

Ute Lanzendorf/Ulrich Teichler

Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung?

Zusammenfassung

Gibt es Anzeichen dafür, dass der Trend zum grenzübergreifenden Angebot von Hochschulbildung und zur Gründung hochschulischer Außenstellen im Ausland die auf gegenseitigem Verständnis und Vertrauen beruhende internationale Hochschulkooperation obsolet macht und sie durch einen internationalen Hochschulwettbewerb ersetzt? Diese Frage wird aus empirisch-deskriptiver Perspektive behandelt. Die Autoren verstehen Globalisierung nicht als eine notwendigerweise mit einem bestimmten Wertesystem verknüpfte kausale Kraft hinter jüngeren Entwicklungstrends, sondern als ein zunächst lediglich beschreibendes Konzept, dessen Diskussion die sorgfältige Analyse der ihm zugrunde liegenden empirischen Prozesse voraussetzt. Unter dieser Grundannahme werten sie erste vorliegende Studien zur Struktur und Ausbreitung der *Transnational Education* aus und ergänzen sie um eine Analyse aktueller Entwicklungen hinsichtlich Studienimport und -export in Deutschland. Zudem werden überblicksartig die Implikationen des internationalen Dienstleistungsabkommens GATS für das Hochschulwesen erörtert. Auf diese Weise kann eine Reihe von Bezügen zwischen etablierten Werten der Internationalisierung und globalisierungstypischen Phänomenen im Hochschulwesen ausgemacht werden.

Summary

Globalization in Higher Education – The demise of established values for internationalization?

There are signs for a trend towards cross-country provision of higher education and the establishment of university branches in foreign countries. Does this mean that cooperation initiatives between institutions of higher education, which were based on mutual understanding and trust, are becoming obsolete and being replaced by international competition? This issue will be dealt with from an empirical-descriptive perspective. The authors do not see globalization as founded on a particular value system nor is it necessarily a causal dynamic behind recent development trends. It is viewed instead as a descriptive concept, which can only be discussed on the basis of an investigation of empirical processes. In accordance with this proposition, the authors evaluate the first studies on the structure and dispersion of transnational education and supplement them with an analysis of recent import and export data for German higher education. An overview of the implications for higher education of the international trade agreement GATS will also be included. Through this, it is possible to identify the relationship between established values of internationalization and phenomena typical for globalization in higher education.

1 Internationalisierung – Globalisierung: eine Einführung

Nachdem bis in die 1980er-Jahre die Entwicklung zur Massenuniversität die dringlichste Herausforderung für den Hochschulsektor darstellte, konzentriert sich die öffentliche Diskussion über Hochschulfragen inzwischen nicht nur in Europa jedes Jahr deutlicher auf das Thema ‚Internationalisierung‘. Die Internationalisierung ist in den 1990er-Jahren weltweit zu einem der tragenden Paradigmen zeitgenössischer Hochschulentwicklung avanciert. Bemühungen in Richtung auf eine stärker internationale Ausrichtung der Hochschulen mögen auf den ersten Blick überraschend erscheinen, gelten Universitäten doch weithin als die genuin internationalsten Organisationen moderner Gesellschaften. Das Wissen, das von den Universitäten gewonnen, bewahrt und vermittelt wird, ist in vielen Bereichen universeller Natur. Es ist seit langem das Ziel der Universitäten, Wissen in aller Welt zu sammeln. Wissenschaftler sind oft durch kosmopolitische Werte gekennzeichnet und ‚internationale‘ Anerkennung von Wissenschaftlern gilt als das höchste Kennzeichen von Qualität.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass die Hochschulen in einer Spannung zwischen *Internationalität des Wissens* und *nationaler Prägung von Strukturen, Organisation und Studiengängen* stehen bzw. standen (vgl. KERR 1990). Hinzu kommt, dass die Aktivitäten internationaler Mobilität und Kooperation insgesamt nicht sehr umfangreich waren, bevor der aktuelle Internationalisierungstrend einsetzte. Die Hochschulforschung hat den sukzessiven Ausbau internationaler Aktivitäten der Hochschulen und das hiermit verbundene Mehr von grenzüberschreitendem Wissenstransfer ausführlich beschrieben (vgl. z.B. die Ausführungen zu einem Entwicklungsmodell der Internationalisierung bei TEICHLER 1999; 2000; 2002 oder HAHN 2003). In jüngerer Zeit hat sich dabei unter dem Schlagwort der Globalisierung ein spezieller Diskurs herausgebildet, dessen Verhältnis zur bisherigen Debatte um Internationalisierung noch weitgehend ungeklärt ist.¹ KNIGHT/WIT z.B. stellen zum Verhältnis von Globalisierung und Internationalisierung fest: „The relationship between the different terms is obvious, the distinction between them is a more complex issue“ (KNIGHT/WIT 1995, S. 28). SCOTT spricht von Internationalisierung als „a condition with which universities have always been comfortable“ und von Globalisierung als „a much more volatile and turbulent phenomenon“ (SCOTT 1999, S. 36).

