterschiedlichen öffentlichen und privaten Institutionen. Seine *Dynamik* ist hoch; es entstehen ständig neue Hochschulen, und im Zeitraum zwischen November 2001 und Juli 2003 wurde beispielsweise fast ein Studiengang pro Tag vom Bildungsministerium neu genehmigt.

Im Jahr 2002 gab es den Daten des Bildungsministeriums zufolge insgesamt 195 *öffentliche Hochschulen*. Als *Träger* öffentlicher Hochschulen fungieren der Bund (2002: 73 Hochschulen), die Bundesstaaten (2002: 65 Hochschulen) oder

die Kommunen (2002: 57 Hochschulen). Die Bundesstaaten und Kommunen müssen die vom nationalen Bildungsministerium erlassenen Regelungen nicht übernehmen, orientieren sich bei der Gestaltung des ihnen unterstehenden Hochschulwesens aber überwiegend daran. Innerhalb der öffentlichen Hochschulen in Trägerschaft des Bundes und der Bundesstaaten entstehen zunehmend private Stiftungen, seitdem die verfügbaren öffentlichen Finanzmittel sukzessive reduziert werden, so dass heute von einem Trend zur Privatisierung innerhalb der öffentlichen Hochschulen gesprochen werden kann (vgl. Sguissardi 2002).

Der öffentliche Hochschulsektor setzt sich aus folgenden Typen von Einrichtungen mit unterschiedlicher Forschungsintensität zusammen (in Klammern die Anzahl der jeweiligen Einrichtungen im Jahr 2002):

- Universitäten (78),
- universitären Zentren (3),
- integrierten Fakultäten (3),
- Fakultäten, Schulen und Instituten (80) und
- Technologischen Ausbildungszentren (31).

Private Hochschulen werden von Einzelpersonen oder von juristischen Personen unterhalten. Im Jahr 2002 existierten 1.442 Privathochschulen, an denen über zwei Drittel aller brasilianischen Studierenden eingeschrieben waren. Die privaten Hochschulen können gewinnorientiert (2002: 1.125 Privathochschulen vor allem im Süden und Südosten des Landes) oder gemeinnützig (2002: 317 Privathochschulen) ausgerichtet sein. Ein gemeinnütziger Hochschulträger kann von einer Gruppe von Einzelpersonen oder auch von einer oder mehreren juristischen Personen mit folgender Ausrichtung konstituiert werden:

- *gesellschaftliche Gruppen*: z.B. Dozenten- oder Studierenden-Kooperativen;
- konfessionelle Träger;
- sogenannte „*philanthropische*“ Träger (gemeinnützige Bildungseinrichtungen oder soziale Einrichtungen), die komplementär zum Staat Hochschulausbildungsgänge anbieten, ohne dafür Gebühren zu verlangen.

Zwei mächtige Bildungskonzerne führen heute die zwei größten Hochschulen des Landes mit jeweils fast 90.000 Studierenden (die Universidade Paulista in São Paulo und die Universidade Estácio de Sá in Rio de Janeiro). Unter den 20 *größten Hochschulen* Brasiliens finden sich nur noch zwei Bundesuniversitäten (in Belém und Rio de Janeiro) und vier von Bundesstaaten getragene Einrichtungen. Insgesamt gibt es unter den privaten Hochschulen heute neben kleinen Einrichtungen zweifelhafter Qualität auch einige Dutzend hervorragend ausgestattete Universitäten, die modernste Lehrmethoden einsetzen und über großzügige Stipendiensysteme verfügen.

Die öffentlichen und privaten Hochschulen bieten folgende Typen von *Studiengängen und -abschlüssen* an:

- *modulare Ausbildungsgänge* mit einer bis zu zweijährigen Dauer und einer entweder technisch-beruflichen oder wissenschaftlich orientierten Ausrichtung;
- zwei- bis dreijährige technologische Ausbildungsgänge, die mit dem Titel „Tecnólogo“ abschließen;
- vierjährige grundständige Studienangebote (fünf- oder sechsjährig für Ingenieurwissenschaften oder Medizin), die zu den berufsqualifizierenden Studienabschlüssen „Bacharel“ oder „Licenciado“ führen. Mit dem Titel „Licenciado“ wird die Lehrbefähigung für die Primar- und Sekundarstufe erworben. Er setzt das Belegen pädagogischer Fächer und ein Unterrichtspraktikum im Umfang von 300 Stunden voraus. Für vierjährige Studiengänge können Vorleistungen aus den zwei- bis dreijährigen Ausbildungsgängen anerkannt werden.

Auf Ebene der *weiterführenden Studienangebote* werden Spezialisierungs-Studiengänge, MBA-Programme und Master- oder Promotionsstudiengänge unterschieden. Masterstudiengänge haben eine Mindestdauer von einem Jahr und erfordern sowohl das Bestehen einer Abschlussprüfung als auch das Anfertigen einer kurzen Abschlussarbeit. Während grundständige Studiengänge praktisch ausschließlich als Vorbereitung auf etablierte anspruchsvolle Berufe verstanden werden – die Abschlusstitel sind mit geschützten Arbeitsmarktnischen verknüpft – werden Masterstudiengänge traditionell als intermediärer Schritt in der wissenschaftlichen Ausbildung verstanden. Seit 1997 hat CAPES allerdings begonnen, ein für Brasilien neues, arbeitsmarktorientiertes Angebot an Masterprogrammen aufzubauen, was an den Universitäten noch weitgehend auf Ablehnung stößt (vgl. Balbachevsky und Conceição Quinteiro 2002). Die Anforderungen für den Dokortitel umfassen das Absolvieren eines Promotionsstudiums und die Verteidigung einer größeren Forschungsarbeit. Die Promotion nimmt üblicherweise einen Zeitraum von vier bis sechs Jahren in Anspruch.

Über 40 Prozent der insgesamt rund 3,5 Mio. brasilianischen Erststudierenden waren 2002 in sozial-, wirtschafts- oder rechtswissenschaftlichen *Fächern* eingeschrieben. An zweiter Stelle folgten mit über 20 Prozent aller Studierenden die Erziehungswissenschaften (mit Lehramtsstudiengängen), gefolgt von den Gesundheitswissenschaften (12 %). Die Studierenden in Masterstudiengängen konzentrierten sich 2002 vor allem auf die angewandten Sozialwissenschaften und die Geisteswissenschaften. 18 Prozent der insgesamt über 61.000 Studierenden auf diesem Niveau besuchten private Hochschulen. Bei den Doktoranden waren die Geistes- und die Ingenieurwissenschaften am beliebtesten. Fast 10 Prozent dieser Doktoranden promovierten an einer privaten Hochschule.

Die *Zulassung* zu einer Hochschule erfolgt in der Regel erst nach Bestehen der Zugangsprüfung „Vestibular“, die die Lernziele der Sekundarstufe testet und beispielsweise an allen Bundesuniversitäten eingesetzt wird. Nur in Ausnahmefällen

wählen die Hochschulen ihre Studierenden nur nach deren Schulnoten oder beruflichen Erfahrungen aus. Neben dem Vestibular kommt die landesweite Prüfung über die Sekundarstufe, ENEM, für die Hochschulzulassung zum Einsatz. Die Teilnahme an dieser vom Nationalen Institut für Studien und Forschungen im Bildungsbereich Anísio Teixeira (INEP) durchgeführten Prüfung ist für die Sekundarschulabgänger freiwillig. Über 300 Hochschulen setzen die Ergebnisse des ENEM-Tests für die Zulassung ein. Des Weiteren lassen einige Hochschulen ihre Studierenden auch auf der Grundlage einer gestuften Bewertung des Lernerfolgs der Sekundarstufe, die drei zeitlich getrennte Prüfungen im Verlauf der Sekundarschule umfasst, und hochschuleigener Wissenstests zu.

Tabelle 2: Studierende in grundständigen Präsenzstudiengängen an brasilianischen Hochschulen nach Fachgruppen und Hochschulträgerschaft 2002

Fachgruppen und Studienbereiche	Studierende gesamt	Studierende an Privathochschulen	
		Absolut	Prozent
Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Verwaltung, Recht	1.448.445	1.211.850	83,67
Erziehungswissenschaften	757.890	401.101	52,92
Gesundheitswissenschaften und Sozialwesen	424.383	308.909	72,79
Natur- und Geowissenschaften, Mathematik und Informatik	299.530	192.055	64,12
Ingenieurwissenschaften, Produktion und Bau	279.716	155.385	55,55
Gesellschaftswissenschaften und Kunst	114.870	57.127	49,73
Dienstleistungen	80.707	73.413	90,96
Landwirtschaft und Veterinärmedizin	73.058	27.983	38,30
Grundlagen und allgemeine Studienangebote	1.314	-	-
Total	3.479.913	2.428.258	69,78

Quelle: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2002.

Bedarf an *Studienplätzen*: Auf einen Studienplatz an den öffentlichen Hochschulen kamen 2002 fast neun Bewerber, während sich für jeden der Studienplätze an privaten Hochschulen nur 1,6 junge Erwachsene interessierten. Praktisch alle Studienplätze an den öffentlichen Hochschulen werden vergeben, wohingegen an den privaten Hochschulen derzeit über ein Drittel der verfügbaren Studienplätze unbesetzt bleiben.

Unter den *Hochschullehrern* werden „Assistants“, „Associate Professors“ und „Full Professors“ unterschieden. 2002 hatten rund 20 Prozent aller Hochschullehrer promoviert (36 % der Hochschullehrer an öffentlichen Einrichtungen), und 35 Prozent aller Hochschullehrer 2002 verfügten über einen Master-Titel als höchsten Abschluss (30 % der Dozenten an öffentlichen Hochschulen). An öffentlichen Hochschulen sind die Dozenten überwiegend auf Vollzeitstellen beschäftigt, die ein Lehrdeputat von maximal acht Wochenstunden und ergänzenden Forschungsaufgaben vorsehen und ein vergleichsweise gutes Einkommen sichern. Ein promovierter Hochschullehrer verdient an einer Universität in Trägerschaft des Bundes ungefähr soviel wie ein Angestellter im mittleren Management in der freien Wirtschaft (vgl. Balbachevsky und Conceição Quinteiro 2002). Dozenten an Privathochschulen verfügen seltener über Vollzeitstellen, verdienen auf einer solchen Stelle allerdings noch besser als ihre Kollegen an den öffentlichen Institutionen. Sie müssen sich bei ihrer Tätigkeit allerdings an strikte Regeln halten und zusätzlich zu einer hohen Lehrverpflichtung von 20 - 25 Semesterwochenstunden umfangreiche Verwaltungsaufgaben übernehmen.

Evaluation: Als Maßnahme zur *Qualitätssicherung* der Studienangebote wird der Wissensstand der Absolventen von *Erststudiengängen* seit 1995 jedes Jahr im Juni im Rahmen der sogenannten „Provão“ landesweit einer obligatorischen Evaluation unterzogen. Die Ergebnisse dieses Tests fließen nicht in die Abschlussnoten der Absolventen ein, sondern werden für ein Ranking von Institutionen und Fachbereichen herangezogen. Die Studierenden müssen im Rahmen dieser Evaluation einen Fragebogen ausfüllen, in dem ihr sozio-ökonomisches Profil erhoben wird, sie ihren Studiengang bewerten und über ihre beruflichen Plänen Auskunft geben. Ohne eine Beteiligung an dieser Befragung erhalten die Absolventen kein Abschlusszeugnis. Die Hochschulen, die im unteren Bereich des auf der Basis der Erhebungsergebnisse entstehenden Rankings angesiedelt sind, erhalten Auflagen, deren Nichterfüllung sanktioniert wird. Dieses Verfahren hat eine positive Wirkung gezeigt (vgl. Balbachevsky und Conceição Quinteiro 2002). *Weiterführende Studiengänge* werden über die an das Bildungsministerium angebundene Stiftung CAPES akkreditiert und regelmäßig im Rahmen von Peer Reviews evaluiert. Für Ende 2003 ist eine Gesetzesinitiative geplant, die alle Instrumente der Evaluation der Hochschulbildung zu einem neuen System mit dem Akronym *SINAES* zusammenfassen soll.

Die *Hochschulleitung* liegt im Fall der öffentlichen Hochschulen in den Händen eines Hochschulrats (Conselho Universitário), der von den Dozenten, Studierenden und Verwaltungsangestellten gewählt wird.

Die öffentlichen Hochschulen erheben keine *Studiengebühren*, weder für Erststudiengänge noch für weiterführende Studiengänge. Für die Hochschulen in Trägerschaft der Bundesregierung wird aufgrund der Finanzknappheit des Bundes allerdings diskutiert, die Gebührenfreiheit in Zukunft aufzugeben (vgl. Panizzi 2003).

Die Bundesregierung unterhält seit 1999 ein *Stipendienprogramm* für bedürftige Erststudierende (FIES - Financiamento Estudantil), die in gebührenpflichtige Studiengänge eingeschrieben sind. Im Jahr 2003 wurden mehr als 218.000 Studierende mit einer Gesamtsumme von 1,7 Mrd. R\$. (ca. 459.000 €) gefördert. Daneben vergeben die dem Bildungsministerium angebundene Stiftung CAPES und der an das Ministerium für Wissenschaft und Technologie angebundene Forschungsrat CNPq Stipendien für Studierende in weiterführenden Studiengängen.

Die *Forschung* wird so gut wie ausschließlich an öffentlichen Universitäten durchgeführt (vgl. Panizzi 2003). Sie ist zusammen mit den besten weiterführenden Studiengängen an wenigen herausragenden Universitäten konzentriert: vor allem an den bundesstaatlichen Universitäten in São Paulo und Campinas, den Bundesuniversitäten von Rio de Janeiro, Brasília, Minas Gerais (Belo Horizonte), Pernambuco (Recife) und Rio Grande do Sul (Porto Alegre). Generell haben aber auch einige private Universitäten einen sehr hohen Standard (z.B. die Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

Einige Privathochschulen versuchen in jüngster Zeit, *Nischen in der interdisziplinären Forschung* zu besetzen. Sie rekrutieren emeritierte Professoren von öffentlichen Hochschulen und übertragen ihnen die Leitung neuer Forschungszentren. In diesem Bereich hat es einige beeindruckende Erfolgsgeschichten gegeben (z.B. die Universidade de Mogi das Cruzes, eine gewinnorientierte private Hochschule in der Nähe von São Paulo, die eine herausragende Genomforschung aufgebaut hat; vgl.: Universidade de Mogi das Cruzes 2003).

9.5 Hochschulpolitik und Bildungsplanung

Vorrangiges Ziel der brasilianischen Hochschulpolitik ist seit der vergangenen Dekade, die *Zahl der Studienplätze* deutlich auszuweiten. Obwohl eine Reihe neuer privater Hochschulen gegründet wurden, konnte aber bislang noch kein bedeutender Fortschritt in diese Richtung erreicht werden. Es kam in den neunziger Jahren primär zu einer Ausdifferenzierung des Hochschulsektors und einer Qualitätsverbesserung der Studienangebote (vgl. Balbachevsky und Conceição Quinteiro 2002). Aktuell gibt das *Nationale Bildungsprogramm für den Zeitraum 2001 bis 2010* die äußerst ambitionierte Zielsetzung vor, das Angebot an Studienplätzen mindestens so weit auszuweiten, dass in zehn Jahren 30 Prozent der 18- bis 24-jährigen studieren können. Als zweites Ziel definierte das Nationale Bildungsprogramm zunächst, das Angebot an Studienplätzen an öffentlichen Hochschulen solle nicht unter 40 Prozent aller Studienplätze sinken. In Zusammenarbeit zwischen Bund und Bundesstaaten sollten neue Hochschulen aufgebaut werden, was aber bei der Verabschiedung des Bildungsprogramms durch den Präsidenten des Landes keine Zustimmung fand.

Generell entfernen sich die politischen Entscheidungsträger zunehmend von der bisher vorherrschenden *Perspektive*, dass Hochschulpolitik auf eine Gestal-

tung von Qualifikationswegen für die gesellschaftlichen Eliten abziele. Statt dessen gewinnt eine Sichtweise an Bedeutung, die der breiten Ausbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften Priorität gibt (vgl. Balbachevsky und Conceição Quinteiro 2002). Ein hoher Stellenwert für die Entwicklung Brasiliens im Kontext der Wissensgesellschaft wird heute der Qualifikation von Wissenschaftlern beigemessen wie auch dem Auf- bzw. Ausbau von Schnittstellen zwischen den Hochschulen und der Industrie. Zunehmend wird ein positiver Einfluss von Wissen auf die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen als Argument für einen Ausbau des Hochschulsektors angeführt. Seit dem Jahr 2000 unterstützt die Weltbank Reformen für eine weitere Qualitätsverbesserung des Hochschulsektors.

In Bezug auf *weiterführende und Promotionsstudiengänge* strebt die zuständige, dem Bildungsministerium zugeordnete Stiftung CAPES an, die Studienzeit für Master- und Promotionsstudiengänge zu verkürzen und die Qualität besonders guter weiterführender Studiengänge weiter zu verbessern, indem sie einem internationalen Peer Review unterworfen werden.

Das Ministerium für Wissenschaft und Technologie ist bestrebt, mittels unterschiedlicher *Forschungsförderprogramme* die Verfügbarkeit von Wissen in strategischen Bereichen wie Informatik, Biotechnologie, Chemie, Raumfahrt, Präzisionsmechanik, Gentechnik, Umwelt- und Meeresforschung sowie erneuerbare Energien zu erweitern. In jüngster Zeit werden beträchtliche private Mittel für den Wissenschafts- und Technologiesektor aktiviert, indem zum Beispiel steuerliche Anreize geschaffen wurden. Der Nationale Fonds für die Wissenschaftliche und Technologische Entwicklung führt heute zudem die Mittel aus verschiedenen branchenspezifischen Unternehmensfonds für die Forschungsförderung zusammen. Traditionell stellen auf nationaler Ebene der Forschungsrat CNPq und die FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) (beide sind dem Ministerium für Wissenschaft und Technologie zugeordnet) und auf Ebene der Bundesstaaten als FAPs (Fundações e Entidades de Amparo à Pesquisa) bezeichnete Stiftungen umfangreiche Mittel für die Forschung zur Verfügung. Besondere Bedeutung kommt der FAP des Bundesstaats São Paulo (FAPESP) zu, aber auch die FAPs in Rio, Rio Grande do Sul und Minas Gerais sind wichtige Instanzen der Forschungsförderung.

9.6 Hochschulrelevante Gesetzgebung

Das *Bildungsrahmengesetz von 1997* (Lei n. 9.394; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB) hat die Autonomie der Hochschulen erweitert – die Universitäten in Trägerschaft des Bundes erhielten praktisch volle finanzielle Selbstbestimmung – und legt besonderen Wert auf die Entwicklung spezieller Profile durch die Hochschulen. Eine Erhöhung öffentlicher Mittelzuweisungen wird vom Abschneiden einer Hochschule in Bezug auf vorgegebene Leistungsindikatoren abhängig gemacht. Erstmals in der Geschichte des brasilianischen Hochschulsek-

tors erkennt das Gesetz die Existenz von primär auf die Lehre ausgerichteten Hochschulen explizit an. Zuvor war man hochschulpolitisch immer von dem Leitbild einer weitgehend einheitlichen Institutionenlandschaft ausgegangen.

Voraussetzung für die *Akkreditierung* einer Hochschule ist, dass mindestens ein Drittel der Hochschullehrer über einen Master-Abschluss verfügen und der Aufstieg der Dozenten von deren akademischen Abschlüssen abhängig gemacht wird. Neue Hochschulen werden seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre nur noch befristet akkreditiert. Vom Jahr 2002 an soll die befristete Akkreditierung auf alle Hochschulen ausgeweitet werden.

Gewinnorientierte Privathochschulen werden seit 1997 offiziell anerkannt. Das Dekret 3.860 vom 9. Juli 2001 hält in Artikel drei fest, dass die juristischen Personen, die als Träger von Privathochschulen fungieren, jegliche Rechtsform des Zivil- und Handelsrechts annehmen können. Nach Artikel sechs dieses Dekrets sind gewinnorientierte Privathochschulträger lediglich verpflichtet, von zertifizierten Personen begutachtete Finanzberichte zu veröffentlichen.

Alle *Studiengänge* an brasilianischen Hochschulen werden durch einen Rechtsakt *zugelassen*. An den Universitäten kann dies über eine zentrale Instanz der eigenen Einrichtung geschehen; die Studiengänge werden formal „eingesetzt“ („criação“). An den nicht-universitären Einrichtungen und für universitäre Studiengänge, die außerhalb der Mutterhochschule angeboten werden sollen, ist die Genehmigung einer externen Instanz erforderlich („autorização“). Im Fall von privaten Institutionen oder Institutionen in Trägerschaft des Bundes erfolgt die Zulassung von Studiengängen durch das Bildungsministerium und den Nationalen Bildungsrat. Im Fall von bundesstaatlichen und kommunalen Einrichtungen kann die Zulassung eines Studienangebots durch den bundesstaatlichen Bildungsrat durchgeführt werden. Derart zugelassene Studienangebote können Studenten einschreiben, aber noch keine Abschlüsse vergeben.

Die Vergabe von Abschlüssen setzt die *offizielle Anerkennung eines Studiengangs* („reconhecimento“) voraus. Diese kann beim nationalen Bildungsministerium beantragt werden, nachdem die ersten Studierenden die Hälfte des Programms durchlaufen haben. Die Anerkennung erfordert die Darstellung des Studiengangs dem nationalen Bildungsministerium gegenüber und umfasst eine Evaluation der Lehrbedingungen, die durch das dem Bildungsministerium angegliederte Nationale Institut für Studien und Forschungen im Bildungsbereich Anísio Teixeira (INEP) durchgeführt wird. Die Evaluation bezieht sich auf pädagogisch-didaktische Aspekte, den Lehrkörper und die Infrastrukturen. Die Anerkennung eines Studiengangs ist auf einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren befristet. Zudem kann sie entzogen werden, falls bei einer der regelmäßigen landesweiten Qualitätskontrollen zum Beispiel der Lehrkörper eine ungenügende Beurteilung erhält. Für Studiengänge, die in *Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen* angeboten werden, gelten die selben Bestimmungen hinsichtlich der Anerkennung und der

Evaluation wie für ausschließlich von einheimischen Hochschulen angebotene Studiengänge.

Die *Anerkennung von ausländischen Studienabschlüssen* erfolgt durch die öffentlichen Hochschulen in der Regel innerhalb von sechs Monaten.

Für Aufenthalte von über 90 Tagen Dauer und für eine Arbeitsaufnahme in Brasilien muss ein *Visum* beantragt werden, für das umfangreiche Antragsunterlagen einzureichen sind. Es besteht kein Sozialversicherungsabkommen zwischen Deutschland und Brasilien.

Ausländer können Minderheits- und Mehrheitsbeteiligungen sowie auch einen Teil oder das gesamte Betriebsvermögen eines brasilianischen Unternehmens erwerben. Es bestehen keine grundsätzlichen Einschränkungen hinsichtlich der Anteile, die von ausländischen Investoren an einem brasilianischen Unternehmen gehalten werden können, oder hinsichtlich der Rechtsform des brasilianischen Unternehmens. *Direktinvestitionen* oder Darlehen aus dem Ausland müssen bei der Zentralbank registriert werden. Gewinne daraus können dann in Devisen ins Ausland transferiert werden. Bei schwerwiegenden Zahlungsbilanz-Ungleichgewichten des Staates können Überweisungen ins Ausland für eine begrenzte Zeit eingeschränkt werden.

Nichtansässige Personen – zum Beispiel Ausländer, die sich bis zu zwölf Monate in Brasilien aufhalten und keine permanente Aufenthaltsgenehmigung haben – unterliegen der *Einkommen- und Körperschaftsteuer*. In Brasilien ansässige natürliche Personen müssen monatlich eine Einkommensteuer-Vorauszahlung leisten. Am Jahresende ist eine endgültige Steuer zu entrichten, die alle Einkünfte weltweit einbezieht. Die Körperschaftsteuer wird vierteljährlich auf die Einkünfte aller rechtsfähigen Unternehmen erhoben. Sie beträgt regulär 15 Prozent.

9.7 Bedarf an zusätzlichen (ausländischen) Studienangeboten

Ungefähr 15 Prozent der Altersgruppe von 18 bis 24 Jahren sind an einer Hochschule eingeschrieben. Damit hat Brasilien eine der geringsten *Teilnahmequoten* an Hochschulbildung in Lateinamerika. Gleichzeitig wurden in den letzten Jahren trotz einer zunächst hohen Nachfrage nach Studienplätzen nur rund zwei Drittel der an den privaten Hochschulen verfügbaren Studienplätze besetzt (2002: 63 Prozent). Dies ist darauf zurückzuführen, dass viele junge Erwachsene keine Zeit zum Studieren haben, weil sie den Lebensunterhalt für sich und ihre Familien verdienen müssen, oder aber sich eine Hochschulausbildung nicht leisten können (vgl. Panizzi 2003, S. 49).

Das Ausmaß des *Nachfrageüberhangs* im Studienzulassungsverfahren für Erststudiengänge 2002 zeigt für die einzelnen Studienbereiche die folgende Tabelle auf. An den Bundesuniversitäten bewerben sich teilweise bis zu 100 Interessenten für einen Studienplatz in den Ingenieurwissenschaften.

Die Vorgabe des *Nationalen Bildungsprogramms für den Zeitraum 2001 bis 2010*, Studienplätze für 30 Prozent der 18- bis 24-jährigen anzubieten, entspricht einer beabsichtigten Ausweitung der Studierendenzahlen des Jahres 2002 um ungefähr drei Viertel auf über 6 Mio. Studierende 2010 (vgl. Sguissardi 2002, S. 38). Ein großer Teil eines solchen Zuwachses müsste mittels Fernlehre und Abendstudium verwirklicht werden.

Tabelle 3: Studienplätze, Studienbewerber und Studienanfänger in grundständigen Präsenzstudiengängen nach Fachgruppen 2002

Fachgruppen und Studienbereiche	Studienplätze	Studienbewerber	Studienanfänger
Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Verwaltung, Recht	750.472	1.918.093	501.548
Erziehungswissenschaften	391.690	787.130	269.042
Gesundheitswissenschaften und Sozialwesen	191.139	973.415	142.931
Natur- und Geowissenschaften, Mathematik und Informatik	165.582	473.557	112.804
Ingenieurwissenschaften, Produktion und Bau	121.815	435.424	84.697
Gesellschaftswissenschaften und Kunst	62.397	174.801	39.401
Dienstleistungen	61.658	101.770	33.006
Landwirtschaft und Veterinärmedizin	27.334	113.917	20.793
Grundlagen und allgemeine Studienangebote	1.000	6.302	918
Total	1.773.087	4.984.409	1.205.140

Quelle: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2002.

Fast 9.000 Brasilianer studierten 2001/02 in den *USA* (vgl. Tabelle 4). Über die Hälfte unter ihnen war in grundständige Studienangebote eingeschrieben. Bedauerlicherweise sind keine Informationen darüber zugänglich, in welchen Fachgebieten die Brasilianer in den *USA* eingeschrieben waren.

Tabelle 4: Mobile Studierende aus Brasilien in den USA 2001/02

	Absolut	In %
Erststudierende	4.921	54,8
Graduierte	3.271	36,5
Andere	781	8,7
Gesamt 2001/02	8.972	100,0
Gesamt 2000/01	8.846	
Veränderung 2000/01 – 2001/02	126	1,4

Quelle: Koh Chin 2002.

In *Deutschland* gab es 2001/02 1.232 Bildungsausländer-Studierende aus Brasilien. 70 Prozent unter ihnen waren in grundständige Studienangebote eingeschrieben – vor allem in Romanistik und Wirtschaftswissenschaften. Bei den 200 brasilianischen Doktoranden in Deutschland waren die Biologie und die Philosophie besonders beliebt.

Tabelle 5: Bildungsausländer-Studierende aus Brasilien in Deutschland

Fächergruppen	Erststudium		Weiterführendes Studium		Promotionsstudium	
	WS 2001/02	WS 1999/00	WS 2001/02	WS 1999/00	WS 2001/02	WS 1999/00
Sprach- und Kulturwissenschaften	335	313	34	44	61	57
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	189	134	58	41	25	25
Ingenieurwissenschaften	132	132	41	22	22	25
Mathematik, Naturwiss.	91	71	8	12	51	57
Kunst, Kunstwissenschaften	54	61	17	22	3	4
Humanmedizin u. Zahnmedizin	28	24	3	3	9	9
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	17	11	7	12	18	13
Sport	12	13	2	2	1	2
Veterinärmedizin	1	1	-	-	10	5
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	3	1	-	-	-	-
Bildungsausländer-Studierende insgesamt	862	761	170	158	200	197

Quelle: Statistisches Bundesamt; HIS-Berechnungen.

In *Großbritannien* studierten 2001/02 lediglich 905 Vollzeitstudierende aus Brasilien. Zwei Drittel dieser Gaststudierenden hatten weiterführende Studiengänge belegt, ganz überwiegend im Bereich Betriebswirtschaft und Management (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Brasilianische Vollzeitstudierende in Großbritannien 2001/02

Subject Group	Undergraduate	Postgraduate	Total
Medicine & dentistry	3	22	25
Subjects allied to medicine	4	8	12
Biological sciences	9	42	51
Veterinary science	1	1	2
Agriculture & related subjects	2	4	6
Physical sciences	2	39	41
Mathematical sciences	1	11	12
Computer science	2	33	35
Mathematical sciences	1	11	12
Computer science	2	33	35
Engineering & technology	23	74	97
Architecture, building & planning	6	17	23
Social, economic & political studies	30	86	116
Law	6	53	59
Business & administrative studies	52	150	202
Librarianship & information science	9	12	21
Languages	18	16	34
Humanities	2	15	17
Creative arts & design	25	36	61
Education	0	42	42
Combined/Invalid code supplied	25	24	49
Grand Total	220	685	905

Source: Higher Education Statistics Agency(HESA), Student Record July 2002.

Im Rahmen des Gemeinsamen Südamerikanischen Marktes, *MERCOSUR*, wird auch die Bildungszusammenarbeit zwischen Argentinien, Brasilien, Paraguay und Uruguay sowie den assoziierten Partnern Chile und Bolivien vorangetrieben. Auf Ebene der Hochschulzusammenarbeit soll über ein gemeinsames System der Akkreditierung von Studiengängen die Anerkennung von Hochschulabschlüssen erleichtert werden. Es wird zudem angestrebt, Mobilitätsprogramme für Studierende, Dozenten und Wissenschaftler aufzubauen und die Hochschulkooperation auszuweiten.

Es liegen leider keine Zahlen zum *Ausländerstudium in Brasilien* vor.

9.8 Präsenz, Profil und Kooperationen ausländischer Studienanbieter

Das Angebot ausländischer Studiengänge an brasilianischen Hochschulen mittels *Franchising* nimmt seit Ende der neunziger Jahre zu (vgl. Sguissardi 2002). Insgesamt ist die Präsenz ausländischer Hochschulen derzeit allerdings noch gering. Auch ist beispielsweise die Forschungsk Kooperation mit ausländischen Partnern selbst an Spitzenuniversitäten vergleichsweise wenig ausgeprägt.

Die Aufsehen erregendste Aktivität einer ausländischen Hochschule war das Joint Venture, das der börsennotierte Hochschulträger Apollo International aus den USA vor wenigen Jahren mit der brasilianischen Pitágoras Group eingegangen ist und das unter der Bezeichnung *Pitágoras Apollo International, Ltda.* (PAI) firmiert. Beide Partner halten jeweils die Hälfte der Anteile. Pitágoras Apollo International bietet seit August 2001 unter dem Namen „*Faculdades Pitágoras*“ in Belo Horizonte (Haupt-Campus), Curitiba und Vale do Aço Studiengänge an. Die Pitágoras Group ist einer der größten privaten Bildungsanbieter Brasiliens, der schon seit über 35 Jahren Kurse zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen von Eliteuniversitäten und auch allgemeinbildenden Unterricht durchführt. Für die Pitágoras Group bot die Zusammenarbeit mit Apollo International die Möglichkeit, im Hochschulsektor Fuß zu fassen. Apollo International andererseits brachte seine Erfahrung in der Hochschulbildung in die Partnerschaft ein und profitierte dafür von dem bekannten und renommierten Namen „Pitágoras“, da in Brasilien generell von einer stark ablehnenden Haltung gegenüber amerikanischen Bildungsanbietern auszugehen ist (vgl. Jones 2003). Als Präsident des Beirats von *Faculdades Pitágoras* fungiert der angesehene brasilianische Bildungsökonom Claudio de Moura Castro.

Die *Aktivitäten* im Rahmen des Joint Ventures zwischen Apollo International und der Pitágoras Group entsprechen weitgehend denen der Phoenix University² in den USA: Sie finden in angemieteten Räumlichkeiten statt, und die standardisierten Studienprogramme richten sich primär an berufstätige Abendstudenten, die in Brasilien ihre Gebühren weitgehend selber zahlen. Ansässige Praktiker unterrichten in Teilzeitbeschäftigung berufsbezogene Fächer, und ansässige Akademiker kommen für die Lehre in allgemeinbildenden Fächern zum Einsatz. Die Lehre wird auf Portugiesisch durchgeführt, und man versucht, das Studienangebot aktiv der Nachfrage vor Ort anzupassen.

Anfang 2003 hatte Pitágoras Apollo International 1.389 *Studierende*. Derzeit sind die Studierenden überwiegend in vierjährige betriebswirtschaftliche Programme eingeschrieben. Die Studienprogramme beinhalten in der ersten Hälfte vor allem allgemeinbildende Fächer; für *Faculdades Pitágoras* erlaubte das brasilianische Bildungsministerium erstmals, dass die Studierenden erst nach zwei Jah-

² Die Phoenix University wird von der in den USA börsennotierten Apollo Group betrieben, von der wiederum Apollo International eine Tochtergesellschaft ist.

ren eine Spezialisierung innerhalb ihres Studienfachs wählen (Moura Castro 2002). Ein erster Studienjahrgang hat kürzlich den Studiengang „Produktions-Ingenieurwesen“ aufgenommen. Studiengänge aus den Bereichen „Kommunikation“ und „Gesundheitswesen“ sollen in Kürze folgen. Außerdem entsteht ein an brasilianischen Verhältnissen orientierter, fünfjähriger juristischer Ausbildungsgang (die Phoenix University bietet in den USA keine rechtswissenschaftlichen Studiengänge an), der mit der pädagogisch-didaktischen Ausrichtung von Phoenix gelehrt werden soll. Es stehen jeweils 100 Studienplätze pro Semester zur Verfügung. Innerhalb der kommenden zehn Jahre soll die Studierendenzahl auf 100.000 wachsen, und man beabsichtigt auch weiterführende Studiengänge in das Angebot aufzunehmen (vgl. <http://www.apolloint.com/operations.htm>, 10.08.2004).

Im Rahmen des DAAD-Programms zum *Angebot deutscher Studiengänge im Ausland* bestehen seit kurzem deutsch-brasilianische Kooperationsprojekte mit folgenden Themen:

- eine Sommerschule „Musik“ und ein Diplomstudiengang „Künstlerische Ausbildung“ (Staatliche Hochschule für Musik Karlsruhe und Universidade do Estado do Rio de Janeiro);
- ein Kompaktkurs „Logistik und Simulation“ für Maschinenbauer (FH Regensburg und Universidade Estadual Paulista mit Faculdade de Engenharia in Guaratinguetá);
- Studienangebote im Fachgebiet Umweltschutztechnik und Einrichtung einer dreiwöchigen Sommerschule (Universität Stuttgart und Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraná und Pontificia Universidade Católica da Paraná).

9.9 Zuständigkeiten und Ansprechpartner

Die *Abteilung für Hochschulbildung im Bildungsministerium – SESU* – koordiniert und überwacht nicht nur die Formulierung und Umsetzung der nationalen Hochschulpolitik, sondern ist auch für den Austausch mit internationalen Partnern zu hochschulbezogenen Themen zuständig. Sie ist sowohl verantwortlich für die Universitäten in Trägerschaft des Bundes als auch für die privaten Hochschulen in Brasilien. Über die sogenannte *„Kordinierungsstelle für die Fortbildung des Hochschullehrernachwuchses“ (CAPES)* unterstützt das Bildungsministerium zudem die Wissenschafts- und Technologiepolitik. Die Stiftung CAPES betreut für das Bildungsministerium alle Aspekte in Bezug auf weiterführende Studiengänge (Politikformulierung, Angebotskoordination und -evaluation, internationale Zusammenarbeit sowie die Förderung der Ausbildung von Hochqualifizierten für die Übernahme von Hochschuldozenturen und Forschungsaufgaben durch [Auslands-]stipendien). Auch der *Nationale Rat für die Wissenschaftliche und Technologische Entwicklung (CNPq)* – eine dem Ministerium für Wissenschaft und

Technologie zugeordnete Stiftung – unterstützt die Ausbildung zukünftiger Forscher in Form von Promotionsstipendien.

Das dem Bildungsministerium angegliederte *Nationale Institut für Studien und Forschungen im Bildungsbereich Anísio Teixeira (INEP)* erhebt Daten über das Bildungswesen und ist vor allem auch für die Evaluation von grundständigen Studiengängen zuständig.

Der dem Bildungsministerium zugeordnete *Nationale Bildungsrat (CNE)* hat eine selbständige Kammer für die Hochschulbildung mit zwölf Repräsentanten, die monatlich zusammentritt und die Vertretung der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen in der Hochschulpolitik sicherstellen soll. Er bietet einen institutionellen Rahmen für den Austausch zwischen der nationalen Hochschulpolitik und den zuständigen Stellen der Bundesstaaten.