Unter dem Anfang der 1990er-Jahre geprägten Begriff der Globalisierung wird gemeinhin die Erweiterung nicht nur wirtschaftlicher, sondern auch sozialer und kultureller Aktivitäts- und Wirkungsräume in Richtung auf supranationale Beziehungsgefüge verstanden. In der Praxis bedeutet dies, dass nationale Grenzen der Ausübung von Aktivitäten – beispielsweise dem Besuch einer Hochschule oder dem Angebot von Studiengängen – immer weniger entgegenstehen. Obgleich es unbestritten schon immer derartige geographische und kulturelle Grenzüberschreitungen gegeben hat, so erhalten diese im Rahmen der Globalisierung doch eine neue Qualität. Im Hochschulsektor werden unter ‚Globalisierung‘ zwei jüngere Entwicklungstrends gefasst, die die Überschreitung nationaler Grenzen durch Strukturelemente der Hochschulbildung betreffen:

- Zum einen wird unter Globalisierung die rasch zunehmende Präsenz von Studienangeboten und Studienanbietern außerhalb ihrer Ursprungsländer subsumiert – für derartige Grenzüberschreitungen wurde der Begriff *Transnational Education* geprägt.
- Zum anderen rechnet man der Globalisierung Ansätze in Richtung auf eine generelle Öffnung nationaler Hochschulsysteme für ausländische Anbieter zu, wie sie im 1995

unter den Auspizien der Welthandelsorganisation WTO in Kraft getretenen internationalen Abkommen über eine Liberalisierung des Dienstleistungssektors GATS vorgesehen sind.

Mit diesen beiden als globalisierungstypisch verstandenen Phänomenen wird der Trend in Verbindung gebracht, dass außer kulturellen und bildungsbezogenen Zielsetzungen der Hochschulen hinsichtlich internationaler Zusammenarbeit zunehmend auch ökonomisch und utilitaristisch geprägte Strategien diskutiert werden, was den Kontakt der Hochschulen mit dem Ausland anbelangt (vgl. z.B. KEHM 2001, S. 267). Das aus Globalisierungstendenzen abgeleitete Zukunftsszenario einer Zunahme hochschulischen Konkurrenzdenkens und Wettbewerbsverhaltens auf einem ‚weltweiten Bildungsmarkt‘ ruft an den deutschen Hochschulen breites Unbehagen hervor genauso wie wachsende internationale Aktivitäten von als ‚degree mills‘ bezeichneten Billiganbietern von Hochschulbildung. Es werden Entwicklungen dahingehend befürchtet, dass bestimmte Studienanbieter zukünftig ähnlich wie multinationale Unternehmen omnipräsent in einem ‚grenzenlosen Raum‘ werden, sich außerhalb nationaler Regelungssysteme entwickeln und gewachsene kulturelle Traditionen dadurch überformen. Globalisierung wird allgemein mit einer Erosion nationaler Grenzen, der Nivellierung kultureller Differenzen und einer Intensivierung wechselseitiger Abhängigkeiten zwischen Nationalstaaten in Verbindung gebracht.

Die bisherige Internationalisierung hingegen bezieht sich auf den systematisch-strategischen Aufbau von Beziehungen zwischen in ihren nationalen Kontexten verankerten Hochschulen bzw. Hochschulsystemen. Sie geht von der Existenz prägnanter kultureller Eigenheiten innerhalb nationaler Hochschulsysteme aus (vgl. insbes. SCOTT 1998, S. 123) und steht für eine fruchtbare Auseinandersetzung mit diesen auf kooperativer Basis. Nach der auf KNIGHT (vgl. 1997, S. 8) zurückgehenden, heute in der Hochschulforschung allgemein akzeptierten Definition von ‚Internationalisierung‘ manifestiert sie sich in der Einführung einer internationalen und interkulturellen Dimension in das Lehr-, Forschungs- und Dienstleistungsangebot der Hochschulen. Es wird auch von der Einführung einer internationalen Dimension in hochschulische ‚Kernfunktionen‘ gesprochen (TEICHLER 1999, S. 7). Anschaulich umschreiben lässt sich Internationalisierung zudem als der Trend zur ‚Veralltäglichen des Internationalen‘ an den Hochschulen.

In Europa vollzieht sich die Internationalisierung seit nunmehr ca. 15 Jahren als ein kontinuierlicher Prozess, der einerseits an den Hochschulen ‚von unten‘ entwickelt und andererseits von politischer Seite ‚von oben‘ forciert wird. Hochschulintern betrifft er primär die Intensivierung und Systematisierung des Kontakts aller hochschulischen Ebenen mit dem Ausland sowie das Thema des Fremdsprachenerwerbs. Für den Internationalisierungsprozess typische Phänomene sind die internationale Bildung sowie organisierte physische Mobilität und wissenschaftliche Kooperation. Aufseiten der Bildungspolitik hat die Sorge um die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland vor allem eine ständige vergleichende Reflexion nationaler mit ausländischen Lehr-, Lern- und Studienstrukturen sowie eine enge europäische Kooperation in Fragen hochschulischer Strukturreformen zur Folge (für einen historischen Rückblick über die Zusammenarbeit europäischer Staaten vgl. BARBLAN 2002, S. 80ff.). Internationalisierung – so bleibt festzuhalten – ist gekennzeichnet durch gegenseitiges Vertrauen und persönlichen Kontakt der beteiligten Partner sowie deren Bereitschaft zum Teilen von Wissen und Erfahrung und zur Selbstreflexion.

Werden diese Werte mit der Zunahme globalisierungstypischer Phänomene nun obsolet? Sind *Transnational Education* und GATS primär wettbewerbsfördernde Entwicklun-

gen, sodass es zutrifft, dass „the new globalization may be the rival of the old internationalization“ (SCOTT 1998, S. 124)? Oder lassen sich doch Verbindungslinien ausmachen zwischen den beiden globalisierungstypischen Phänomenen und der traditionellen Hochschulkoooperation? Im Weiteren sollen Überlegungen zu diesem Thema nicht aus einer theoretischen, sondern aus einer empirisch-deskriptiven Perspektive heraus und unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Situation entwickelt werden.

Die Autoren verstehen Globalisierung dabei in Anlehnung an HELD u.a. (vgl. 1999) oder ALBROW (1998, S. 141ff.) als ein primär beschreibendes Konzept. Die Globalisierung im Hochschulwesen wird als ein zu erklärender und empirisch zu erforschender Entwicklungstrend aufgefasst. Ein solcher Zugang ist zu unterscheiden von einer Perspektive, die Globalisierung als kausale Kraft für die Hochschulentwicklung versteht und abstrakte ‚Globalisierungszwänge‘ als Erklärungsmuster für bestimmte Veränderungen an den Hochschulen heranzieht (vgl. allgemein hierzu auch DÜRRSCHMIDT 2002, S. 12).

Letztere, von der des vorliegenden Beitrags abweichende Perspektive nimmt zum Beispiel WENDE ein (vgl. WENDE 1997; 2001; 2002 oder auch VUGHT/WENDE/WESTERHEIJDEN 2002). Sie geht davon aus, die Internationalisierung im Hochschulwesen sei eine (notwendige) Reaktion auf die allgemeine Globalisierung in Wirtschaft und Gesellschaft. Demgemäß spricht sie von Internationalisierung als „any systematic attempt to align higher education (more closely) with the demands associated with the globalisation of society, economy and the labour market“ (WENDE 1997, S. 19).

Die Globalisierung im Hochschulwesen ist bislang kaum Gegenstand empirischer Forschung gewesen. Im Weiteren werden unter der übergeordneten Fragestellung dieses Beitrags die Ergebnisse von drei jüngeren Studien zur Struktur und zum derzeitigen Ausmaß von Studienangeboten der *Transnational Education* zusammengeführt (vgl. MACHADO DOS SANTOS 2000; ADAM 2001 und SCHREITERER/WITTE 2001). Die Befunde dieser Studien werden sodann um eine Analyse aktueller Entwicklungen in Deutschland in Bezug auf Studienimport und -export ergänzt. Um die Betrachtung der Globalisierung im Hochschulwesen zu vervollständigen, wird anschließend ein Überblick vermittelt über den Aufbau und mögliche Implikationen des internationalen Dienstleistungsabkommens GATS. Wegen der derzeitigen Neuverhandlung des GATS (vgl. SCHERRER/YALÇIN 2002) lassen sich derzeit nur sehr allgemeine Aussagen zu diesem Thema machen. Sowohl die *Transnational Education* als auch das GATS betreffen prinzipiell alle Bereiche des Bildungswesens, sind aber im Hochschulsektor von besonderer Bedeutung.

2 *Transnational Education*: Studienangebote und -anbieter werden mobil

Der Begriff der *Transnational Education* – kurz TNE – bezieht sich auf Studienangebote oder studienbezogene Dienstleistungen, deren Anbieter in einem anderen Land beheimatet sind als ihre Teilnehmer bzw. deren Anbieter überhaupt nicht mehr einem bestimmten Herkunftsland zuzuordnen sind. Unesco/Council of Europe definieren TNE als „all types of higher education study programmes, or sets of courses of study, or educational services (including those of distance education) in which the learners are located in a country different from the one where the awarding institution is based. Such programmes may belong to the education system of a State different from the State in which it operates, or

may operate independently of any national education system“ (Unesco/Council of Europe 1999, S. 5). Im Gegensatz zur etablierten Form der Internationalisierung – der Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschern – überschreiten bei der TNE nun nicht mehr Einzelpersonen, sondern Hochschulen bzw. andere Studienanbieter selber nationale Grenzen.

Die wichtigsten Herkunftsländer von Angeboten der TNE sind gegenwärtig Großbritannien und Australien. Die USA sind zwar ebenfalls am Angebot von TNE beteiligt, aber Witte (vgl. 2001a, S. 2) zufolge in deutlich geringerem Umfang als Großbritannien und Australien. Amerikanische Hochschulen hatten um 1990 in großem Umfang versucht, im Ausland aktiv zu werden, waren dabei allerdings überwiegend gescheitert (vgl. Graves 1995). Zielregion hochschulischer Auslandsengagements ist heute vornehmlich Südostasien.