Der *Rat der Rektoren brasilianischer Hochschulen (CRUB)* ist die Interessenvertretung der Hochschulen. Er verfügt insgesamt über ein nur geringes politisches Gewicht.

9.10 Gesamteinschätzung

Brasilien bietet zwar günstige Rahmenbedingungen für ein allgemeines Engagement deutscher Hochschulen. Die Erfolgsaussichten eines Angebots unternehmerisch geplanter deutscher Studiengänge im Land sind allerdings als sehr gering einzuschätzen.

Einerseits ist Brasilien sowohl ökonomisch als auch politisch stabil und weist durch die deutschen Kolonien im Süden des Landes lange gewachsene Bindungen zu Deutschland auf. Die deutsche Sprache ist relativ verbreitet. Deutsche Hochschulen genießen im Land ein gutes Ansehen, und es besteht bereits eine große Zahl etablierter bilateraler Hochschulbeziehungen. Die formalen Voraussetzungen für ausländische bzw. ausländisch-kooperative Studienangebote entsprechen denen für einheimische Studiengänge, und die institutionellen Zuständigkeiten für eine Zulassung von ausländischen Studienangeboten sind transparent geregelt. Es bestehen ein zentral verwaltetes und ein bundesstaatliches Hochschulwesen nebeneinander. Inwieweit einzelne Antragsverfahren durch Bürokratismus erschwert werden, lässt sich im Rahmen der vorliegenden Studie nicht beurteilen. Das Qualitätssicherungssystem im Hochschulbereich ist gut entwickelt, und das Niveau vorhandener Studienangebote kann als vergleichsweise hoch gelten.

Andererseits erheben öffentliche Hochschulen bislang keine Studiengebühren, und an privaten Hochschulen werden derzeit über ein Drittel der verfügbaren Studienplätze nicht besetzt (vor allem in den Sozial-, Rechts- und Erziehungswissenschaften). Die gebührenpflichtigen privaten Hochschulen scheinen keine wirkliche Alternative für die immense Zahl von Studieninteressenten darzustellen, die jedes Jahr an den öffentlichen Hochschulen abgelehnt werden. Aus dieser Situati-

on lässt sich schließen, dass die Investitionsbereitschaft der Bevölkerung in Bezug auf Hochschulbildung momentan ihre Grenze erreicht hat.

Selbst Master- und Promotionsstudiengänge, die derzeit hochschulpolitisch die größte Aufmerksamkeit erhalten, bieten kaum Ansatzpunkte für ein Angebot unternehmerisch orientierter Studiengänge. Es gibt zwar einen hohen Fortbildungsbedarf unter den Hochschullehrern und zudem ist die Regierung bestrebt, den Forschungssektor als wichtiges Element einer zukunftssträchtigen Entwicklung des Landes gezielt auszubauen. Das Ministerium für Wissenschaft und Technologie fördert beispielsweise den Ausbau natur- und ingenieurwissenschaftlicher Forschungsbereiche. Bislang werden die kostenintensiven weiterführenden Studiengänge in den Ingenieur- und Naturwissenschaften aber fast ausschließlich an öffentlichen Hochschulen angeboten, die keine Studiengebühren verlangen. Zudem bevorzugen gerade die öffentlichen Spitzenuniversitäten mit ausgebauten Forschungsschwerpunkten die traditionelle internationale Kooperation gegenüber der unmittelbaren Präsenz ausländischer Hochschulen vor Ort. Einzelne Privatuniversitäten versuchen in jüngster Zeit, Nischen in zukunftssträchtigen Forschungsfeldern zu besetzen. Eine Kooperation mit einer brasilianischen Privathochschule beim Aufbau weiterführender Studienangebote in modernen Wissenschaftsgebieten würde allerdings eine gewisse Risikobereitschaft von Seiten des deutschen Partners voraussetzen.

Literatur

- Balbachevsky, E. und Conceição Quinteiro, M. da (2002): „The Changing Academic Workplace in Brazil“. In: Altbach, Philip G. (Hg.): *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill, Mass.: Boston College, S. 77 - 110.
- CIA (2003): *The World Factbook – Brazil*. Internet: URL: <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/br.html> [Stand: Dezember 2003].
- Deutsche Bundesbank (2003): *Kapitalverflechtung mit dem Ausland*. Frankfurt: Deutsche Bundesbank (Statistische Sonderveröffentlichung; 10).
- Governo Federal (Brasilien) (2003): *Plano Brasil de Todos*. Internet: URL: <http://www.planobrasil.gov.br> [Stand: Dezember 2003].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2002): *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Internet: URL: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> [Stand: November 2003].
- Jones, D. R. (2003): „The Multinational University“. In: van Rooijen, M.; Jones, D. R. und Adam, S. (Hg.): *The Multinational University*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE) (EAIE Occasional Paper; 15), S. 15 - 32.
- Moura Castro, Claudio de (2002): „Faculdade Pitagoras: A New Phoenix is Born“. In: *International Higher Education*, 2002, H. 26, S. 19-20 Internet: URL: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News26/text012.htm [Stand: Dezember 2003].

- Panizzi, V. M. (2003): „Public Universities: A Benchmark for Higher Education in Brazil”. In: *Higher Education Management and Policy*, 15. Jg. 2003, H. 1, S. 43 - 56.
- Ries, M. (2003): *Exportieren nach Brasilien*. Köln: Bundesagentur für Außenwirtschaft (bfai).
- Schwamborn, F. (2003): „Rio de Janeiro“. In: DAAD (Hg.): *Berichte der Außenstellen 2002*. Bonn: DAAD, S. 55 - 79.
- Sguissardi, V. (2002): „Privatização da Educação Superior no Brasil 1995-2001”. In: *Revista de la Educación Superior (Mexiko)*, 31. Jg. 2002, H. 3 (Nr. 123), S. 23 - 46.
- Universidade de Mogi das Cruzes (2003) ohne Titel.(Internet: URL: www.umc.br) [Stand: November 2003].
- World Bank (2003): *The World Bank in Brazil*. Internet: URL: <http://www.worldbank.org/br> [Stand: November 2003].

Mexiko

Ute Lanzendorf

10.1 Politische und ökonomische Rahmenbedingungen

Die Vereinigten Mexikanischen Staaten sind eine präsidentiale *Bundesrepublik*, die sich aus 31 Bundesstaaten und dem Hauptstadt-Bundesdistrikt zusammensetzt. Das Staatsoberhaupt wird alle sechs Jahre direkt gewählt und kann seine Amtsperiode nicht erneuern. Seit dem Jahr 2000 ist Präsident Vicente Fox Quesada der konservativen Partido Acción Nacional (PAN) an der Macht. Zuvor war das Land seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts ausschließlich von der Partido Revolucionario Institucional (PRI) und ihren Vorläufern regiert worden. Die große Mehrheit der Bevölkerung unterstützt eine der Parteien PAN, PRI oder PRD (Partido de la Revolución Democrática), so dass von einer mittelfristigen *politischen Stabilität* ausgegangen werden kann. Bei Teilwahlen zum Abgeordnetenhaus im Juli 2003 erlitt Präsident Fox allerdings eine Niederlage und verfügt nun nur noch über 153 (vorher 208) der 500 Sitze im Abgeordnetenhaus. Auch in gleichzeitig in einigen Bundesstaaten abgehaltenen Wahlen konnte die oppositionelle Partido Revolucionario Institucional (PRI) ihre Position gegenüber der Regierungspartei ausbauen und festigen, was auf die gegenwärtige Schwäche der mexikanischen Wirtschaft zurückgeführt wird.

Mexiko steht mit einer *Einwohnerzahl* von über 100 Mio. an elfter Stelle weltweit. Über ein Fünftel der Mexikaner leben in der Hauptstadt Mexiko-Stadt und ihren Außenbezirken. Rund drei Viertel der Einwohner sind Mestizen, ein Viertel sind Indios und Weiße. Das Bevölkerungswachstum geht bereits seit den sechziger Jahren kontinuierlich zurück. Im Jahr 2000 wuchs die Bevölkerung aber immerhin noch um 1,7 Prozent.

Mexiko wird von der Weltbank zu den *Ländern mittleren Einkommens* gezählt. Das Bruttonationalprodukt pro Kopf lag 2001 bei 5.500 US\$. Der Entwicklungsstand ist in den einzelnen Regionen des Landes aber extrem unterschiedlich; die

Weltbank schätzt, dass mit 45 Mio. Personen fast die Hälfte der Bevölkerung als arm einzustufen ist.

Die mexikanische *Innenpolitik* ist von Kontinuität geprägt. Der vor wenigen Jahren begonnene umfassende Dezentralisierungsprozess mit Schwerpunkten in den Bereichen Bildungs- und Gesundheitswesen sowie Umweltschutz wird zügig fortgeführt.

Die *Außenpolitik* wird von der Frage dominiert, wie eng Mexiko sich an die USA anbinden soll. Einige Beobachter sehen in jüngster Zeit Tendenzen in Richtung eines neuen Selbstbewusstseins Mexikos gegenüber seinem nördlichen Nachbarn. Auf dem Gipfeltreffen der amerikanischen Staats- und Regierungschefs in der mexikanischen Stadt Monterrey im Januar 2004 entstand im eigenen Land aber wieder der Eindruck, dass sich Präsident Fox dem amerikanischen Präsidenten gegenüber nicht behaupten könne.

Obwohl die *wirtschaftliche Entwicklung* periodisch immer wieder stark von ungünstigen weltwirtschaftlichen Rahmenbedingungen beeinträchtigt wird, ist mittelfristig ein positiver Trend auszumachen. Zuletzt hatte sich das Land nach der schweren Finanzkrise 1994/95 gut erholt. Im Jahr 2002 ist das Bruttoinlandsprodukt allerdings nur noch um knapp ein Prozent gewachsen. Über die Hälfte der Erwerbstätigen sind im Dienstleistungssektor beschäftigt, rund ein Viertel in der Industrie und 18 Prozent in der Landwirtschaft. Seit 2000 wurden vor dem Hintergrund der schwachen amerikanischen Wirtschaft im produzierenden Sektor – vor allem in solchen Unternehmen, die nach Mexiko importierte Teilprodukte ausschließlich für den Export zu Endprodukten zusammenfügen („Maquiladora-Sektor“) – über 450.000 Arbeitsplätze abgebaut. In den anderen Wirtschaftssektoren sind aber 2001 gleichzeitig mehr als 145.000 neue Dauerarbeitsplätze entstanden.

Seitdem 1994 in Kooperation mit Kanada und den USA die North American Free Trade Association (*NAFTA*) ins Leben gerufen wurde, hat sich der Handel Mexikos mit seinen beiden großen nördlichen Nachbarn rund verdreifacht. Da zusätzlich auch mit Guatemala, Honduras, El Salvador und EFTA *Freihandelsabkommen* vereinbart wurden, ist inzwischen über 90 Prozent des mexikanischen Außenhandels von Zöllen befreit. Das 2000 abgeschlossene Freihandelsabkommen mit der EU wird jedoch von beiden Seiten erst wenig genutzt.

Die Country Assistance Strategy der *Weltbank* für 2003–2005 sieht Kredite im Umfang von 5 Mrd. US\$ vor, die in Grundbildung und Gesundheit sowie in Wirtschafts- und Verwaltungsreformen und eine Erneuerung von Infrastrukturen investiert werden sollen.

10.2 Kulturelle und naturräumliche Rahmenbedingungen

Das *Landschaftsbild* Mexikos ist von großen Gebirgszügen geprägt, die sowohl von der West- als auch von der Ostküste aufsteigen und rund 3.000 (Westküste)

bzw. 4.000 Meter (Ostküste) Höhe erreichen. Zwischen diesen Höhenzügen erstreckt sich ein Hochplateau mit 1.100 bis 2.500 Metern Höhe, auf dem auch die Hauptstadt liegt. Im Süden des Hochplateaus erstreckt sich in west-östlicher Richtung ein vulkanischer Höhenzug mit über 5.000 Meter hohen Gipfeln. Das Klima ist subtropisch bis tropisch, wobei beide Varianten je nach Höhenlage unterschiedliche Ausprägungsformen aufweisen. Es kann in Mexiko zu zerstörerischen Erdbeben kommen. Außerdem gibt es an der Pazifikküste durch Bewegungen des Meeresbodens hervorgerufene starke Meereswellen (sogenannte Tsunamis). An allen Küsten entstehen zudem regelmäßig Hurrikane.

Karte 1: Wichtige Städte in Mexiko



Quelle: CIA 2003.

Über 90 Prozent der Mexikaner sind katholisch und praktisch alle sprechen Spanisch. Daneben gibt es aber eine Vielzahl von Indio-Sprachen. Die Rechte der in der südlichen Landeshälfte ansässigen *Indios* waren in jüngster Zeit im Rahmen einer Gesetzesinitiative der Regierung („Indio-Gesetz“) erneut Gegenstand heftiger gesellschaftlicher Debatten.

Nicht nur das erreichte *Bildungsniveau*, sondern auch das Renommee der besuchten Hochschule entscheidet in Mexiko traditionell über *gesellschaftliches Ansehen* und die Möglichkeit, eine herausgehobene berufliche Position zu erreichen. Bis in die siebziger Jahre hatten die Angehörigen gesellschaftlich angesehener Berufe und die führenden Persönlichkeiten des wirtschaftlichen und politischen Lebens des Landes ganz überwiegend an öffentlichen Universitäten studiert. Im Weiteren kam es aber zu einer „Flucht der Eliten“ von den öffentlichen Hochschulen. Bis heute gewinnen private Universitäten immer stärker an Bedeutung für

die Ausbildung der Oberschicht des Landes und für die Qualifikation von Führungspersonen.

10.3 Beziehungen zu Deutschland

Die *deutsch-mexikanischen Beziehungen* nahmen ihren Ausgangspunkt Ende des 18. Jahrhunderts mit den Reisen Alexander von Humboldts und den ersten Handelsbeziehungen zunächst mit Hamburg und dann auch mit den weiteren Hansestädten.

Heute existieren in Mexiko vier *deutsche Auslandsschulen*; zwei in Mexiko-Stadt und je eine weitere in Guadalajara und in Puebla. Sie haben insgesamt rund 4.000 Schüler (vgl. Bundesverwaltungsamt 2003).

Im Rahmen eines deutsch-mexikanischen Abkommens zur Zusammenarbeit in Bildung und Kultur tritt in mehrjährigem Abstand eine deutsch-mexikanische „Gemischte Kommission für die Zusammenarbeit in Fragen von Bildung und Kultur“ zusammen. Seit 1980 besteht ein spezielles *Regierungsabkommen* zum Austausch von jungen Technikern und Wissenschaftlern, das zuletzt Ende 1990 ergänzt wurde und von der mexikanischen Wissenschafts-Förderorganisation CONACYT und der ehemaligen Carl Duisberg Gesellschaft (CDG) (heute InWent) verwaltet wird. Jährlich werden rund 50 Stipendien vergeben. Ein weiteres deutsch-mexikanisches Regierungsabkommen bezieht sich auf die bilaterale *Zusammenarbeit* in der wissenschaftlichen Forschung und der technologischen Entwicklung.

Auf der *institutionellen Ebene* wurden sowohl zwischen der mexikanischen Rektorenkonferenz ANUIES und der HRK als auch zwischen ANUIES und dem DAAD *Kooperationsabkommen* geschlossen. Seit 1999 gibt es zudem ein Abkommen zwischen dem DAAD und der Wissenschaftsförderorganisation CONACYT. Im Rahmen dieses Abkommens werden zur Zeit 150 Postgraduierten-Stipendien für mexikanische Studierende und Doktoranden angeboten. Überdies wurde 1990 ein deutsch-mexikanischer Fonds für die Finanzierung von Studien und Experten zum Thema Umweltschutz eingerichtet. Darüber hinaus existiert ein Abkommen zur Vermeidung der Doppelbesteuerung, das 1993 vereinbart wurde.

Deutschland ist drittichtigster *Handelspartner* Mexikos, und Mexiko ist nach Brasilien der zweitichtigste Handelspartner Deutschlands in Lateinamerika. Deutschland ist unter den EU-Ländern der wichtigste Investor in Mexiko. Im Jahr 2001 machten 307 deutsche Unternehmen mit 90.000 Beschäftigten – z.B. Adidas, Krupp, Volkswagen – in Mexiko einen Jahresumsatz von 27,8 Mrd. €. ¹ Im gleichen Jahr wurden unmittelbare deutsche Direktinvestitionen im Umfang von 5,1 Mrd. € und mittelbare Direktinvestitionen (über abhängige Holdinggesell-

¹ Eine Liste der in Mexiko ansässigen deutschen Unternehmen ist im Internet unter <http://www.embamex.de/empresas.html> abrufbar (Stand: 13.08.2004).

schaften) in Höhe von 1,6 Mrd. € getätigt. Die größten Investitionsaktivitäten lagen im Bereich der Herstellung von Kraftwagen und Kraftwagenteilen (2,6 Mrd. €) und in der chemischen Industrie (2.0 Mrd. €) (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Unmittelbare und mittelbare deutsche Direktinvestitionen in Mexiko nach ausländischen Wirtschaftszweigen (2001)

	Mio. €
Herstellung von Kraftwagen/-teilen	2.572
Chemische Industrie	2.034
Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern	332
Herstellung von Geräten der Elektrizitätserzeugung, -verteilung u.ä.	255
Versicherungsgewerbe	231
Maschinenbau	77
Kreditinstitute und sonstige Finanzierungsinstitutionen	23

Quelle: Deutsche Bundesbank 2003.

10.4 Hochschul- und Studiensystem

Traditionelle *Charakteristika* des mexikanischen Hochschulsektors sind seine große institutionelle Vielfalt und eine kaum vorhandene staatliche Regelung des Studienangebots. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts bestehen neben den öffentlichen einzelnen private Hochschulen, deren Zahl in den siebziger Jahren deutlich wuchs. In den neunziger Jahren führte dann die Einrichtung neuer, auf arbeitsmarktnahe Ausbildungsangebote spezialisierter Typen von öffentlichen Institutionen und die Entstehung einer Vielzahl neuer Privathochschulen zu einer noch weiteren Ausdifferenzierung des Hochschulsektors. Als Teil einer Dezentralisierungsstrategie wurden die neuen öffentlichen Einrichtungen vor allem in Kleinstädten und ländlichen Gebieten angesiedelt. Sie werden teilweise von der Bundesregierung finanziert, aber die Bundesstaaten müssen die Planung und Koordination der neuen Hochschulen übernehmen und ihre Vollfinanzierung sicherstellen. Die allermeisten mexikanischen Studienangebote sind nicht akkreditiert, sondern lediglich beim Bildungsministerium gemeldet.