2.1 Angebotsformen der ‚Transnational Education‘

Wie können Hochschulen im Ausland präsent werden? Zwei gegensätzliche Vorgehensweisen sind diesbezüglich zu unterscheiden: Eine Hochschule bzw. ein sonstiger Studienanbieter kann entweder in akademischen Angelegenheiten mit einer im Ausland ansässigen Institution zusammenarbeiten – in diesem Fall wird von Unesco/Council of Europe (1999, S. 4) von *Collaborative Arrangements* gesprochen – oder eine eigene Außenstelle im Zielland eröffnen, was als *Non-Collaborative Arrangement* bezeichnet wird. Im Rahmen von *Collaborative Arrangements* führt eine vor Ort ansässige Institution ganze Studiengänge, bestimmte Lehrangebote oder andere bildungsbezogene Dienstleistungen im Auftrag einer ausländischen Institution und nach deren Vorgaben durch. Folgende idealtypische Formen einer solchen Zusammenarbeit werden bei Unesco/Council of Europe (vgl. 1999) unterschieden (zu den Erläuterungen vgl. auch SCHREITERER/WITTE 2001, S. 62ff.):

1. Die *Validierung* gilt als die wichtigste Form der *Collaborative Arrangements*. Eine Hochschule erkennt hierbei gegen Gebühr ein von einer ausländischen Einrichtung angebotenes Studienprogramm, einzelne Studienabschnitte oder auch nur bestimmte Studienmodule als einem eigenen Lehrangebot gleichwertig an. Diese Form der TNE birgt eine große Ungewissheit bezüglich der Qualität des validierten Studienangebots, da es eigenen Angeboten der validierenden Mutterhochschule nicht exakt entsprechen muss und daher gegebenenfalls nur schwer von dieser evaluiert werden kann.
2. Das *Franchising*: Eine Hochschule autorisiert bei dieser Modalität der Zusammenarbeit eine Einrichtung im Ausland, ein von ihr entwickeltes Studienangebot gegen eine Gebühr für einen bestimmten Zeitraum anzubieten und auch den entsprechenden Abschlussgrad zu verleihen. Die im Ausland teilnehmenden Studierenden werden – wie in der Regel auch bei validierten Studiengängen – als Studierende der ausländischen Mutterhochschule betrachtet. Der Franchisenehmer im Ausland kann prinzipiell jegliche Organisationsform aufweisen. Er muss keine Hochschule sein, sondern kann beispielsweise ein Unternehmen darstellen, das ausschließlich zur Durchführung des Studienprogramms aus dem Ausland gegründet wurde. Die Mutterhochschule ist in der Regel direkt an der Qualitätssicherung des Studienangebots im Ausland beteiligt. Sie kann z.B. eigene Dozenten abordnen für die zeitweilige Lehre im Ausland und die Schulung einheimischer Dozenten sowie Prüfungen selbst abnehmen oder diese zumindest stichprobenartig überprüfen.

3. Das so genannte *Twinning* – Studierende können nach einem ersten, in ihrem Heimatland absolvierten Abschnitt eines ausländischen Studiengangs die letzten Studienjahre im Herkunftsland des Studiengangs absolvieren – und Doppeldiplomprogramme werden bei Unesco/Council of Europe (1999, S. 4) als weitere Formen der *Collaborative Arrangements* betrachtet. Diese Sicht ist in den wichtigsten deutschen und europäischen Studien zur TNE nicht übernommen worden. SCHREITERER/WITTE (2001, S. 69) betrachten *Twinning* als eine mögliche Ergänzung zu Validierung und *Franchising*. ADAM schlägt des Weiteren als Ergebnis seiner europäischen Studie vor, Doppeldiplomprogramme und Hochschulkooperation überhaupt nicht unter TNE zu subsumieren (vgl. ADAM 2001, Pkt. 3.2).

Die Einrichtung eines *Non-Collaborative Arrangement* – also die unmittelbare Präsenz einer Hochschule im Ausland – kann idealtypisch in Form eines *Branch Campus*, einer so genannten *Off-Shore Institution* oder einer *Fliegenden Fakultät* (dieser Begriff wurde von SCHREITERER/WITTE 2001, S. 70 geprägt) erfolgen. Im Ausland ansässige Einrichtungen sind bei diesen Angebotsformen der TNE nur organisatorisch, nicht aber in Bezug auf akademische Belange beteiligt.² Die einzelnen Varianten der *Non-Collaborative Arrangements* zeichnen sich durch folgende Eigenschaften aus:

1. Ein *Auslandscampus* ist eine selbstständige Einrichtung, die sich auf Dauer akademisch und ökonomisch selber tragen soll. Der Aufbau eines Auslandscampus ist in der Regel mit der Zielvorstellung verbunden, dass sowohl die Lehrqualität als auch die akademische Kultur auf dem Auslandscampus derjenigen der Mutterhochschule weitestgehend entsprechen sollen. Der Auslandscampus muss als eine vergleichsweise aufwendige und riskante Angebotsform der TNE gelten. Gegebenenfalls können bestehende Infrastrukturen einer im Ausland etablierten Einrichtung mitgenutzt werden. Unter Umständen muss aber auch erst die finanziell-organisatorische Herausforderung bewältigt werden, eine neue Einrichtung innerhalb des Rechtssystems und des kulturellen Kontexts des Ziellands aufzubauen.
2. Eine *Off-Shore Institution* ist eine autonome Einrichtung, die nicht notwendigerweise eine Mutterhochschule im ausländischen Hochschulsystem hat, dessen Abschlüsse sie vergibt.
3. Als *Fliegende Fakultät* bezeichnen SCHREITERER/WITTE (2001, S. 70) eine Angebotsform, bei der Lehrpersonal der Mutterhochschule zur Durchführung von Blockveranstaltungen und zur Abnahme von Prüfungen für bestimmte Zeiten ins Ausland abgesandt wird. Auf diese Weise behält die Mutterhochschule die größtmögliche Kontrolle über ihr Studienangebot im Ausland. Gleichzeitig hat diese Form der TNE den Vorteil geringer Fixkosten und relativ hoher organisatorischer Flexibilität.

Als weitere Angebotsformen der TNE sind Anbieter von Hochschulbildung zu nennen, die außerhalb jeglichen nationalen Hochschulsystems operieren. Unter diese Kategorie fallen

- unternehmenseigene Studienanbieter, so genannte *Corporate Institutions* wie z.B. British Aerospace Virtual University, Daimler-Benz Corporate University oder Lufthansa Business School (vgl. DEISER 2000) und
- *International Institutions*, die ebenfalls Abschlüsse vergeben, die keinem nationalen Hochschulsystem zugehörig sind (z.B. World Maritime University).

Schließlich werden auch virtuelle Hochschulen und das traditionelle Fernstudium zu den Angebotsformen der TNE gerechnet. TNE muss nicht notwendigerweise das Ablegen eines Studienabschlusses ermöglichen. Zum Beispiel hat das amerikanische Massachusetts Institute of Technology (MIT) jüngst Curricula und Lehrmaterialien seiner Studienangebote kostenlos im Internet zugänglich gemacht. Ein MIT-Abschluss kann allerdings via Internet nicht erworben werden.

TNE an sich ist mitnichten ein neues Phänomen. Bisher unbekannt ist aber die in den vergangenen Jahren zu beobachtende Intensität der Entstehung neuer Anbieter, die ihre Programme international verkaufen. Dies ist u.a. auch in Zusammenhang mit der Entwicklung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien und der sich daraus ergebenden Möglichkeit zu sehen, räumliche Distanzen zwischen Lernenden und Lehrenden effizienter als zuvor zu überbrücken.

2.2 Hochschulische Beweggründe für den Export von Studienangeboten

Es stehen bedauerlicherweise keine aussagekräftigen Informationen darüber zur Verfügung, welche Einnahmen und Ausgaben den Hochschulen durch ihre Auslandsengagements entstehen. Prinzipiell kann aber davon ausgegangen werden, dass die *Validierung* und das *Franchising* den exportierenden Hochschulen Einnahmen verschaffen können, die deutlich über den gleichzeitig entstehenden Kosten liegen (vgl. z.B. WITTE 2001a, S. 8). Im Rahmen von *Collaborative Arrangements* können Hochschulen ihre Studienangebote also gegebenenfalls mit Gewinn vermarkten. Warum aber nehmen Hochschulen Aufwand und Risiken eines *Non-Collaborative* Auslandsengagements auf sich? Es ist zu bedenken, dass auf einem Auslandscampus angebotene Studiengänge zwar in der Regel gebührenpflichtig, aber nur selten dem *for-profit* Bereich zuzurechnen sind. In Anlehnung an LARSEN/VINCENT-LANCRIN kann davon ausgegangen werden, dass das Neue an einem kommerziellen Ansatz in Bezug auf das Angebot von Studiengängen im Ausland sei, „to offer educational services to international students at unsubsidised rates covering at least the cost of their education“ (LARSEN/VINCENT-LANCRIN 2002, S. 11). Das heißt, dass den Mutterhochschulen bei *Non-Collaborative* Auslandsengagements im günstigsten Fall keine zusätzlichen Kosten entstehen, sie aber gleichzeitig kaum Überschüsse erwirtschaften.

SCHREITERER/WITTE berichten beispielsweise für Großbritannien – eines der weltweit wichtigsten studienexportierenden Länder –, bislang hätten nur fünf Hochschulen einen eigenen Auslandscampus eröffnet. Zwei dieser Vorhaben hätten infolge finanzieller Schwierigkeiten, rechtlicher Hindernisse und Akzeptanzproblemen in Bezug auf ihre Studienangebote nach nur kurzer Zeit wieder aufgegeben werden müssen (SCHREITERER/WITTE 2001, S. 33).

Für Australien wird beschrieben, dass die selbstständigen Auslandsengagements der dortigen Hochschulen maßgeblich beeinflusst wurden durch eine gesetzliche Erhöhung der Studiengebühren für ausländische Studierende: Die Hochschulen verlangen heute von ausländischen Studierenden anders als von einheimischen Studierenden *kostendeckende* Gebühren für ihre Studienangebote. Durch eine Ausweitung der Studienplätze für ausländische Studierende – wie sie in großem Ausmaß vor allem durch den Aufbau von Außenstellen im Ausland möglich ist – können die Hochschulen nun zusätzliche Eigenmittel erwirtschaften (aus Perspektive einer Hochschule vgl. hierzu MCBURNIE/POLLOCK 2000).