Das *öffentliche Hochschulwesen* umfasste im Jahr 2001 folgende Einrichtungen (Kent 2003):

- 46 *Universitäten* in Trägerschaft der Bundesregierung oder der Bundesstaaten. Zu den Universitäten in Trägerschaft der Bundesregierung gehört die Universi-

dad Nacional Autónoma de México (UNAM), die älteste und renommierteste Universität des Landes;

- 111 *Technische Hochschulen in Trägerschaft der Bundesregierung* (Institutos Tecnológicos Federales) mit vierjährigen Studiengängen. Eine kontinuierlich wachsende Zahl unter ihnen bietet neben grundständigen Studiengängen auch Master- und Promotionsprogramme an;
- 80 *Technische Hochschulen in Trägerschaft der Bundesstaaten* (Institutos Tecnológicos descentralizados), die im Verlauf der neunziger Jahre aufgebaut wurden und vierjährige Studiengänge anbieten;
- 44 *Technische Institute* (Universidades Tecnológicas) (2003) mit zweijährigen Studiengängen. Dieser Hochschultyp war 1991 eingeführt worden;
- drei neue *Polytechnische Hochschulen*, die vor allem Absolventen der zweijährigen Institute aufnehmen und ihnen ein Weiterstudium zum Erwerb eines höheren Studienabschlusses ermöglichen.
- 26 überwiegend ebenfalls noch junge *Forschungseinrichtungen*.

Eine besondere Stellung innerhalb des Hochschulsektors hat das 1936 in Zuständigkeit des Bundesbildungsministeriums gegründete *Instituto Politécnico Nacional (IPN)*. Hierbei handelt es sich um eine Trägereinrichtung für verschiedene, vor allem in Mexiko-Stadt, aber auch in 19 Bundesstaaten ansässige Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Die zugehörigen Hochschulen bieten über 50 grundständige und über 100 weiterführende gebührenfreie Studiengänge an und decken fast das komplette Spektrum an Studienfächern ab (bei einer Konzentration auf die Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Physik). Unter den spezialisierten Forschungszentren in Zuständigkeit des IPN ist insbesondere das hoch angesehene Centro de Investigaciones Avanzadas (CINVESTAV) hervorzuheben, das auch Studiengänge für Postgraduierte anbietet.

Es gibt keine klare Regelung, unter welchen Voraussetzungen eine Hochschule als „*Universität*“ oder als „*Technische Hochschule*“ bezeichnet wird. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Einrichtungstypen liegt darin, dass die Technischen Hochschulen schwerpunktmäßig ingenieurwissenschaftliche oder agrarwissenschaftliche Studiengänge anbieten. Beide Gruppen von Hochschulen stellen sich in der Praxis als jeweils in sich geschlossene Teilsysteme des Hochschulsektors dar.

Die Zahl der *privaten Hochschulen* hat sich in der letzten Dekade rund verdreifacht. Zu den privaten Hochschulen zählen 100 Universitäten und 545 Institute, Akademien und Colleges. Die Mehrheit dieser Einrichtungen ist allerdings ausgesprochen klein, verfügt kaum über Infrastrukturen und die Lehrkräfte, die ganz überwiegend nicht promoviert sind, werden lediglich auf Teilzeitbasis beschäftigt. Die privaten Hochschulen erzielen in der Regel finanzielle Gewinne, da sie nur geringe Investitionen vornehmen und sich kaum an staatliche Qualitätsvorgaben halten müssen. Einige der neuen Privathochschulen sind aus kleinen Einrichtun-

gen gewachsen. Andere wiederum sind als Ausgründungen etablierter Hochschulen entstanden, die auf einem der folgenden Wege vorgenommen werden:

- *Franchising*: Das Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) zum Beispiel verfügt über große Ausgründungen in mehr als 20 mexikanischen Bundesstaaten;
- *Unternehmerisch geplantes Wachstum mit Unterstützung religiöser Vereinigungen*: Die Universidad Iberoamericana, die größte von den Jesuiten unterhaltene Hochschule in Mexiko, hat zum Beispiel auf diesem Weg große Außenstellen in fünf Städten aufgebaut.

Der noch junge Sektor öffentlicher *Forschungseinrichtungen* und Einrichtungen für das Postgraduierten-Studium ist als Teil der staatlichen Politik für Forschung und Entwicklung entstanden. Die einzelnen Zentren sind auf bestimmte Wissenschaftsfelder spezialisiert wie z.B. angewandte Mathematik, Optik, Metallurgie, Biotechnologie oder Meereswissenschaften. Sie sind normalerweise gut ausgestattet und sollen in Kooperation mit ansässigen Unternehmen arbeiten sowie den wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden. Mit Ausnahme der UNAM ist die Forschungskapazität der staatlichen Universitäten überwiegend nur gering (vgl. Kent 2003).

Das grundständige Studium führt in der Regel in vier Jahren zum *Studienabschluss* „Licenciatura“. Ingenieure, Zahnärzte und Architekten müssen allerdings fünf und Mediziner sogar sechs Jahre bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss studieren. Für den Titel „Licenciatura“ wird in der Regel neben einer Abschlussprüfung auch das Anfertigen einer Abschlussarbeit verlangt. Eine Vielzahl der Studierenden verlässt die Universität aber nach Studienende ohne die Abschlussarbeit anzufertigen und damit den Titel zu erwerben. An den technischen Instituten mit zweijährigen Studiengängen werden die Titel „Técnico Superior Universitario“ und „Profesional Asociado“ vergeben. Der „Técnico Superior Universitario“ setzt das Bestehen der einzelnen Studienfächer und ein 13- bis 15-wöchiges Praktikum voraus. Weiterführende Studiengänge führen in zwei Jahren zum Abschluss „Maestría“ oder in einem kürzeren Zeitraum zum Abschluss „Especialización“. Das Promotionsstudium umfasst neben dem Erstellen einer eigenständigen Forschungsarbeit auch das Absolvieren von mindestens zwei strukturierten Studienjahren.

Die Zahl der *Studierenden* hat sich zwischen 1990 und 2002 auf 2,14 Mio. verdoppelt (knapp 83 % der Studierenden sind in vierjährige Licenciatura-Studiengänge eingeschrieben, 8,4 % in Lehramtsstudiengänge, 6,2 % in weiterführende Studiengänge auf Postgraduierten-Niveau und 2,6 % in zweijährige technische Ausbildungsgänge). Knapp die Hälfte der Studierenden sind Frauen, und fast ein Fünftel aller Studierenden besuchen eine Hochschule in Mexiko-Stadt. Unter den Studierenden in vierjährigen Studiengängen besuchten 2002 rund 33 Prozent eine Privathochschule, was einem Anstieg um fünf Prozent gegenüber 1999 entspricht.

Auf dem Niveau der weiterführenden Studiengänge studierten im Jahr 2002 sogar 40 Prozent der insgesamt 138.000 Studierenden an einer Privathochschule (1999: 36,5 %). Während an den öffentlichen Universitäten aber fast 11 Prozent der Studierenden in weiterführenden Studiengängen promovieren, sind es an privaten Universitäten lediglich 2,6 Prozent. An privaten Universitäten sind 82 Prozent der Studierenden in weiterführenden Studiengängen in Masterprogramme eingeschrieben (an öffentlichen Universitäten: 62 Prozent).

Tabelle 2: Studierende in vierjährigen Erststudiengängen an Universitäten und Technischen Hochschulen in Mexiko nach Fachgruppen 2001

Fachgruppen	Total	Anteil an allen Studierenden (%)	Anteil Frauen (%)
Sozial- und Wirtschaftswissenschaften	814 318	49,0	57,0
Ingenieur- und Technikwissenschaften	550 636	33,2	29,9
Gesundheitswissenschaften	147 662	8,9	60,6
Erziehungs- und Geisteswissenschaften	72 737	4,4	66,2
Agrarwissenschaften	41 900	2,5	27,0
Naturwissenschaften u. Mathematik	33 720	2,0	46,1
Total	1 660 973	100	47,8

Quelle: Instituto Nacional de Estadística 2003.

Tabelle 3: Studierende in postgraduierten Studiengängen in Mexiko nach Fachgruppen 2001

Fachgruppen	Total	Anteil an allen Studierenden (%)	Anteil Frauen (%)
Sozial- und Wirtschaftswissenschaften	58 524	45,8	43,3
Erziehungs- und Geisteswissenschaften	24 701	19,3	54,1
Gesundheitswissenschaften	19 430	15,2	44,7
Ingenieur- und Technikwissenschaften	17 045	13,3	26,7
Naturwissenschaften u. Mathematik	5 770	4,5	40,3
Agrarwissenschaften	2 281	1,8	26,0
Total	127 751	100	42,9

Quelle: Instituto Nacional de Estadística 2003.

Vor ihrer Aufnahme an einer Hochschule müssen die Interessenten in der Regel einen *Aufnahmetest* absolvieren, der von jeder Hochschule individuell gestaltet wird. Das nationale Bildungsministerium empfiehlt den Hochschulen jährlich maximale Zulassungszahlen für landesweit besonders stark nachgefragte Fächer. Im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung im Hochschulwesen gibt es zudem auch ein landesweit standardisiertes Examen für alle Bewerber um einen ersten Studienplatz. Dessen Ergebnisse fließen aber nicht in das Zulassungsverfahren der

einzelnen Hochschulen ein, sondern werden für landesweite Leistungsvergleiche herangezogen.

Fast die Hälfte der Studierenden in vierjährigen Studiengängen war 2002 in den Sozial- und Verwaltungswissenschaften eingeschrieben; ein Drittel der Studierenden belegte Studienfächer aus dem Bereich „Ingenieurwissenschaften und Technologie“ und knapp neun Prozent der Studierenden waren den Gesundheitswissenschaften zuzurechnen. Die Naturwissenschaften, Agrarwissenschaften sowie die Erziehungs- und Geisteswissenschaften wurden kaum angewählt. Diese Verteilung der Erststudierenden ist seit den neunziger Jahren im Wesentlichen konstant.

Nicht nur die privaten, sondern auch die öffentlichen Hochschulen verlangen heute Studiengebühren. Die renommierte Privathochschule Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) zum Beispiel verlangt für die Belegung von Licenciatura-Kursen zum Erwerb von drei Kreditpunkten mehr als 750 US\$ im Semester. Für Postgraduierten-Studiengänge werden sogar Gebühren in Höhe von rund 1.700 US\$ für den Erwerb von drei Kreditpunkten erhoben. Im Rahmen einer Studienabschlussarbeit wurde Ende der neunziger Jahre errechnet, dass die Gesamtstudienkosten (Studiengebühren und Lebensunterhalt) an einer Privathochschule rund drei Mal höher lagen als an einer öffentlichen Vergleichshochschule (Márquez 1998).

Unter dem nationalen Stipendienprogramm *PRONABES* können Erststudierende aus Familien mit geringem Einkommen (nicht mehr als drei Mindestgehälter) seit 2001 *Stipendien* erhalten, die mit den Studienjahren von 750 auf 1.000 Pesos (52,5 € bzw. 70 €) monatlich steigen und nicht rückzahlbar sind. 2002/03 konnten unter *PRONABES* bereits rund 82.000 Studierende (4 % aller Erststudierenden) unterstützt werden. Von den Geförderten befanden sich 14 Prozent in einem zweijährigen und alle übrigen Studierenden in vier- oder fünfjährigen Studiengängen.²

Unter den *Hochschullehrern* werden üblicherweise drei Kategorien unterschieden (in absteigender Reihenfolge: „titular“, „asociado“ und „asistente“), die jeweils in drei oder sogar vier Unterkategorien unterteilt sind. Ende der neunziger Jahre hatten lediglich ungefähr 30 Prozent der Dozenten an mexikanischen Hochschulen Vollzeitverträge. Die Mehrzahl der Dozenten verfügt nur über Lehraufträge. Überdies hatten Ende der neunziger Jahre nur fünf Prozent der mexikanischen Hochschuldozenten promoviert. Mit Hilfe des ambitionierten Regierungsprogramms zur Fortbildung der Dozenten (*PROMEP*) soll diese Situation bis 2006 deutlich verbessert werden (vgl. Abschnitt 10.4).

Über *Einstellungsmodalitäten* und Karriereschritte für ihre *Dozenten* entscheiden die Hochschulen prinzipiell autonom. Ein Hochschullehrer an der Spitze der Einkommensskala erhält heute ein Grundgehalt in Höhe von ungefähr 1.300 US\$.

² Eine Datenbank mit aktuellen Informationen zu Studienstipendien ist über die Homepage der Rektorenkonferenz ANUIES zugänglich (www.anuies.mx - becas de educación superior).

Außerhalb ihres Vertrags können gute Dozenten aber beispielsweise an den der Bundesregierung unterstehenden Einrichtungen Zulagen in Höhe von rund 2.500 US\$ beziehen (550 US\$ für einen Dokortitel, weitere 550 US\$ für gute Lehre, 500 US\$ Wohnstipendium, gegebenenfalls weitere 300 US\$ für eine hervorragende akademische Qualifikation und 600 US\$ für eine Zugehörigkeit zur untersten Kategorie innerhalb der nationalen Systematik für Forscher; vgl. Gil-Antón 2002). Seit den neunziger Jahren haben an den öffentlichen Hochschulen ungefähr 30 Prozent der vollzeitlich beschäftigten Dozenten Zugang zu solchen Zulagen. Im Privathochschulsektor, auf dem ungefähr ein Drittel aller mexikanischen Hochschuldozenten beschäftigt ist, zahlen die Eliteeinrichtungen attraktive Grundgehälter. Dort machen Zulagen nur etwa ein Viertel des Grundgehalts aus. Die übrigen Privathochschulen vergüten ihre Dozenten im Wesentlichen nur über Lehraufträge.

Die *Qualitätssicherung* von Studienangeboten wird von Interinstitutionellen Komitees für die Evaluation der Hochschulbildung (CIEES) durchgeführt.

10.5 Hochschulpolitik und Bildungsplanung

Nachdem sich der mexikanische Hochschulsektor bis zum Beginn der neunziger Jahre weitgehend unabhängig von staatlicher Einflussnahme entwickelt hatte, wirkt die öffentliche Hand seitdem vor allem auf die öffentlichen Hochschulen ein. In enger Zusammenarbeit mit der Rektorenkonferenz ANUIES wurden ambitionierte Modernisierungsansätze definiert und eingeleitet, um die Qualität der Hochschulausbildung dauerhaft zu verbessern. Die Bundesregierung hat neue *Hochschultypen* eingerichtet und die *Dezentralisierung* von Zuständigkeiten im Hochschulwesen vorangetrieben, so dass die bundesstaatlichen und lokalen Behörden immer stärker Verantwortung in der Gestaltung des Studienangebots vor Ort übernehmen. In den letzten Jahren sind außerdem internationale Organisationen wie die OECD, die Weltbank und die Interamerikanische Entwicklungsbank (IDB) in der Hochschulpolitik stärker präsent als zuvor.

Seit Ende der neunziger Jahre gerät auch eine Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten zum Hochschulsektor immer stärker in den Blickpunkt politischer Entscheidungsträger. Übergeordnetes *hochschulpolitisches Ziel* der mexikanischen Regierung ist es heute aber, die Hochschulbildung an Prioritäten der sozioökonomischen Entwicklung des Landes auszurichten. Die Regierung Fox betont im Hinblick auf die Entwicklung des Hochschulsektors unter anderem die Bedeutung folgender Aspekte (vgl. Kent 2003):

- Qualität in der Hochschulbildung sollte sich sowohl über Lernprozesse als auch über die Möglichkeit zu studentischer Mobilität zwischen Studiengängen an verschiedenen nationalen Hochschulen und durch curriculare Flexibilität manifestieren;
- den Ausbau der Verbindungen zwischen Hochschulen und Unternehmen;

- eine weitere Internationalisierung;
- den Ausbau von Programmen zur finanziellen Unterstützung von Studierenden aus Familien mit geringem Einkommen.

Um die angestrebten Reformprozesse in Gang zu setzen, experimentiert die Bundesregierung im öffentlichen Hochschulsektor mit der Einführung von *Marktmechanismen*. Nachdem man in den vergangenen Jahren feststellen musste, dass die Hochschulen auf neue staatliche Anreize nur schleppend reagierten, wird nun eine leistungsorientierte Hochschulfinanzierung eingeführt. Die Hochschulen müssen heute strategische Pläne und Leistungsziele definieren, um dann in Abhängigkeit vom Erreichen dieser Ziele öffentliche Gelder zugewiesen zu bekommen.

Die aus dem Bundeshaushalt für Hochschulbildung zur Verfügung gestellten *Finanzmittel* sind seit 1991 – mit Ausnahme des wirtschaftlich schwierigen Zeitraums 1995–1997 – jedes Jahr deutlich ausgeweitet worden. Seit dem Jahr 2000 wurden die Ausgaben der Bundesregierung für Hochschulbildung jährlich um etwa 7,5 Prozent gesteigert, obwohl die mexikanische Wirtschaft in diesem Zeitraum kaum gewachsen ist. Die Ausgaben der Bundesregierung pro Studierenden liegen heute wieder auf dem Niveau von 1994, was einen deutlichen Anstieg im Vergleich zum Jahr 1990 bedeutet. Die Bundesregierung investiert heute im Umfang von ungefähr 0,7 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) in Hochschulbildung und die Bundesstaaten zusätzlich in Höhe von 0,14 Prozent des BIP. Diese Anteile sollen sukzessive ausgeweitet werden.

Das *Nationale Bildungsprogramm 2001–2006* (Programa Nacional de Educación) definiert Zielsetzungen und Aktivitätsbereiche unter anderem auch für den Hochschulsektor, die aus einer Situationsanalyse des Hochschulsektors und einer Vision für das Jahr 2025 abgeleitet wurden (vgl. Secretaría de Educación Pública 2001). Die Bundesregierung hat dementsprechende Förderprogramme aufgelegt und misst der Kooperation einheimischer und renommierter ausländischer Universitäten für die Erreichung ihrer hochschulpolitischen Ziele große Bedeutung zu.

Die wichtigste Einzelinitiative, die bereits seit den neunziger Jahren umgesetzt wird, bezieht sich auf die *Fortbildung der Hochschuldozenten*, die häufig kein Postgraduierten-Studium abgeschlossen haben. Das Programm zur Fortbildung der Hochschullehrer PROMEP gibt das Ziel vor, dass bis 2006 ein Fünftel der Dozenten promoviert sein soll und alle übrigen Dozenten Mastertitel haben oder eine Lehrerfortbildung durchlaufen haben müssen. Wie hochgesteckt diese Zielsetzung ist, verdeutlicht die Tatsache, dass beispielsweise 39.000 fest angestellte Hochschuldozenten innerhalb weniger Jahre ein Masterstudium nachholen müssten, um die politischen Ziele annähernd zu verwirklichen (Gil-Antón 2002). Im Jahr 2002 hat sich die Politik zusätzlich vorgenommen, bis 2006 fast 100.000 neue Hochschullehrerstellen zu schaffen. In diesem Zusammenhang werden nun täglich mehr als zehn zusätzliche Hochschuldozenturen eingerichtet, und diese Zahl muss in

den kommenden Jahren noch um ein Mehrfaches gesteigert werden, will man die Gesamtzahl von 100.000 neuen Stellen erreichen.