Als nichtmonetäre Argumente zugunsten eines selbstständigen Angebots von Studiengängen im Ausland durch eine Hochschule können deren Profilierung als internationaler Anbieter und das Gewinnen guter internationaler Absolventen für die eigenen Postgraduierten-Programme angeführt werden. SCHREITERER/WITTE (2001, S. 13) weisen darauf hin, dass hochschulische Auslandsengagements der strategischen Internationalisierung von Curricula und Kursinhalten zugute kommen können und damit die Attraktivität der Angebote bzw. Absolventen einer im Ausland aktiven Hochschule für international ausgerichtete Studenten bzw. Unternehmen steigt. Auch die Präsenz in wirtschaftlichen Wachstumsregionen wird als ein möglicher Vorteil für die Entwicklung einer Hochschule angesehen. Zudem ermöglicht das Vorhalten eigener Ausbildungsangebote im Ausland, auch solche Studienbewerber für sich zu gewinnen, die finanziell nicht in der Lage wären, für ihr Studium vorübergehend im Sitzland der einen Studiengang anbietenden Hochschule zu leben.

Es ist festzuhalten, dass Hochschulen bislang vor allem dann Auslandsengagements eingegangen sind, wenn sie die Möglichkeit sahen, eine im Zielland unbefriedigte Nachfrage nach Studienabschlüssen (quantitativ oder in Bezug auf bestimmte Angebotsformen wie Teilzeit- oder Abendstudium) abzuschöpfen. Hochschulen, die ihre Studiengänge im Ausland anbieten, vermeiden es in der Regel, direkt mit ansässigen Anbietern um Studienbewerber zu konkurrieren. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass verschiedene ausländische Hochschulen parallel daran interessiert sein könnten, die ungedeckte Nachfrage nach Studienplätzen in einem bestimmten Land zu decken. Inwieweit einzelne Hochschulen bereit wären, in einer solchen Situation mit anderen nichtansässigen Hochschulen in einen direkten Wettbewerb einzutreten um Studienbewerber in einem Land mit überschüssiger Studiennachfrage, lässt sich derzeit nur schwerlich einschätzen.

2.3 ‚Transnational Education‘ aus Sicht importierender Länder

Wie ist TNE zu beurteilen aus Sicht importierender Hochschulsysteme? Ihr sind durchaus eine Reihe positiver Auswirkungen zuzuschreiben, wie z.B. (vgl. ADAM 2001, Pkt. 3.3.1):

- eine Ausweitung von Studienangeboten und damit der Bildungsmöglichkeiten, was der allgemeinen Entwicklung eines Landes zugute kommen kann;
- die Einführung innovativer Programme und Lehr-/Lernformen kann einen Anreiz für traditionelle Hochschulsysteme bieten sich weiterzuentwickeln und zu modernisieren;
- die Präsenz ausländischer Studienanbieter kann dazu herausfordern, Selbstverständlichkeiten hinsichtlich der Organisationsform des nationalen Hochschulwesens und der Rolle von Hochschulen, ihrer Beziehung zu Studierenden und zur Gesellschaft im Ganzen zu überdenken;
- einheimische Hochschulen können profitieren von der Zusammenarbeit mit renommierten ausländischen Hochschulen;
- es kann dem *Brain-Drain* vorgebeugt werden.

Malaysia beispielsweise entschloss sich Mitte der 1990er-Jahre, die Ansiedlung renommierter ausländischer Anbieter von Hochschulbildung gezielt zu fördern, um kurzfristig das zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes notwendige Know-how vor Ort vermitteln zu lassen (vgl. hierzu MCBURNIE/ZIGURAS 2001). Einen ähnlichen Schritt hat SCHREITERER/WITTE (2001, S. 12) zufolge vor kurzer Zeit auch Südafrika eingeleitet.

Unter folgenden Aspekten kann TNE dem importierenden Hochschulsystem aber auch Probleme verursachen (vgl. ADAM 2001, Pkt. 3.3.2; MACHADO DOS SANTOS 2000, Pkt. 6):

- Nichtoffizielle, unregulierte Hochschulsegmente können sich außerhalb nationaler Qualitätssicherungsverfahren bilden.
- Es kann zu einem Mangel kommen an adäquater Studieninformation für Studieninteressenten, Arbeitgeber und nationale Behörden, die über die Anerkennung von Studienabschlüssen zu entscheiden haben.
- Möglicherweise kann TNE zu einer Inflation akademischer Titel führen.
- Gegebenenfalls können einheimische offizielle Anbieter nicht wirklich mit transnationalen Anbietern konkurrieren, da sie im Gegensatz zu Letzteren bei ihren Aktivitäten durch enge gesetzliche Bestimmungen eingeschränkt sind.
- Transnationale Anbieter widmen sich in der Regel nicht der Forschung, sondern konzentrieren sich auf die Weitergabe von bestehendem Wissen.

Neben dem großen Fragezeichen hinter den Qualitätsstandards für Angebote der TNE – wer setzt sie und wer kontrolliert ihre Einhaltung – stellt sich für die Absolventen der TNE überdies die Frage nach der Anerkennung ihres im Heimatland erworbenen ausländischen Abschlusses. MACHADO DOS SANTOS (vgl. 2000, Pkt. 5) weist darauf hin, dass internationale Abkommen bislang lediglich die Anerkennung von *im Ausland erworbenen Hochschulgraden* regeln. Demgegenüber wird die Äquivalenz von *im Heimatland erworbenen ausländischen Studienabschlüssen* beispielsweise in der *Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications in the European Region* von 1997 besonderen nationalen gesetzlichen Regelungen bzw. speziellen Übereinkommen mit dem Sitzland der Mutterhochschule eines ausländischen Studiengangs überlassen (vgl. WILSON/VLASCEANU 2000, S. 89).

3 Empirische Evidenz I: *Transnational Education* in Europa

Vor allem in südeuropäischen Staaten wird TNE angeboten. Ende der 1990er-Jahre war Griechenland mit der Präsenz von 130 ausländischen Anbietern und 28.000 teilnehmenden Studierenden das in Europa am stärksten von TNE im Hochschulsektor betroffene Land (vgl. MACHADO DOS SANTOS 2000, Pkt. 2). Das wichtigste Herkunftsland ausländischer Bildungsangebote in Griechenland ist Großbritannien, gefolgt von Frankreich und den USA. Neben der unmittelbaren Präsenz ausländischer Anbieter wurden Ende der 1990er-Jahre auch 288 ausländische und damit – da Franchising in Griechenland offiziell unzulässig ist – offiziell nicht anerkannte Studiengänge an griechischen Hochschulen gelehrt (vgl. ADAM 2001, Pkt. 2.8).

Ausländische Anbieter exportieren in die Länder Europas der Studie von ADAM (vgl. 2001) zufolge vor allem Studienangebote in den Bereichen Betriebswirtschaft (insbes. MBAs), Informationstechnologien, Informatik (Computer Science) und Weltsprachen. Die erste Studienstufe ist etwas weniger betroffen als die zweite, und ein großer Teil der TNE ist im nichtuniversitären Bereich – insbesondere in der Weiterbildung – angesiedelt.

Während einige außereuropäische Staaten strikte Bestimmungen erlassen haben für die Registrierung, Lizenzierung oder Zulassung ausländischer Bildungsanbieter, wird nach ADAM (vgl. 2001) in Europa vorwiegend der Ansatz verfolgt, ausländische Bildungsan-

bieter keinen spezifischen Regelungen zu unterwerfen, sofern sie sich nicht aus eigener Initiative darum bemühen, die offizielle Anerkennung innerhalb eines nationalen Hochschulsystems zu erlangen. TNE kann somit in europäischen Staaten zur Erweiterung des nichtoffiziellen Hochschulsektors beitragen, der parallel zum offiziellen Hochschulsystem arbeitet und bislang vorwiegend von einheimischen privaten Anbietern konstituiert wurde. Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass der überwiegende Teil von Studienangeboten im Bereich der TNE nicht effektiv überwacht wird.

Über alle europäischen Staaten hinweg ist TNE bislang nur als eine Nischen-Aktivität anzusehen. In Westeuropa wird ihre Bedeutung voraussichtlich auch in Zukunft nur geringfügig zunehmen. Ein deutlicher Ausbau von Aktivitäten der TNE wird hingegen für die Staaten Mittel- und Osteuropas erwartet (zur Bedeutung von TNE beispielsweise für die Tschechische Republik vgl. HRABINSKÁ 2000).

4 Empirische Evidenz II: *Transnational Education* in Deutschland

Im Weiteren wird gezeigt, dass in der deutschen Hochschullandschaft der Import von TNE nur eine sehr geringe Rolle spielt. Die Tatsache, dass die Nachfrage nach Hochschulbildung im Wesentlichen durch öffentliche Institutionen abgedeckt wird, macht Deutschland weitgehend unattraktiv als Zielland für ausländische Bildungsanbieter. Ein entscheidender Faktor für die geringe Betroffenheit Deutschlands ist außerdem in der (bisherigen) Gebührenfreiheit fast aller Studienangebote zu sehen. Eine quantitativ bemerkenswerte Nachfrage nach ausländischen Studienabschlüssen existiert in Deutschland derzeit nur im Bereich von MBA-Programmen, die berufsbegleitend absolviert werden können.

Im Folgenden sollen nun zunächst die wenigen derzeit in Deutschland angebotenen ausländischen Präsenzstudiengänge erläutert werden. Anschließend wird dann zusätzlich die noch nicht lange zurückliegende bildungspolitische Initiative zum Export deutscher Studienangebote einer Analyse unterzogen. In den beiden bei Studienexporten weltweit führenden Nationen (Großbritannien und Australien) haben bildungspolitische Entscheidungen ohne unmittelbaren Bezug zum Studienexport den entscheidenden Impuls für die Ausweitung von Auslandsengagements einheimischer Hochschulen gegeben. In Deutschland hingegen wurde aus Anlass der Verfügbarkeit finanzieller Sondermittel ein speziell auf die Ausweitung von Studienexporten zugeschnittenes Förderprogramm aufgelegt.

4.1 Import von ‚Transnational Education‘ in Deutschland

Wie SCHREITERER/WITTE (2001, S. 24) darstellen, bieten verschiedene kleine private Fachhochschulen Studiengänge an, die zu einem ausländischen – überwiegend niederländischen oder britischen – Abschlussgrad führen. Diese Abschlüsse können auf der Basis von Äquivalenzregelungen einem deutschen Abschluss gleichgestellt werden. Entsprechende Studienangebote finden sich vor allem in der Betriebswirtschaft oder gesundheitsbezogenen Berufsfeldern. In ersterem Fall sind ausländische Studiengänge insofern

besonders attraktiv, als sie eine internationale Ausrichtung des Studiums gewährleisten. In letzterem Fall ermöglicht das Angebot ausländischer Studienabschlüsse eine wissenschaftliche Qualifikation für Tätigkeiten, die in Deutschland bislang lediglich auf dem Niveau der beruflichen Bildung erlernt werden konnten.