Zunehmend wird versucht, auch den seit den siebziger Jahren gewachsenen *privaten Hochschulsektor* in staatliche Entwicklungsstrategien einzubinden. Der private Hochschulsektor gilt heute nicht mehr als Gegenpol zu den öffentlichen Hochschulen, sondern wird von der Bundesregierung als Partner in der Entwicklung des nationalen Hochschulsystems akzeptiert. Ausdruck hierfür war beispielsweise der ursprüngliche Plan von Regierungsoberhaupt Fox, den Präsidenten der größten und erfolgreichsten Privatuniversität des Landes, dem Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), zum Bildungsminister zu ernennen. Erst nach massivem Protest der Rektorenkonferenz ANUIES nahm er von diesem Plan Abstand und berief stattdessen den Rektor einer staatlichen Universität zum Bildungsminister. Die Frage, wie eine sinnvolle staatliche Regelung des bisher weitgehend frei agierenden privaten Hochschulsektors aussehen könnte, ist allerdings politisch noch ungeklärt.

In allerjüngster Zeit hat das *ungeregelte Wachstum des Hochschulsektors* öffentliche Kritik hervorgerufen, und seit kurzem lässt das Bildungsministerium keine weiteren Privathochschulen mehr zu (Galindo 2003). Mit einem weiteren Ausbau des Privathochschulsektors soll zunächst abgewartet werden, bis die bestehenden Hochschulen eine Konsolidierung erfahren haben.

Anfang November 2003 beklagte zudem eine Forscherin der renommierten öffentlichen Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dass die Regierung zu der zunehmenden Präsenz *ausländischer Anbieter* im mexikanischen Hochschulsektor noch keine Position entwickelt habe (Poy Solano 2003, vgl. auch Abschnitt 10.8).

10.6 Hochschulrelevante Gesetzgebung

Die umfassende Restrukturierung im Hochschulsektor während der neunziger Jahre vollzog sich ohne nennenswerte Veränderungen der bestehenden Hochschulgesetzgebung. Prinzipiell kann die öffentliche Hand den autonomen Universitäten kaum Vorgaben machen. Sie wirkt vielmehr indirekt über *strategische Programme*, in deren Rahmen öffentliche Mittel verfügbar gemacht werden, auf die Entwicklung des Hochschulsektors ein.

Rechtlich gibt es keine Unterscheidung zwischen *gewinnorientierten* und nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen. In der Praxis genießen die privaten und insbesondere die ausländischen Hochschulen aber deutlich mehr Handlungsspielräume als die öffentlichen Hochschulen.

Das *allgemeine Bildungsgesetz* (Ley General de Educación) wurde 1993 neu erlassen und Ende November 2002 reformiert. Unter anderem wurde ein Mindestanteil am BIP der von allen öffentlichen Instanzen in die Hochschulbildung zu investierenden Mittel festgeschrieben (8 %). Dieser Anteil wird allerdings in der

Praxis nicht erreicht. Speziell auf die Hochschulbildung bezieht sich das *Gesetz für die Koordinierung der Hochschulbildung*, das bereits auf das Jahr 1978 zurückgeht. Das Nationale Bildungsprogramm 2001–2006 sieht allerdings vor, dass eine neue gesetzliche Grundlage für die Hochschulbildung ausgearbeitet werden soll.

Das Verfahren zum obligatorischen *Eintrag neuer Studienangebote* in das „Registro de Validación Oficial de Estudios“ wurde mit dem Regierungsbeschluss Nr. 279 (Acuerdo 279) vom Juli 2000 weiter erleichtert.

Die mexikanische Regierung und auch die Vereinigung der Privathochschulen (FIMPES) wünschen sich zukünftig eine durchgängige Akkreditierung neuer Studienprogramme. FIMPES hatte sich bereits 1994 auch als Akkreditierungsinstitution organisiert. Der Ende 2000 eingesetzte nationale *Akkreditierungsrat* für den Hochschulbereich COPAES erhielt die Aufgabe, zunächst Akkreditierungsagenturen zu zertifizieren. Auf diese Weise soll vermieden werden, dass sich in Zukunft zweifelhafte Anbieter auf dem großen mexikanischen Markt für Akkreditierung ausbreiten. Im Rahmen von COPAES sind sowohl das nationale Bildungsministerium als auch die Rektorenkonferenz ANUIES, die Vereinigung mexikanischer Privathochschulen (FIMPES) und wichtige Berufsverbände vertreten. Die von COPAES zertifizierten Agenturen können dann Studiengänge an öffentlichen und privaten Hochschulen akkreditieren, die zu einem Licenciatura-Abschluss, dem Titel „Técnico Superior Universitario“ oder dem Titel „Profesional Asociado“ führen. Eine Akkreditierung ist fünf Jahre gültig.

10.7 Bedarf an zusätzlichen (ausländischen) Studienangeboten

Trotz ihres deutlichen Wachstums vor allem in den neunziger Jahren ist die *Beteiligung an Hochschulbildung* in der Altersgruppe der 19- bis 23-Jährigen mit 17,5 Prozent immer noch vergleichsweise gering. Derzeit können lediglich die Familien mit mittlerem und hohem Einkommen ihren Kindern ein Hochschulstudium ermöglichen. Das Wachstum privater Hochschulen in den Ballungsräumen, die hohe Studiengebühren verlangen, hat bisher von Hochschulbildung ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppen nur begrenzt neue Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung eröffnet.

Aufgrund der *demographischen Entwicklung* wird die von der Hochschulbildung erfasste Altersgruppe bis zum Jahr 2025 stärker als alle anderen Altersgruppen wachsen, so dass von einem deutlichen Anstieg der Nachfrage nach Studienplätzen auszugehen ist. Der durchschnittliche Anteil eines Familieneinkommens, der in Hochschulbildung investiert wird, hat sich zwischen 1992 und 2002 bereits ungefähr verdoppelt. Inwieweit er noch weiter wachsen kann, hängt vor allem auch von der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes ab.

Das *Nationale Bildungsprogramm 2001–2006* sieht eine Verdreifachung der Studierendenzahlen in zweijährigen (von 53.600 auf 150.000 Studierende) und auf

dem Postgraduierten-Niveau eine Steigerung der Studierendenzahlen um rund zwei Drittel vor (von 129.000 auf 210.000). Während der neunziger Jahre hatte sich die Zahl der Studierenden in weiterführenden Studiengängen zwar bereits verdoppelt, und im Bereich Wirtschaft und Verwaltung ist der Bedarf an Absolventen eines Master- oder Promotionsstudiums dadurch bereits gedeckt. In den vor allem an öffentlichen Einrichtungen gelehrten Natur- und Ingenieurwissenschaften, der Land- und Fischwirtschaft und in den Gesundheitswissenschaften belegen aber immer noch verhältnismäßig wenige Studierende weiterführende Studienangebote (vgl. Tabelle 2). Ähnlich ist die Situation auch in den vierjährigen Licenciatura-Studiengängen: Jedes Jahr nehmen über 200.000 Studierende ein Studium der Sozial-, Wirtschafts- oder Verwaltungswissenschaften auf, und über 150.000 Studierende entscheiden sich für einen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang. In den Naturwissenschaften schreiben sich hingegen nur rund 10.000 Studierende ein.

Es besteht zudem ein hoher Bedarf an *Dozentenfortbildung*. Ein großer Teil der derzeitigen Hochschullehrer soll in Zukunft einen Masterabschluss oder ein Promotionsstudium nachholen.

Die nationale Organisation zur *Forschungsförderung*, CONACYT, strebt an, die Zahl der Forscher – die mindestens über einen Mastertitel verfügen müssen – bis 2006 zu verdoppeln. Schwerpunktmäßig sollen Ingenieurwissenschaftler und Forscher im Bereich Biotechnologie ausgebildet werden, da man sich hiervon wichtige Impulse für die Entwicklung des Landes erhofft. Außerdem möchte man die Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrern und der Wirtschaft ausbauen.

Rund 12.500 Mexikaner studierten 2001/02 in den USA, was einer Steigerung von über 17 Prozent gegenüber dem Vorjahr entspricht (vgl. die folgende Tabelle). Über ein Drittel der mexikanischen Studierenden in den USA sind in weiterführende Studiengänge eingeschrieben.

Tabelle 4: Mobile Studierende aus Mexiko in den USA 2001/02

	Absolut	In %
Erststudierende	7.345	58,7
Graduierte	4.389	35,1
Andere	784	6,3
Gesamt 2001/02	12.518	100,0
Gesamt 2000/01	10.670	
Veränderung 2000/01 – 2001/02	1.848	17,3

Quelle: Koh Chin 2002.

In *Großbritannien* studierten 2001/02 lediglich 1.303 Mexikaner (vgl. Tabelle 5), die fast alle in weiterführende Studienangebote eingeschrieben waren. Am meisten

gewählt wurden weiterführende Studienangebote aus den Ingenieurwissenschaften (vor allem Elektrotechnik), aus den Fachgebieten Wirtschafts- und Politikwissenschaften sowie die Betriebswirtschaft.

Tabelle 5: Mexikanische Vollzeitstudierende in Großbritannien 2001/02

Subject Group	Undergraduate	Postgraduate	Total
Medicine & dentistry	1	22	23
Subjects allied to medicine	0	16	16
Biological sciences	3	92	95
Veterinary science	0	3	3
Agriculture & related subjects	1	27	28
Physical sciences	2	63	65
Mathematical sciences	1	38	39
Computer science	4	57	61
Engineering & technology	14	280	294
Architecture, building & planning	2	27	29
Social, economic & political studies	15	239	254
Law	0	37	37
Business & administrative studies	13	148	161
Librarianship & information science	4	8	12
Languages	6	23	29
Humanities	3	15	18
Creative arts & design	24	19	43
Education	0	47	47
Combines/Invalid code supplied	26	23	29
Total	119	1.184	1.303

Quelle: Higher Education Statistics Agency (HESA) Student Record July 2002.

Die Zahl der in *Deutschland* studierenden Mexikaner ist mit 512 Personen 2001/02 sehr gering. Sie ist aber im Vergleich zu 1999/00 (356 Bildungsausländer-Studierende aus Mexiko) deutlich gewachsen. Knapp 57 Prozent der mexikanischen Gaststudierenden absolvierten 2001/02 ein Erststudium in Deutschland. Die beliebtesten Studienbereiche waren die Wirtschaftswissenschaften, Maschinenbau/Verfahrenstechnik und nachfolgend – mit deutlichem Abstand – Germanistik und Informatik. Als weiterführende Studienangebote (ohne Promotion) wurden ganz überwiegend wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge gewählt. Unter den 99 mexikanischen Doktoranden in Deutschland waren die Naturwissenschaften (Chemie, Biologie) und die Medizin am beliebtesten.

Tabelle 6: Bildungsausländer-Studierende aus Mexiko in Deutschland

Fächergruppen	Erststudium		Weiterführendes Studium		Promotionsstudium	
	WS	WS	WS	WS	WS	WS
	2001/02	1999/00	2001/02	1999/00	2001/02	1999/00
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	88	53	51	27	8	6
Ingenieurwissenschaften	78	50	40	9	15	11
Sprach- und Kulturwiss.	59	55	11	9	16	19
Mathematik, Naturwiss.	38	34	15	10	41	28
Kunst, Kunstwissenschaften	13	16	2	2	-	1
Humanmedizin	7	5	-	-	7	2
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	4	4	3	1	9	11
Veterinärmedizin	1	1	-	-	3	2
Sport	1	-	-	-	-	-
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	2	-	-	-	-	-
Bildungsausländer-Studierende gesamt	291	218	122	58	99	80

Quelle: Statistisches Bundesamt; HIS-Berechnungen.

Im Jahr 2002 nahmen 1.391 *Ausländer in Mexiko* ein Studium auf Licenciatura-Niveau auf. Über die Hälfte von ihnen kam aus den USA, rund ein Viertel aus Zentralamerika und der Karibik und 15 Prozent aus südamerikanischen Ländern.

10.8 Präsenz, Profil und Kooperationen ausländischer Studienanbieter

Ausländische Hochschulen sind über Franchising-Verträge, Konsortien oder Allianzen mit Hochschulen vor Ort in Mexiko aktiv. Sie bieten sowohl Erststudiengänge als auch weiterführende Studiengänge an. Die Hochschulforschung weist in jüngster Zeit auf die Notwendigkeit hin, die Aktivitäten ausländischer Hochschulen systematisch zu erfassen (Poy Solano 2003). Bislang greift die Regierung aber praktisch nicht in die Aktivitäten ausländischer Hochschulen ein, sondern erleichtert deren Zulassung sogar zunehmend.

Eine erste Recherche mexikanischer Hochschulforscher über die Präsenz ausländischer Hochschulen ergab folgendes Ergebnis (vgl. Didou Aupetit 2002):

- *Endicott College* aus Boston, Massachusetts, eröffnete 1996 eine Außenstelle in Mexiko-Stadt. Es bietet traditionelle vierjährige Studiengänge an, die zur Hälfte in Mexiko und in den USA durchgeführt werden und mit einem BA oder BSc abschließen;

- *Westbridge University* bietet an seiner Außenstelle in Mexiko Diplomstudiengänge und Licenciatura-Studiengänge aus den Bereichen Management und Verwaltung an sowie einen Masterstudiengang in Verwaltung und elektronischem Handel;
- das *Westhill Institute* tritt in Mexiko als amerikanische Hochschule auf, hat aber keine Mutterhochschule in den USA.

In jüngster Zeit (2003) hat zudem *Apollo International* als “Grupo Educativo Apollo International“ (GEAI) Aktivitäten in Mexiko aufgenommen. Die Rechtsform der mexikanischen Tochtergesellschaft von Apollo International ist die einer GmbH (Sociedad de Responsabilidad Limitada) mit einem in Gründungsurkunde und Statut festgelegten Kapitalminimum und nach Aufbau des Unternehmens variablem Kapitalbetrag (de Capital Variable). GEAI wird zunächst zusammen mit dem in den USA beheimateten, ebenfalls zu Apollo gehörenden Phoenix Institute for Professional Education (PIPE) Doppeldiplomprogramme in Mexiko anbieten.

Auch die US-amerikanische *University of the Incarnate Word* aus Texas hat 2003 in Kooperation mit dem Instituto Miguel Angel Valle eine Außenstelle in Mexiko eröffnet („El Centro Internacional Universitario Miguel Angel – Incarnate Word“). Dort werden drei in den USA und in Mexiko akkreditierte Bachelor-Studiengänge und englische Sprachkurse angeboten. Die Bachelor-Studiengänge sind „Finance and Administration“, “International Business” und “Information Systems” (vgl. <http://ciu.com.mx/>). Die Studierenden können zudem an einer Reihe internationaler Austauschprogramme teilnehmen. Die Studiengebühren betragen 7.400 Pesos (rund 1.050 €) im Semester. Durch Erreichen bestimmter Mindestnoten erhalten ungefähr 60 Prozent der Studierenden eine finanzielle Unterstützung über ihre Hochschule.

Folgende ausländische Hochschulen lassen eigene Studiengänge im Rahmen von *Franchising-Abkommen* an mexikanischen Hochschulen anbieten:

- die *Pacific Western University* mit Sitz in Honolulu bietet über das Instituto Mexicano de Educación a Distancia (IMED) und mittels eines eigenen Büros in Mexiko-Stadt Licenciatura-Studiengänge, Masterstudiengänge und Promotionsprogramme an;
- das Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) hat fünf Studiengänge von der *University of British Columbia* gekauft;
- INFOTEC bietet ein Diplom in strategischer Leitung öffentlicher Institutionen von der *Goldman School of Public Policies der University of California* in Berkeley an.

Seit ungefähr dem Jahr 2000 werden zunehmend auch *Online-Studienprogramme* – überwiegend ohne Akkreditierung – angeboten. Ausländische Hochschulen bieten ihre Studienprogramme entweder selber stark unternehmerisch orientiert online an oder bauen eine Zusammenarbeit mit ansässigen Hochschulen auf. Bei-

spiele für die Zusammenarbeit ausländischer und nationaler Hochschulen sind zum einen der *virtuelle Ableger des ITESM*, der nationale und ausländische – z.B. amerikanische – Studiengänge für Interessenten im spanischsprachigen In- und Ausland anbietet. Zum anderen hat sich im Jahr 2000 *Sylvan Learning Systems* in die Universidad del Valle de Mexiko eingekauft und seitdem mehrere Außenstellen eröffnet, die vor allem online-Programme und internationale Studiengänge anbieten. Diese Angebote wurden von der Vereinigung der Privatuniversitäten, FIMPES, akkreditiert.

Mit der Eröffnung einer *DAAD-Außenstelle* in Mexiko-Stadt wurden 2001 verschiedene Marketing-Aktivitäten für deutsche Hochschulen verknüpft. Auf einer von der Außenstelle gemeinsam mit GATE organisierte Informations-Tour wurden neben Mexiko-Stadt auch Mérida, Guadalajara und Monterrey besucht. Im Oktober 2002 fand dann mit der EduAlemania in Mexiko-Stadt eine erste *Messe* deutscher Hochschulen und Kultureinrichtungen in Mexiko statt. Im September 2003 war die Umweltmesse Tecomex ebenfalls Anlass für die Präsenz mehrerer deutscher Hochschulen, die über ihre Umweltstudiengänge informierten. Im März 2004 wird innerhalb einer europäischen Rahmenveranstaltung (Edu-Europa) eine Neuauflage der EduAlemania stattfinden.

Ein deutsch-mexikanischer *Doppeldiplom-Studiengang* besteht zwischen der FH Münster und dem Campus Mexiko-Stadt des Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM). Die Datenbank „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz weist 58 deutsch-mexikanische *Hochschulkooperationen* aus (vgl. HRK 2003).

10.9 Gesamteinschätzung

Die deutsch-mexikanischen Beziehungen sind sowohl in Bezug auf Hochschulkooperationen als auch auf wirtschaftlicher Ebene gut etabliert. Mexiko weist zudem trotz periodischer wirtschaftlicher Schwierigkeiten einen insgesamt wachstumsorientierten ökonomischen Entwicklungsverlauf auf. Darüber hinaus produzieren viele bekannte deutsche Unternehmen in Mexiko. Da gegenwärtig von mexikanischer Seite angestrebt wird, die traditionell große politische und wirtschaftliche Nähe zu den USA zugunsten von Beziehungen mit anderen Staaten zurückzubauen, sind auch die politischen Rahmenbedingungen für ein Engagement deutscher Hochschulen vor Ort günstig.

Das Verfahren zur Zulassung neuer Studiengänge – auch ausländischer oder in Kooperation mit ausländischen Hochschulen angebotener Studiengänge – ist ausgesprochen einfach. Da der Staat das Hochschulwesen nur sehr zurückhaltend regelt, stellt sich der mexikanische Hochschulsektor allerdings relativ unübersichtlich dar, und die von den verschiedenen Hochschulträgern angebotenen Studiengänge sind von ganz unterschiedlicher Qualität. Der Staat ist aber bemüht, zum einen die öffentliche Hochschulbildung auszubauen und zum anderen auch eine

verbesserte Qualitätssicherung für bestehende Studienangebote zu gewährleisten und strebt eine kontinuierliche Ausweitung des für den Hochschulsektor zur Verfügung gestellten Haushaltsvolumens aus. Es können daher auf dem Gebiet der Qualitätssicherung in Zukunft Regierungsinitiativen erwartet werden. Die Zusammenarbeit einheimischer mit renommierten ausländischen Hochschulen wird von offizieller Seite stark befürwortet, da man sich davon qualitative Impulse verspricht. Sowohl die öffentlichen als auch die privaten Hochschulen erheben Studiengebühren (die öffentlichen Hochschulen allerdings nur sehr geringe), so dass sich ein unternehmerisch geplantes deutsches Studienangebot gut in die bestehende Studienlandschaft einfügen würde.

Das Niveau grundständiger Studiengänge in Mexiko liegt in etwa zwischen dem eines dreijährigen Bachelor-Studiums in Deutschland und dem eines traditionellen deutschen Diplom- oder Magisterstudiengangs. Da politisch eine verstärkte Verzahnung von Hochschulen und Unternehmen angestrebt wird und eine hohe ungedeckte Nachfrage nach grundständigen Studienangeboten besteht, würde sich das Angebot deutscher Fachhochschul-Studiengänge gut in den gegenwärtigen Gesamtkontext des mexikanischen Hochschulsystems einfügen. Darüber hinaus könnte die Kompetenz deutscher Hochschulen aber auch auf der Ebene weiterführender Studienangebote gut zur Geltung kommen. Hier besteht beispielsweise eine hohe, staatlich unterstützte Nachfrage von Seiten der Hochschuldozenten, die in vielen Fällen nur ein Erststudium absolviert haben. Außerdem ist Mexiko bestrebt, die Zahl der Forscher besonders in den Ingenieurwissenschaften und in der Biotechnologie deutlich zu erhöhen. Bislang haben die Ingenieurwissenschaften nur einen Anteil von 13 Prozent und die Naturwissenschaften von lediglich unter fünf Prozent an allen Studierenden in weiterführenden Studiengängen.

Literatur

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2003): Anuario Estadístico 2002. Mexico-Stadt: ANUIES.
- Bundesverwaltungsamt (Deutschland) (2003): Auslandsschulwesen: Schulen in Mexiko. Internet: URL: www.bundesverwaltungsamt.de [Stand: 13.08.2004].
- CIA (2003): The World Factbook - Mexico. Internet: URL: <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/mx.html> [Stand: Dezember 2003].
- Didou Aupetit, Sylvie (2002): „Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa“. In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7. Jg. 2002, H. 14, S. 51 – 73.
- Didou Aupetit, Sylvie (2002): „Transnacionalización de la educación superior y aseguramiento de la calidad en México“. In: *Revista de la Educación Superior*, 31. Jg. 2002, H. 4 (Nr. 124), S. 11 - 23.

- Galindo, Blanca P. (2003): „Sin control, l’oferta de educación superior en Puebla“. In: El Universal vom 25.11.2003.
- Garay, Adrián de (2002): „Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada“. In: Revista de la Educación Superior, 31. Jg. 2002, H. 2 (Nr. 122), S. 69 - 77.
- Garza Vizcaya, Eduardo L. de la (2003): „Las universidades politécnicas. Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México“. In: Revista de la Educación Superior, 32. Jg. 2003, H. 2, Nr. 126, S. 75 - 81.
- Gil-Antón, Manuel (2002): „Big City Love: The Academic Workplace in Mexico“. In: Altbach, Philip G. (Hg.): The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries. Chestnut Hill, Mass.: Boston College, S. 23 – 51.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003): Hochschulkompass. Internet: URL: <http://www.hochschulkompass.de/hochschulen.html> [Stand: Oktober 2003].
- Instituto Nacional de Estadística (2003): Información Estadística. Internet: URL: <http://www.inegi.gob.mx/est/> [Stand: Dezember 2003].
- Kent, Rollin (2003): The Changing Role of the State in Mexican Higher Education: from the Crisis of Ineffectual Populism to Developmental Regulation. (Vortrag auf der 16. Jahreskonferenz des Consortium of Higher Education Researchers (CHER) in Porto vom 4.-6. September 2003 (unver. Vortragsmanuskript).
- Kent, Rollin und Ramírez, Rosalba (1999): „Private Higher Education in Mexico in the 1990s: Growth and Differentiation“. In: Altbach, Philip (Hg.): Private Prometheus. Private Higher Education and Development in the 21st Century. Westport, Conn.: Greenwood Press, S. 95 - 112.
- Márquez, Alejandro (1998): El costo familiar y/o individual de la educación superior. (Serie Investigaciones). Mexiko-Stadt: ANUIES Internet: URL <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib27/0.htm> [Stand: Dezember 2003].
- OECD (Hg.) (1997): Reviews of National Policies for Education: Mexico – Higher Education. Paris: OECD.
- Olmos, Luis I. (2002): „Puntos sobresalientes de la educación superior particular en el programa nacional de educación 2001-2006“. In: Revista de la Educación Superior, 31. Jg. 2002, H. 1 (Nr. 121), S. 93 - 104.
- Poy Solano, Laura (2003): „Sin regulación, las universidades extranjeras que funcionan en México“. In: La Jornada vom 10.11.2003.
- Ries, Martin (2003): Exportieren nach Mexiko. Köln: Bundesagentur für Außenwirtschaft (Bfai).
- Rodríguez Gómez, Roberto (2002): „Continuidad y cambio de las políticas de educación superior“. In: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7. Jg. 2002, H. 14, S. 133 – 154.
- Ruiz Gutiérrez, Rosaura u.a. (2002): „Posgrado: actualidad y perspectivas“. In: Revista de la Educación Superior, 31. Jg. 2002, H. 4, (Nr. 124), S. 55 - 71.
- Sánchez, Julián (2003): „Pide la UNAM frenar avance de escuelas ‘patito‘“. In: El Universal vom 29.06.2003.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001): Programa Nacional de Educación 2001-2006. Mexiko: SEP. Internet: URL: <http://www.sep.gob.mx/wb2/> [Stand: Dezember 2003].
- Vargas Leyva, Maria Ruth (2003): „La educación superior tecnologica“. In: Revista de la Educación Superior, 32. Jg. 2003, H. 2 (Nr. 126), S. 47 - 57.

ANHANG

1

**Raster zur Analyse von Rahmenbedingungen für den
Aufbau deutscher Studienangebote im Ausland**

2

**Zuständige Stellen und deutsche Ansprechpartner
in den untersuchten Ländern**

Anhang 1

Raster zur Analyse von Rahmenbedingungen für den Aufbau deutscher Studienangebote im Ausland

Als systematische Grundlage für die Länderanalysen wurde in Zusammenarbeit mit dem DAAD das folgende Raster entwickelt, das dauerhaft als Checkliste für die Analyse von Rahmenbedingungen potenzieller Zielländer von Studienexporten dienen und eine Stärken-Schwächen-Einschätzung einzelner Länder in Bezug auf den Aufbau unternehmerisch geplanter deutscher Studienangebote ermöglichen soll. Hiermit werden systematisch vor allem diejenigen Aspekte erfasst, die im Hinblick auf ein Angebot deutscher Studienangebote im Ausland relevant sein können.

A. Nicht-hochschulbezogene Rahmenbedingungen

1. Politische und ökonomische Rahmenbedingungen

- Politische und wirtschaftliche Stabilität/Zuverlässigkeit
- Allgemeines Entwicklungspotenzial, demographische Entwicklungsprognosen
- Regionale Integration, Mitgliedschaft in regionalen Bündnissen
- BSP/ Durchschnittseinkommen/volkswirtschaftlicher Stellenwert des Bildungssektors
- Entwicklungskonzepte internationaler Organisationen/internationale Förderprogramme (z.B. von Weltbank, IWF, EU oder regionale Entwicklungsbanken)

2. Kulturelle und naturräumliche Rahmenbedingungen

- Bildungstraditionen/Stellenwert von Hochschulbildung in der Gesellschaft und kulturell-religiöse Besonderheiten
- Naturraum und klimatische Besonderheiten

3. Beziehungen zu Deutschland

- Historische Beziehungen zu Deutschland und Deutschlandbild
- Image deutscher Hochschulen
- Angebot von Deutschunterricht
- Abkommen zur Zusammenarbeit mit Deutschland im Hochschul- und Wissenschaftsbereich, bestehende Kooperationsbeziehungen mit deutschen Hochschulen
- Einschätzung der spezifisch deutschen wissenschaftlichen und technologischen Kompetenz von Seiten des Ziellands

- Ökonomischer und (entwicklungs-)politischer Stellenwert des Ziellandes aus deutscher Perspektive (Kooperationskonzepte/Abkommen zur politischen und wirtschaftlichen Zusammenarbeit)
- Handelsbeziehungen zu Deutschland, ansässige deutsche Unternehmen/Wirtschaftsbranchen
- Qualifikationsnachfrage der Wirtschaft im Zielland
- Marktpotenzial für künftige deutsche Investitionen im Zielland

B. Hochschul- und studienbezogene Rahmenbedingungen

4. Hochschul- und Studiensystem

- Hochschultypen und -träger
- Hochschul- und Forschungsinfrastruktur
- Studienstufen, akademische Abschlüsse
- Angebotenes Fächerspektrum
- Ausbildungsstand des Lehrpersonals, Besoldungsstruktur, Durchschnittseinkommen
- Lehrsprache(n), Stellenwert Deutsch als Fremdsprache
- Qualitätssicherung
- Studiengebühren, Lebenshaltungskosten, Gesamtstudienkosten
- Finanzierungsmöglichkeiten für Studierende/Stipendiensystem (staatl./private Förderung)

5. Hochschulpolitik und Bildungsplanung

- Allgemeine Entwicklungsstrategie
- Prioritäten des Ziellands in Bezug auf die Entwicklung des Hochschulbereichs/in der wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit
- Strategie des Ziellands gegenüber ausländischen Bildungsanbietern

6. Hochschulrelevante Gesetzgebung

- Hochschulgesetz, rechtliche Grundlage für private Hochschulen und internationale Hochschulkooperationen
- Akkreditierung von Studienangeboten, Anerkennung von Abschlüssen
- Verpflichtung im Rahmen von GATS, Niederlassungsbestimmungen
- Gesetze für ausländische Investitionen
- Ausländer-, arbeits- und steuerrechtliche Bestimmungen

7. Bedarf an/Nachfrage nach Hochschulbildung

- Studiennachfrage nach Studienstufen
- Fächerschwerpunkte nach Studienstufen

- Bedarf an Dozentenfortbildung
- Nachfrage nach hochschulischer Weiterbildung/
- Demographische Prognose in Bezug auf die Altersjahrgänge, die typischerweise ein Studium aufnehmen
- Zahl/Anteil der Studierenden des potentiellen Ziellands, die ein Auslandsstudium absolvieren (v.a. in den USA, Großbritannien, Deutschland) nach Fachrichtungen. Differenz der Ausbildungskosten für Studieninteressenten aus dem potentiellen Zielland bei Studium im In- bzw. Ausland
- Zahl der Ausländer, die im potentiellen Zielland eines Studienexports studieren, und Anteil der ausländischen Studierenden an allen Studierenden im potentiellen Zielland. Regionale Anziehungskraft der Bildungsangebote des potentiellen Ziellands.

8. Präsenz, Profil und Kooperationen ausländischer Studienanbieter im potentiellen Zielland

- Fächerspektrum, das ausländische Hochschulen im Zielland bereits anbieten
- Studienstufen, auf denen ausländische Hochschulen im Zielland bereits aktiv sind
- Physische oder virtuelle Präsenz ausländischer Hochschulen/anderer Studienanbieter
- Marktanteil ausländischer Hochschulen/anderer Studienanbieter
- Rechtsformen, Geschäftsmodelle, Finanzierungsformen der ausländischen Hochschulen/anderen Studienanbieter im potentiellen Zielland
- Marketingaktivitäten ausländischer Hochschulen im potentiellen Zielland (ggf. auch ausländischer Bildungsagenturen oder Wissenschaftsorganisationen)

9. Zuständigkeiten und Ansprechpartner für Aktivitäten ausländischer Hochschulen im potentiellen Zielland

- Rolle der Ministerien in Fragen der Niederlassung ausländischer Hochschulen bzw. des gemeinsame Angebots von Studiengängen durch in- und ausländische Hochschulen
- Hochschulzuständigkeiten in Belangen des gemeinsamen Angebots von Studiengängen mit ausländischen Partnern
- Existenz einer spezifischen öffentlichen Zuständigkeit für Aktivitäten ausländischer Hochschulen im potentiellen Zielland
- Transparenz der Zuständigkeiten für Aktivitäten ausländischer Hochschulen im potentiellen Zielland
- Bestehende Kontakte zu politischen, ökonomischen und wissenschaftlichen Eliten des Ziellandes

- Präsenz von Bildungsagenturen, Wissenschaftsorganisationen, deutschen Vertretungen, Handelskammern, Wirtschaftsvertretungen, politischen Stiftungen im potentiellen Zielland
- Vereinigungen von Alumni deutscher Hochschulen

10. Gesamteinschätzung (Stärken-Schwächen-Analyse)

Anhang 2

Zuständige Stellen und deutsche Ansprechpartner in den untersuchten Ländern

NAMIBIA

**Ministry of Higher Education,
Training and Employment Crea-
tion**

Windhoek
http://www.op.gov.na/Decade_peace/h_edu.htm

**Namibia Qualifications Authority
(NQA)**

Windhoek
 E-Mail: nqa@mhevtst.gov.na

National Planning Commission

Windhoek
 E-Mail: ingatjizeko@npc.gov.na

**National Institute for Educational
Development (NIED)**

Okahandja
 E-mail: webmaster@nied.edu.na

**The University Centre for Studies
in Namibia (TUCSIN)**

Windhoek
 E-Mail: tucsin@africa.com.na
<http://www.tucsin.org>
www.nied.edu.na/

Hochschulen

University of Namibia

Windhoek
 E-Mail: lhangula@unam.na
<http://www.unam.na>

Polytechnic of Namibia

Windhoek
 E-Mail: polytech@polytechnic.edu.na
<http://www.polytechnic.edu.na>

**International University of Man-
agement**

Windhoek
 E-Mail: Registrar@ium.edu.na
<http://www.ium.edu.na>

Forschungseinrichtungen

**Marine and Coastal Resources
Research Centre**

Henties Bay

**Namibian Biotechnology Alliance
(NABA)**

E-Mail: kschulz@unam.na

The Desert Research Foundation of Namibia (DRFN)

Windhoek
 E-Mail: drfn@drfn.org.na
<http://www.drfn.org.na/>
 (Standort der Wüstenforschungsstation: Gobabeb)

Namibian Economic Policy Research Unit (NEPRU)

Windhoek
 E-Mail: library@nepru.org.na
<http://www.nepru.org.na/NEPRU>

Geological Survey of Namibia

Windhoek
 E-Mail: gschneider@mme.gov.na
<http://www.gsn.gov.na/>

Ansprechpartner in Deutschland**Botschaft der Republik Namibia (Embassy of the Republic of Namibia)**

Berlin
 E-Mail: namibiaberlin@aol.com
<http://www.namibia-botschaft.de>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Bonn-Bad Godesberg
 E-Mail: Henning.Eikenberg@bmbf.bund.de
<http://www.bmbf.de>

Deutsch-Namibische Gesellschaft (DNG)

Göttingen
 E-Mail: buero@dngev.de
<http://www.dngev.de/>

Deutsche Organisationen und Ansprechpartner in Namibia**Deutsche Botschaft Namibia**

Windhoek
 E-Mail: germany@iway.na
<http://www.windhuk.diplo.de>

Goethe-Institut Windhoek

Namibisch-Deutsche Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit, Windhoek

Deutscher Entwicklungsdienst, DED (German Development Service)

Windhoek
 E-Mail: nam@ded.de

Friedrich Ebert Stiftung

Windhoek
 E-mail: fes@fesnam.org.na
<http://www.fesnam.org.na/index800.htm>

Konrad-Adenauer-Stiftung

Länderbüro Namibia
 Windhoek
 E-Mail: kas@mweb.com.na
<http://www.kas.de/proj/home/home/8/1/>

Hanns-Seidel-Stiftung

Windhoek/ Namibia
 E-Mail: office@hsf.org.na
<http://www.hsf.org.na/>

Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)

Windhoek
 E-Mail: gtz-namibia@na.gtz.de
<http://www.gtz.de/>

Offizielle Informationen der namibischen Regierung

<http://www.grnnet.gov.na/>

Informationen über Namibia

Informationsstelle Südliches Afrika (ISSA)

Bonn

E-Mail: issa@comlink.org

<http://www.issa-bonn.org>

Namibiana Buchdepot

Delmenhorst

E-Mail: buchdepot@namibiana.de

<http://www.namibiana.de>

Zeitungen und Zeitschriften online

Allgemeine Zeitung Windhoek

(deutschsprachige namibische Tageszeitung)

<http://www.az.com.na/az/index.html>

The Namibian (englischsprachige namibische Tageszeitung)

<http://www.namibian.com.na/>

Namibia Magazin (Vierteljahreszeitschrift) für Politik, Tourismus, Kultur, Wirtschaft und deutsch-namibische Beziehungen. Herausgeber: Deutsch-Namibische Gesellschaft e.V.)

<http://www.dngev.de/>

SÜDAFRIKA

South African Government - Department of Education

Pretoria

<http://education.pwv.gov.za/>

South African Council on Higher Education (CHE)

Pretoria

E-Mail: ceo@che.ac.za

<http://www.che.org.za/>

Higher Education Quality Committee (HECQ)

Pretoria

E-Mail: che.heqc@educ.pwv.gov.za

South African Qualifications Authority (SAQA)

Pretoria

E-Mail: saqainfo@saqa.org.za

<http://www.saqa.org.za/>

Hauptansprechpartner für den Forschungsbereich: Government of South Africa- The Department of Science and Technology

Pretoria

<http://www.dst.gov.za>

E-Mail: andile@dacst5.pwv.gov.za

Ansprechpartner für die Forschungsförderung: National Research Foundation (NRF)

Pretoria

E-Mail: info@nrf.ac.za

<http://www.nrf.ac.za/>

Weitere südafrikanische Ansprechpartner

Botschaft der Republik Südafrika (Embassy of the Republic of South Africa)

Berlin

E-Mail: botschaft@suedafrika.org

<http://www.suedafrika.org>

Southern African-German Chamber of Commerce and Industry

E-Mail: info@germanchamber.co.za

E-Mail: capetown@sagc.co.za

<http://www.germanchamber.co.za/>

DAAD Alumni Association South Africa

Stellenbosch

E-Mail: pgdevilliers@mweb.co.za

South African-German Alumni Association (SAGAA)

Saxonworld

E-Mail: khulu@worldonline.co.za

**Ansprechpartner in
Deutschland**

**Deutscher Akademischer Aus-
tauschdienst (DAAD)**

Bonn-Bad Godesberg
E-Mail: weiss@daad.de

BMBF

Bonn-Bad Godesberg
E-Mail: hen-
ning.eikenberg@bmbf.bund.de

**Südliches Afrika Initiative der
Deutschen Wirtschaft (SAFRI)**

Stuttgart
E-Mail: info@safri.de
www.safri.de

**Deutscher Industrie- und Han-
delskammertag
(DIHK)**

Berlin
Email dihk@berlin.dihk.de

Afrika-Verein e.V.

Hamburg
E-Mail: post@afrikaverein.de
<http://www.afrikaverein.de/index.php>

Institut für Afrika-Kunde (IAK)

Hamburg
E-Mail: iak@iak.duei.de
<http://www.duei.de/iak/show.php>

JORDANIEN

Ministry of Higher Education and Scientific Research

Amman
<http://www.mohe.gov.jo>

Ministry of Planning and International Cooperation

Amman
<http://www.mop.gov.jo>

Jordan Investment Board

<http://www.jordaninvestment.com>

Deutsche Botschaft Jordanien

Amman
 E-Mail: germaemb@go.com.jo

Jordanische Botschaft in Deutschland

Berlin
<http://www.jordanembassy.de>

DAAD Außenstelle in Jordanien

Botschaft der Bundesrepublik
 Deutschland, Amman
 E-Mail: m.harfmann@gmx.de
<http://www.daad.de/stipendien/de/?land=89>

RWTH-Aachen Alumni-Verein

E-Mail: guvs@index.com.jo
<http://www.guvs@index.com.jo>

Goethe-Institut Amman

E-Mail: giammvw@go.com.jo
<http://www.goethe.de/na/amm/deindex.htm>

German-Arab Chamber of Industry and Commerce (GACIC) - Liaison Office, Amman

E-Mail: dfarraj@go.com.jo

Jordanian-German Business Council, Amman

E-Mail: jgbc@joinnet.com.jo
<http://www.ahkmena.com>

Friedrich-Ebert-Stiftung in Jordanien (FES Jordanien)

Amman
 E-Mail: fes@nets.com.jo
http://orae.fes.de:8081/fes/docs/NA/HER_OSTEN/jordanien.html

Konrad-Adenauer-Stiftung in Jordanien

Amman
 E-Mail: kasjon@go.com.jo
<http://www.kas.de>

Hanns-Seidel-Stiftung Jordanien

Hanns-Seidel-Foundation
 Amman
 E-Mail: seidelst@go.com.jo
<http://www.hss.de/1826.shtml>

SINGAPUR**Singapore Economic Development Board**

Singapore
E-Mail: edbfr@edb.gov.sg
http://www.sedb.com/edbcorp/sg/en_uk/index.html

Ministry of Education

Singapore
E-Mail: contact@moe.edu.sg
<http://www.moe.gov.sg/index.htm>

Agency for Science and Technology (A*STAR)

Singapore
E-Mail: Seow_Wee_Seong@a-star.gov.sg
<http://www.a-star.edu.sg>

Singapore Economic Development Board

Frankfurt
E-Mail: edbfr@edb.gov.sg
<http://www.sedb.com/edbcorp/index.jsp>

Botschaft Singapur

Berlin

Honorarkonsul Singapur

Waiblingen

Deutsche Organisationen und Ansprechpartner in Singapur**Deutsche Botschaft Singapur**

German Embassy Singapore
E-Mail: germany@singnet.com.sg
<http://www.germanembassy-singapore.org.sg/en/home/index.html>

German Institute of Science and Technology (GIST)

Singapore
E-Mail: info@gist-singapore.com
<http://www.gist.edu.sg/>

DAAD Study Information Centre

Singapore
E-Mail: daadsin@singnet.com.sg
<http://ibz.daad.de/singapore/>

Fraunhofer Representative Office Singapore

Singapore
E-Mail: fhgsin@singnet.com.sg
www.fraunhofer.de/fhgsin-e.html

Goethe-Institut Singapur

Singapore
E-Mail: mail@goethe.org.sg
<http://www.goethe.de/so/sin/deindex.htm>

German Business Association

Singapore
E-Mail: gbasg@gba.org.sg
<http://www.gba.org.sg/>

Der Delegierte des deutschen Industrie- und Handelstags

Singapore

E-Mail: ahksing@dihk.com.sg<http://www.dihk.com.sg/>**Deutsches Industrie- und Handelszentrum - German Center**

Singapore

E-Mail: singapore@germancentre.com<http://www.germancentre.com/>**Friedrich-Ebert-Stiftung**

Singapore

E-Mail: marei.john@fesspore.org<http://www.fesspore.org/>**Konrad-Adenauer-Stiftung**

Singapore

E-Mail: moellers@kas-asia.org**Hanns-Seidel-Stiftung**

Singapore

E-Mail: hsfsinga@singnet.com.sg**Internationale Organisationen und sonstige relevante Adressen****World Bank Singapore Office**

Singapore

<http://lnweb18.worldbank.org/eap/eap.nsf>**Asian Development Bank**

Philippines

E-Mail: information@adb.org<http://www.adb.org>

(es existiert kein eigenes Büro in Singapur)

VIETNAM

UNDP

Hanoi
E-Mail: registry@undd.org.vn
<http://www.undp.org.vn>

UNESCO

Hanoi
E-Mail: registry@unesco.org.vn
<http://www.unesco.org.vn>

Vietnam International Education Consultant Association (VIECA)

Hanoi
E-Mail: vieca@hn.vnn.vn
<http://www.vieca.org.vn>

Higher Education Project (MOET & IDA-World Bank)

Hanoi
E-Mail: project@hep.edu.vn
<http://www.hep.edu.vn/English/index.htm>

Kontaktbüro Nordrhein-Westfalen

Hanoi
E-Mail: nrw-hanoi@fpt.vn

Wirtschaftsförderung Sachsen GmbH

Hanoi
E-Mail: hungsenvang@hn.vnn.vn

Asian Development Bank Representative Office, Vietnam

Hanoi
E-mail: adbvrm@adb.org
<http://www.adb.org/vrm/>

Association of Medium Sized Enterprises of Saxony-Anhalt

Hanoi
E-Mail: spicher_gmbh_hn@fpt.vn
<http://www.spicher-gmbh.de>

European Chamber of Commerce in Vietnam (EUROCHAM)

Ho Chi Minh City
E-Mail: ma@eurocham.com
<http://www.eurochamvn.org>

SMENET - Promotion of Small and Medium Enterprises

Hanoi
E-Mail: SME-Promotion@sme-gtz.org.vn
<http://www.smenet.com.vn>

Ford Foundation

Hanoi
E-Mail: ford-hanoi@fordfound.org
<http://www.fordfound.org/global/office/index.cfm?office=Hanoi>

Vietnam Development Information Center

Hanoi
E-Mail: info@vdic.org.vn
<http://www.vdic.org.vn/>

German Business Association (GBA)

Ho Chi Minh City
E-Mail: gba@hcm.fpt.vn
<http://www.gba-vietnam.org>

RUSSLAND

Ministry of Education

Moskau
E-Mail: mail@ministry.ru
<http://www.ed.gov.ru/eng/>

Ministry of Economic Development and Trade

Department of Civic Service
Moskau
E-Mail: presscenter@economy.gov.ru
<http://www.economy.gov.ru>

State Duma of the Russian Federation

Committee on Education and Science
Moskau
E-Mail: statduma@duma.gov.ru
<http://www.duma.gov.ru/>

Russian Public Committee on the Development of Education (ROSRO)

Moskau
E-Mail: wugo@mailbox.komet.ru
<http://www.rosro.ru/>

Department on Education of Moscow City

Section : Science and Professional Education
Moskau
E-Mail: iac@educom.ru
<http://www.edu.com.ru/>

National Training Foundation

Moskau
E-Mail: info@ntf.ru
<http://www.ntf.ru>

Deutsche Organisationen in Russland

Deutsche Botschaft Moskau

E-Mail: germanmo@aha.ru
<http://embassy.debis.ru/de/botschaft/botschaft.html#art2http>

Generalkonsulat Novosibirsk

Novosibirsk
E-Mail: gk_nowo@mail.cis.ru

Generalkonsulat St. Petersburg

St. Petersburg

Generalkonsulat Saratov

Saratow
E-Mail: gksaratow@deutschebotschaft-moskau.ru

DAAD Außenstelle in Moskau

E-Mail: daad@daad.ru
<http://www.daad.ru>

Deutsche Forschungsgemeinschaft

Moskau
E-Mail: do-ris.schenk@moskau.dfg.de

Goethe-Institut Moskau

E-Mail: troschkow@moskau.goethe.org
<http://www.goethe.de/oe/mos/de/index.htm>

Verband der deutschen Wirtschaft in der Russischen Föderation

Moskau
E-Mail: buero@vdwrus.msk.ru
<http://www.vdw.ru>

**Friedrich-Ebert-Stiftung in der
Russischen Föderation (FES Moskau)**

Moskau

E-Mail: fesmos@dol.ru<http://www.fesmos.ru>**Konrad-Adenauer-Stiftung**

St. Petersburg,

E-Mail: kasspb@online.ruE-Mail: kaslena@online.ru<http://www.adenauer.spb.ru><http://www.kas.de>**Hanns-Seidel-Stiftung**

Verbindungsstelle Moskau

E-Mail: hssmos@online.ru**Internationale Organisationen und sonstige relevante Adressen****World Bank Russia Office**

Moskau

E-Mail: mvasilieva@worldbank.org<http://www.worldbank.org.ru/eng>**British Council Russia Office**

Moskau

E-Mail: [bc.moscow@](mailto:bc.moscow@britishcouncil.ru)britishcouncil.ru**Botschaft der Russischen Föderation**

Berlin

E-Mail: russembassyg@trionet.de[http:// www.russische-botschaft.de](http://www.russische-botschaft.de)

TÜRKEI

Türkischer Hochschulrat
T.C. Yükseköğretim Kurulu
Baskanligi
Ankara

Ministerium für Industrie und Handel
Sanayi ve Ticaret Bakanligi
Ankara

Botschaft der Bundesrepublik Deutschland
Almanya Federal Cumhuriyeti Büyükelçiligi
Ankara
<http://www.germanembassyank.com>

Deutsche Stiftungen in der Türkei

Friedrich-Ebert-Stiftung
Istanbul
<http://www.festr.org>

Friedrich-Naumann-Stiftung
Istanbul
E-Mail: naumann.turkey@turkey.fnst.org

Heinrich-Böll-Stiftung
Türkiye İrtibat Bürosu
Istanbul
<http://www.boell.de>
(deutsche Zentrale)

Konrad-Adenauer-Stiftung
Ankara
<http://www.kas.de>
(deutsche Zentrale)

Rückkehrervereinigungen

Deutscher Kulturverein in Mersin
Mersin İçel

Verein für TR-EU-Beziehungen
(Türkiye Avrupa Birliği Derneği)
Ankara

Goethe-Institute

Goethe-Institut Ankara
<http://www.goethe.de/om/ank>

Goethe-Institut Istanbul
<http://www.goethe.de/om/ist/deindex.htm>

Goethe-Institut Izmir
<http://www.goethe.de/om/izm/deindex.htm>

Sonstige

Deutsch-Türkische Industrie- und Handelskammer
Alman-Türk Ticaret ve Sanayi Odasi
Istanbul
E-Mail: ahkturk@sim.net.tr

GTZ-Büro Ankara
Ankara
E-Mail: guerkan@gtz-ankara.com
www.gtz-kfw-ankara.org.tr

BRASILIEN**Bildungsministerium (MEC),
Abteilung für Hochschulbildung
(SESu)**

(Ministério da Educação, Secretaria
de Educação Superior)
Brasília
<http://www.mec.gov.br/>

**Nationales Institut für Studien
und Forschungen im Bildungsbe-
reich Anísio Teixeira (INEP)**

(Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais)
Brasília
<http://www.inep.gov.br>

**Koordinierungsstelle für die Fort-
bildung des Hochschullehrer-
nachwuchses (CAPES)**

(Fundação da Coordenação de Aper-
feiçoamento de Pessoal de Nivel
Superior)
<http://www.capes.gov.br>

Nationaler Bildungsrat

(Conselho Nacional de Educação)
Brasília
<http://www.mec.gov.br/cne>

**Ministerium für Wissenschaft und
Technologie (MCT)**

(Ministério da Ciência e Tecnologia)
Brasília
<http://www.mct.gov.br/>

**Nationaler Rat für die Wissen-
schaftliche und Technologische
Entwicklung (CNPq)**

(Conselho Nacional de Desenvolvi-
mento Científico e Tecnológico)
Brasília
<http://www.cnpq.br>

**Rat der Rektoren brasilianischer
Hochschulen (CRUB)**

(Conselho de Reitores das Universi-
dades
Brasileiras)
E-Mail: crub@crub.org.br
<http://www.crub.org.br>

Deutsche Botschaft Brasilien

Brasília
[http:// www.alemanha.org.br/
embaixadabrasilia/de/home/](http://www.alemanha.org.br/embaixadabrasilia/de/home/)

**DAAD Außenstelle in Brasilien
Außenstelle Rio de Janeiro**

Serviço Alemão de Intercâmbio
Acadêmico
Rio de Janeiro
E-Mail: daad@daad.org.br
<http://rio.daad.de>

Goethe-Institute

Goethe-Institut São Paulo
E-Mail: institut@saopaulo.org
<http://www.goethe.de/saopaulo>

Goethe-Institut Curitiba

<http://www.goethe.de/curitiba>

Goethe-Institut Porto AlegreE-Mail: ilgipoa@portoweb.com.br<http://www.goethe.de/portoalegre>**Goethe-Institut Rio de Janeiro**E-Mail: goetherio@easyline.com.br<http://www.goethe.de/rio>**Goethe-Institut Salvador-Bahia**E-Mail: info@salvadorbahia.goethe.org

goethe.org

<http://www.goethe.de/bahia>**Außenhandelskammern****Auslandshandelskammer Porto Alegre**(Câmara de Comércio e Indústria
Brasil-Alemanha do Rio Grande do
Sul)E-Mail: ahkpoa@ahkpoa.com.br<http://www.ahkpoa.com.br>**Auslandshandelskammer Rio de Janeiro**

(Câmara de Comércio e Indústria)

E-Mail: info@ahk.com.br<http://www.ahk.com.br>**Deutsch-Brasilianische Industrie-
und Handelskammer São Paulo**E-Mail: ahkbrasil@ahkbrasil.com<http://www.ahkbrasil.com>**Friedrich-Ebert-Stiftung in Brasilien (FES Brasilien)**

São Paulo

E-Mail: ildes@fes.org.br**Konrad-Adenauer-Stiftung in
Brasilien**

(Fundação Konrad Adenauer)

Fortaleza

E-Mail: kasfor@roadnet.com.br<http://www.kas.de>

MEXIKO

Bildungsministerium SEP, Abteilung für Hochschulbildung
SESIC (Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica)
 Mexiko
<http://www.sesic.sep.gob.mx>

Akkreditierungsrat für die Hochschulbildung
COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior)
 Colonia
 E-Mail: acreditación@copaes.org
<http://www.copaes.org.mx>

Rektorenkonferenz
ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior)
 Santa Cruz Atoyac
<http://www.anuies.mx>

Vereinigung der mexikanischen Privathochschulen
FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior)
 Mexiko
<http://www.fimpes.ur.mx>

Nationaler Forschungs- und Technologierat
ONACYT
 (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología)
 Mexiko
<http://www.conacyt.mx>

Außenministerium, Abteilung für technische und wissenschaftliche Zusammenarbeit
 (Secretaría de Relaciones Exteriores – Dirección General de Cooperación Técnica y Científica)
 Mexiko
<http://www.sre.gob.mx>

Deutsch-Mexikanische Industrie- und Handelskammer
CAMEXA (Cámara Mexicano-Alemana de Comercio e Industria)
 Mexiko
 E-Mail: ahkmexiko@compuserve.com.mx
<http://www.camexa.com.mx>

DAAD Außenstelle in Mexiko
 Mexiko
 E-Mail: daadmex@prodigy.net.mx
 oder
Info@daadmex.org

Goethe-Institut Mexiko
 Mexiko
 E-Mail: lr@goethe.com.mx
<http://www.goethe.de/hn/mex/>

Deutsche Botschaft Mexiko
 Mexiko
 E-Mail: info@embajada-alemana.org.mx
http://www.embajada-alemana.org.mx/aleman/die_botschaft.htm

Botschaft Mexikos in Deutschland
Berlin

Friedrich-Ebert-Stiftung

Mexiko
E-Mail: fesmex@laneta.apc.org
<http://fesportal.fes.de/pls/portal30/docs/folder/international/lateinamerica/Mexiko.html>

Friedrich-Naumann-Stiftung

Mexico
E-Mail: office7@mexico.fnst.org
<http://www.ffn-al.org>

Heinrich-Böll-Stiftung

Mexico
www.boell-latinoamerica.org

Konrad-Adenauer-Stiftung

Mexiko
E-Mail: kasmex@kasmex.org.mx
<http://www.kas.de>

PUBLIKATIONEN DES WISSENSCHAFTLICHEN ZENTRUMS FÜR BERUFS- UND HOCHSCHULFORSCHUNG

A. Reihe "Hochschule und Beruf" (Campus-Verlag, Frankfurt/M. und New York)

TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt/M. und New York 1979 (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf. Problemlagen und Aufgaben der Forschung. Frankfurt/M. und New York 1979 (vergriffen).

BRINCKMANN, Hans; HACKFORTH, Susanne und TEICHLER, Ulrich: Die neuen Beamtenhochschulen. Bildungs-, verwaltungs- und arbeitsmarktpolitische Probleme einer verspäteten Reform. Frankfurt/M. und New York 1980.

FREIDANK, Gabriele; NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich (Hg.): Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule. Frankfurt/M. und New York 1980.

CERYCH, Ladislav; NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Gesamthochschule – Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. Frankfurt/M. und New York 1981.

HERMANNNS, Harry; TEICHLER, Ulrich und WASSER, Henry (Hg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern. Frankfurt/M. und New York 1982.

HOLTKAMP, Rolf und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen – Forschungsergebnisse und Folgerungen für das Studium. Frankfurt/M. und New York 1983 (vergriffen).

HERMANNNS, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Berufsverlauf von Ingenieuren. Eine biografie-analytische Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews. Frankfurt/M. und New York 1983.

CLEMENS, Bärbel; METZ-GÖCKEL, Sigrid; NEUSEL, Aylâ und PORT, Barbara (Hg.): Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt/M. und New York 1986.

GORZKA, Gabriele; HEIPCKE, Klaus und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule – Beruf – Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen. Frankfurt/M. und New York 1988.

OEHLER, Christoph: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik seit 1945. Frankfurt/M. und New York 1989 (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich: Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/M. und New York 1990. (vergriffen)

BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Aylâ: Entscheidungsverflechtung an Hochschulen – Determinanten der Entscheidungsfindung an deutschen und französischen Hochschulen. Frankfurt/M. und New York 1991.(vergriffen)

EKARDT, Hanns-Peter, Löffler, Reiner und Hengstenberg, Heike: Arbeitssituationen von Firmenbauleitern. Frankfurt/M. und New York 1992.

NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): Hochschule – Staat – Gesellschaft. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M. und New York 1993.

FUCHS, Marek: Forschungsorganisation an Hochschulinstituten. Der Fall Maschinenbau. Frankfurt/M. und New York 1994.

ENDERS, Jürgen: Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt/M. und New York 1996.(vergriffen)

TEICHLER, Ulrich, DANIEL, Hans-Dieter und ENDERS, Jürgen (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Politik und Gesellschaft. Frankfurt/M. und New York 1998.

NEUSEL, Aylâ und WETTER, Angelika (Hg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt/M. und New York 2000.

ENDERS, Jürgen und BORNMANN, Lutz: Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt/M. und New York 2001.

B. "Werkstattberichte"

(Bestellungen bei: Verlag Jenior & Preßler, Lassallestr. 15, D-34119 Kassel, Tel.: 49-561-17655, Fax: 49-561-774148).

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren, Rückblick auf Verlauf und Ergebnisse der Klausurtagung in Hofgeismar am 16. und 17. November 1978. 1979 (Nr. 1).

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Ingenieurarbeit: Soziales Handeln oder disziplinäre Routine? 1980 (Nr. 2) (vergriffen).

NEUSEL, Aylâ und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Neue Aufgaben der Hochschulen. 1980 (Nr. 3) (vergriffen).

HEINE, Uwe; TEICHLER, Ulrich und WOLLENWEBER, Bernd: Perspektiven der Hochschulentwicklung in Bremen. 1980 (Nr. 4) (vergriffen).

NERAD, Maresi: Frauenzentren an amerikanischen Hochschulen. 1981 (Nr. 5).

LIEBAU, Eckart und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf – Forschungsperspektiven. 1981 (Nr. 6) (vergriffen).

EBHARDT, Heike und HEIPCKE, Klaus: Prüfung und Studium. Teil A: Über den Zusammenhang von Studien- und Prüfungserfahrungen. 1981 (Nr. 7).

HOLTKAMP, Rolf und TEICHLER, Ulrich: Außerschulische Tätigkeitsbereiche für Absolventen sprach- und literaturwissenschaftlicher Studiengänge. 1981 (Nr. 8) (vergriffen).

RATTEMEYER, Volker: Chancen und Probleme von Arbeitsmaterialien in der künstlerischen Aus- und Weiterbildung. Mit Beiträgen von Hilmar Liptow und Wolfram Schmidt. Kassel 1982 (Nr. 9).

CLEMENS, Bärbel: Frauenforschungs- und Frauenstudieninitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Kassel 1983 (Nr. 10) (vergriffen).

DANCKWORTT, Dieter: Auslandsstudium als Gegenstand der Forschung – eine Literaturübersicht. Kassel 1984 (Nr. 11) (vergriffen)

BUTTGEREIT, Michael und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Probleme der Hochschulplanung in der Sowjetunion. Kassel 1984 (Nr. 12).

Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (Hg.): Forschung über Hochschule und Beruf. Arbeitsbericht 1978 – 1984. Kassel 1985 (Nr. 13).

DALICHOW, Fritz und TEICHLER, Ulrich: Anerkennung des Auslandsstudiums in der Europäischen Gemeinschaft. Kassel 1985 (Nr. 14). (vergriffen)

HORNBOSTEL, Stefan; OEHLER, Christoph und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschulsysteme und Hochschulplanung in westlichen Industriestaaten. Kassel 1986 (Nr. 15). (vergriffen)

TEICHLER, Ulrich: Higher Education in the Federal Republic of Germany. Developments and Recent Issues. New York und Kassel: Center for European Studies, Graduate School and University Center of the City University of New York und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Gesamthochschule Kassel. New York/Kassel 1986 (Nr. 16).

KLUGE, Norbert und OEHLER, Christoph: Hochschulen und Forschungstransfer. Bedingungen, Konfigurationen und Handlungsmuster. Kassel 1986 (Nr. 17) (vergriffen).

BUTTGEREIT, Michael: Lebensverlauf und Biografie. Kassel 1987 (Nr. 18).

EKARDT, Hanns-Peter und LÖFFLER, Reiner (Hg.): Die gesellschaftliche Verantwortung der Bauingenieure. 3. Kasseler Kolloquium zu Problemen des Bauingenieurberufs. Kassel 1988 (Nr. 19).

TEICHLER, Ulrich: Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich. Kassel 1988 (Nr. 20) (vergriffen).

KLUCZYNSKI, Jan und OEHLER, Christoph (Hg.): Hochschulen und Wissenstransfer in verschiedenen Gesellschaftssystemen. Ergebnisse eines polnisch-deutschen Symposiums. Kassel 1988 (Nr. 21).

KRÜGER, Heidemarie: Aspekte des Frauenstudiums an bundesdeutschen Hochschulen. Zur Studiensituation von Frauen im Sozialwesen und in den Wirtschaftswissenschaften – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Kassel 1989 (Nr. 22) (vergriffen).

KRAUSHAAR, Kurt und OEHLER, Christoph: Forschungstransfer, betriebliche Innovationen und Ingenieurarbeit. Kassel 1989 (Nr. 23) (vergriffen).

STRÜBING, Jörg: "Technik, das ist das Koordinatensystem, in dem wir leben..." – Fallstudien zu Handlungsorientierungen im technikwissenschaftlichen Forschungstransfer. Kassel 1989 (Nr. 24).

GORZKA, Gabriele; MESSNER, Rudolf und OEHLER, Christoph (Hg.): Wozu noch Bildung? – Beiträge aus einem unerledigten Thema der Hochschulforschung. Kassel 1990 (Nr. 25) (vergriffen).

ENDERS, Jürgen: Beschäftigungssituation im akademischen Mittelbau. Kassel 1990 (Nr. 26) (vergriffen).

WETTERER, Angelika: Frauen und Frauenforschung in der bundesdeutschen Soziologie – Ergebnisse der Soziologinnen-Enquête. Kassel 1990 (Nr. 27) (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich: The First Years of Study at Fachhochschulen and Universities in the Federal Republic of Germany. Kassel 1990 (Nr. 28) (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich: Recognition. A Typological Overview of Recognition Issues Arising in Temporary Study Abroad. Kassel 1990 (Nr. 29).

SCHOMBURG, Harald, TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Studium und Beruf von Empfängern deutscher Stipendien am Asian Institute of Technology. Kassel 1991 (Nr. 30).

JESKE-MÜLLER, Birgit, OVER, Albert und REICHERT, Christoph: Existenzgründungen in Entwicklungsländern. Literaturstudie zu einem deutschen Förderprogramm. 1991 (Nr. 31).

TEICHLER, Ulrich: Experiences of ERASMUS Students. Select Findings of the 1988/89 Survey. 1991 (Nr. 32).

BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Aylâ: Entscheidungsprozesse an Hochschulen als Forschungsthema. 1992 (Nr. 33).

STRÜBING, Jörg: Arbeitsstil und Habitus – zur Bedeutung kultureller Phänomene in der Programmierarbeit. Kassel 1992 (Nr. 34).

BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Ayâ: Leitungsstrategien und Selbstverständnis von Hochschulpräsidenten und -rektoren. Eine Pilotstudie an zehn ausgewählten Hochschulen. Kassel 1992 (Nr. 35).

TEICHLER, Ulrich und WASSER, Henry (Hg.): American and German Universities: Mutual Influences in Past and Present. Kassel 1992 (Nr. 36) (vergriffen)

MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: ECTS in its Year of Inauguration: The View of the Students. Kassel 1992 (Nr. 37).

OVER, Albert: Studium und Berufskarrieren von Absolventen des Studienganges Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1992 (Nr. 38).

MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang; TEICHLER, Ulrich: ECTS dans l'Année de son Lancement: Le Regard des Etudiants. Kassel 1992 (Nr. 39).

WINKLER, Helmut (Hg.): Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1993 (Nr. 40).

- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: ERASMUS Student Mobility Programmes 1989/90 in the View of Their Coordinators. Select Findings of the ICP Coordinators' Reports. Kassel 1993 (Nr. 41) (vergriffen).
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang; TEICHLER, Ulrich: Les Programmes ERASMUS en Matière de Mobilité des Etudiants au Cours de l'Année 1989/90. Analyse présentée à partir des points de vue des coordinateurs. Kassel 1993 (Nr. 41a).
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: Experiences of ERASMUS Students 1990/91. Kassel 1993 (Nr. 42) (vergriffen).
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang; TEICHLER, Ulrich: Les expériences des étudiants ERASMUS en 1990/91. Kassel 1993 (Nr. 42a).
- OVER, Albert und TKOCZ, Christian: Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in den neuen Bundesländern. Zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Kassel 1993 (Nr. 43).
- FUCHS, Marek und OEHLER, Christoph: Organisation und Effizienz von Forschungsinstituten. Fallstudien zu technikkissenschaftlicher Forschung an westdeutschen Hochschulen. Kassel 1994 (Nr. 44).
- WINKLER, Helmut (Hg.): Kriterien, Prozesse und Ergebnisse guter Hochschulausbildung. Dokumentation eines Kolloquiums an der Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel 1994 (Nr. 45).
- MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich: ERASMUS Student Mobility Programmes 1991/92 in the View of the Local Directors. Kassel 1995 (Nr. 46).
- MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich: The First Years of ECTS in the View of the Students. Kassel 1995 (Nr. 47).
- OEHLER, Christoph und SOLLE, Christian: Die Lehrgestalt der Soziologie in anderen Studiengängen. Kassel 1995 (Nr. 48).
- MAIWORM, Friedhelm; SOSA, Winnetou und TEICHLER, Ulrich: The Context of ERASMUS: a Survey of Institutional Management and Infrastructure in Support of Mobility and Co-operation. Kassel 1996 (Nr. 49).
- KEHM, Barbara M. und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. Kassel 1996 (Nr. 50).
- KEHM, Barbara M.: Die Beteiligung von Frauen an Förderprogrammen der Europäischen Union im Bildungsbereich. Kassel 1996 (Nr. 51).
- TEICHLER, Ulrich: Higher Education and Graduate Employment in Europe. Select Findings from Previous Decades. Kassel 1997 (Nr. 52). (vergriffen)
- KREITZ, Robert und TEICHLER, Ulrich: Teaching Staff Mobility. The 1990/91 Teachers' View. Kassel 1998 (Nr. 53).
- SCHRÖDER, Manuela und DANIEL, Hans-Dieter, in Zusammenarbeit mit Karin Thielecke: Studienabbruch. Eine annotierte Bibliographie. Kassel 1998 (Nr. 54).
- BARBLAN, Andris; KEHM, Barbara M.; REICHERT, Sybille und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions. Kassel 1998 (Nr. 55).
- WASSER, Henry: Diversity in Higher Education. Kassel 1999 (Nr. 56).

BARBLAN, Andris; REICHERT, Sybille, SCHOTTE-KMOCH, Martina und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Implementing European Policies in Higher Education Institutions. Kassel 2000 (Nr.57).

OEHLER, Christoph und SOLLE, Christian: Professionalisierung und Gesellschaftsbezug. Lehrgestalt der Soziologie in der Grundlagenausbildung von Lehramtsstudierenden. Kassel 2000 (Nr. 58).

YALCIN, Gülsen: Entwicklungstendenzen im türkischen Hochschulwesen am Beispiel der Stiftungsuniversitäten. Kassel 2001 (Nr. 59)

MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich in Zusammenarbeit mit Annette Fleck: Das Reform-Experiment ifu – Potenziale, Risiken und Erträge aus der Sicht der Beteiligten. Kassel 2002 (Nr. 60)

JAHR, Volker; SCHOMBURG, Harald und TEICHLER, Ulrich: Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen. Kassel 2002 (Nr. 61)

C. "Arbeitspapiere"

(Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel)

TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Vorüberlegungen zur Gründung des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung. 1978 (Nr. 1).

TEICHLER, Ulrich: Der Wandel der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Entwicklung der beruflich-sozialen Lebensperspektiven Jugendlicher. 1978 (Nr. 2).

TEICHLER, Ulrich: Higher Education and Employment in the Federal Republic of Germany: Trends and Changing Research Approaches from the Comparative Point of View. – Recherches en cours sur le problème de l'enseignement supérieure et de l'emploi en République Fédérale Allemande. 1978 (Nr. 3) (vergriffen).

PEIFFER, Knut: Untersuchung des Implementationsinstrumentariums von Hochschulreformprogrammen anhand einer synoptischen Darstellung. – Untersuchung der legislativen Umsetzung von Hochschulreform- und Studienreformen anhand des HRG, des HHG und des HUG. 1979 (Nr. 4).

NEUSEL, Aylâ: Zu Berufstätigkeit und Studium von Architekten/Planern. WINKLER, Helmut: Neue Entwicklungen im Berufsfeld von Architekten und Bauingenieuren und deren Berücksichtigung in der Hochschulausbildung. 1979 (Nr. 5).

TEICHLER, Ulrich und VOSS, Friedrich: Materialien zur Arbeitsmarktlage von Hochschulabsolventen. 1979 (Nr. 6) (vergriffen).

RATTEMAYER, Volker: Weiterentwicklung des Kunststudiums unter Berücksichtigung der beruflichen Möglichkeiten der Künstler. 1980 (Nr. 7).

TEICHLER, Ulrich: Work-Study-Programs: The Case of "Berufspraktische Studien" at the Comprehensive University of Kassel. 1981 (Nr. 8) (vergriffen) .

- HERMANN, Harry: Das narrative Interview in berufsbiografischen Untersuchungen. 1981 (Nr. 9) (vergriffen).
- DENKINGER, Joachim und KLUGE, Norbert: Bibliographie zur Praxisorientierung des Studiums. 1981 (Nr. 10).
- LIEBAU, Eckart: Hochschule, Schule und Lehrerfortbildung – Tendenzen und Perspektiven. 1981 (Nr. 11).
- LIEBAU, Eckart: Der Habitus der Ökonomen. Über Arbeitgebererwartungen an Hochschulabsolventen der Wirtschaftswissenschaften. Kassel 1982 (Nr. 12) (vergriffen).
- WINKLER, Helmut: Interaction of Theory and Practice in the US Engineering Education. Kassel 1982 (Nr. 13).
- HERMANN, Harry: Statuspassagen von Hochschullehrern im Entwicklungsprozeß von Gesamthochschulen. Kassel 1982 (Nr. 14).
- KRÜGER, Heidemarie: Probleme studierender Frauen – Ergebnisse eines Kolloquiums. Kassel 1984 (Nr. 15) (vergriffen).
- USHIOGI, Morikazu: Job Perspectives of College Graduates in Japan. Kassel 1984 (Nr. 16).
- NERAD, Maresi: Implementation Analysis – A New Magic Tool for Research in Higher Education? Kassel 1984 (Nr. 17).
- KLUGE, Norbert: Studienreform in der Literatur – Eine kommentierte Bibliographie über Studienreformaktivitäten in den letzten zehn Jahren. Kassel 1988 (Nr. 18).
- WINKLER, Helmut: Ursachen für überlange Studiendauern von Maschinenbaustudenten. Sonderauswertung von Daten der Kasseler Absolventenstudie. Kassel 1988 (Nr. 19).
- SCHMUTZER, Manfred E. A.: Vom Elfenbeinturm zum Bildungskonzern. Kassel 1989 (Nr. 20). (vergriffen)
- MAIWORM, Friedhelm: Zur Notenvergabe an hessischen Hochschulen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt. Kassel 1989 (Nr. 21).
- BECKER, Peter: Motive der Studienortwahl und Informationsverhalten von Studienanfängern der Gesamthochschule Kassel im Wintersemester 1987/88. Kassel 1990 (Nr. 22).
- OEHLER, Christoph: Effizienz der Drittmittelförderung in den Ingenieurwissenschaften. Kassel 1990 (Nr. 23).
- TEICHLER, Ulrich; MAIWORM, Friedhelm und STEUBE, Wolfgang: Student Mobility within ERASMUS 1987/88 – a Statistical Survey. Kassel 1990 (Nr. 24).
- OEHLER, Christoph und SOLLE, Christian: Soziologie als Lehrfach in anderen Studiengängen – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse. Kassel 1993 (Nr. 25).
- TEICHLER, Ulrich; KREITZ, Robert und MAIWORM, Friedhelm: Student Mobility within ERASMUS 1988/89 – a Statistical Profile. Kassel 1991 (Nr. 26).

WINKLER, Helmut: Sprachkompetenz von Europa-Ingenieuren. Synergieeffekte im Rahmen internationaler Kooperation. Kassel 1993 (Nr. 27).

TEICHLER, Ulrich; KREITZ, Robert und MAIWORM, Friedhelm: Student Mobility within ERASMUS 1989/90. Kassel 1993 (Nr. 28).

HAHN, Bärbel: Studentische Politik für eine Gesamthochschule Kassel. Kassel 1994 (Nr. 29).

WINKLER, Helmut: Erfahrungen mit integrierten Studiengängen an der Universität Gesamthochschule Kassel. Ein Beitrag zur Diskussion um differenzierte Studiengangstrukturen an Universitäten. Kassel 1994 (Nr. 30).

BECKMEIER, Carola: Verwaltungs- und Gremienstrukturen an staatlichen Hochschulen in den USA. Kassel 1994 (Nr. 31).

NERAD, Maresi: Postgraduale Qualifizierung und Studienstrukturreform. Untersuchung ausgewählter Graduiertenkollegs in Hessen im Vergleich mit dem Promotionsstudium in den USA. Kassel 1994 (Nr. 32) (vergriffen).

KEHM, Barbara M.: Durchführung von EG-Bildungsprogrammen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien. Kassel 1994 (Nr. 33).

BICHLER, Hans und SCHOMBURG, Harald: Agrarwirte in Studium und Beruf. Ergebnisse einer Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Integrierten Diplomstudienanges Agrarwirtschaft in Witzenhausen. Kassel 1997 (Nr. 34).

WINKLER, Helmut und SZPYTKO, Janusz (Hg.): Structures, Problems, Potentials, and Future Perspectives of Engineering Education in Poland . Kassel 2002 (Nr. 35).