Darüber hinaus wurde 1999 in Hannover die *German International Graduate School for Management and Administration (GISMA)* eigens zu dem Zweck gegründet, amerikanische MBA-Studienangebote in Lizenz durchzuführen. Eine Reihe renommierter deutscher und amerikanischer Unternehmen, die zusammen mit dem Bundeskanzler die Initiative für die Einrichtung der GISMA ergriffen hatten, haben mehrjährige vertragliche Vereinbarungen über die Fortbildung ihrer Mitarbeiter mit der GISMA geschlossen. Die GISMA bietet derzeit einen vollzeitlichen und einen teilzeitlichen MBA-Studiengang der *Krannert Graduate School of Management* der amerikanischen Purdue University an. Ergänzend werden auch auf Firmenbedürfnisse maßgeschneiderte Trainingsmaßnahmen für Führungskräfte durchgeführt.

Die Rechtsform der GISMA ist die einer privaten, gemeinnützigen Stiftung des Landes Niedersachsen. Als Dozenten fungieren Mitarbeiter der *Krannert Graduate School*, die zur Durchführung der Studiengänge an der GISMA vorübergehend nach Deutschland abgeordnet werden. Der Selbstdarstellung der GISMA auf ihrer Homepage zufolge (vgl. GISMA o.J.) wird mittelfristig aber das Angebot eigener Studiengänge – also die Unabhängigkeit von der amerikanischen Mutterhochschule – angestrebt. Es sollen im Verlauf der Zeit eigene Dozenten angeworben und mithilfe eigener Studiengänge ein eigenes Renommee aufgebaut werden.

Die erste Initiative eines ausländischen Anbieters von Hochschulbildung – der börsennotierten amerikanischen Apollo Group – in Deutschland einen *Branch Campus* zu etablieren, ist im Spätsommer 2001 auch im dritten Anlauf gescheitert. Somit bleibt die GISMA den Recherchen von SCHREITERER/WITTE (vgl. 2001) zufolge weiterhin die einzige Einrichtung im deutschen Hochschulsektor, die auf das Angebot ausländischer Studienabschlüsse spezialisiert ist.³ Die Geschichte der Deutschland-Aktivitäten der Apollo Group wurde bezeichnenderweise vom Handelsblatt kritisch begleitet (vgl. SCHWERTFEGGER 2001). Sie soll hier nachvollzogen werden, um exemplarisch die Eigenheiten des Engagements einer ausländischen Hochschule in Deutschland zu illustrieren.

Die von der Apollo Group unterhaltene University of Phoenix ist mit 75.000 Studierenden mittlerweile die größte Privatuniversität in den USA. Mit ihrer unkonventionellen Arbeitsweise stellt sie auch in ihrem Heimatland eine Ausnahmeerscheinung dar (vgl. SPIEWAK 2001): Sie arbeitet rein kommerziell und ihr Angebot richtet sich an berufstätige Erwachsene.⁴

Im Jahr 2001 plante die Apollo Group, in Deutschland eine private Fachhochschule mit Niederlassungen in Köln und Düsseldorf aufzubauen.⁵ Das Modell der University of Phoenix sollte auf eine neue Institution übertragen und gleichzeitig europäischen Verhältnissen angepasst werden. Unter der Bezeichnung ‚Apollo International University of Applied Sciences (AIUAS)‘ sollte eine staatlich anerkannte private Fachhochschule⁶ ab Ende September mit sechs Professoren den Bachelor für Informationstechnik und den Master of Business Administration anbieten. Anvisiert wurde, bis zum Jahr 2004 die Zahl von 1.000 Studierenden zu erreichen und auch in der Forschung aktiv zu werden.

Kurzfristig und völlig unerwartet wurde das Vorhaben dann jedoch wieder abgesagt. In der offiziellen Presseerklärung hierzu werden unternehmerische Erwägungen als Begründung für den plötzlichen Rückzug der Apollo Group angeführt. In einem Vergleich mit

den Bildungsmärkten Brasiliens, Chinas und Indiens, in denen die Apollo Group parallel zu ihren Aktivitäten in Deutschland den Aufbau von Niederlassungen vorbereitete, seien die Erfolgsaussichten des geplanten Studienmodells in Deutschland ungleich geringer. Aufgrund der allgemein ungünstigen wirtschaftlichen Lage wolle man daher „das Engagement in Deutschland zunächst zurückstellen“ (vgl. Apollo International 2001).

4.2 Export deutscher Studienangebote

Wie für die öffentlichen Hochschulen der meisten Staaten weltweit gilt auch für die deutschen Hochschulen, dass sie bislang im Bereich des Angebots eigener Studienabschlüsse im Ausland kaum aktiv waren. Dies ist nicht verwunderlich: Für die Hochschulen gehört der Export von Studienangeboten nicht zu ihren Kernaufgaben, und es besteht bislang kein spezifischer Handlungsdruck.

Das Engagement deutscher Hochschulen, Lehrangebote im Ausland aufzubauen, bezieht sich bisher auf eher zufällige, von individuellen Kontakten einzelner Hochschullehrer getragene, punktuelle Aktivitäten (vgl. SCHREITERER/WITTE 2001, S. 27). Bislang kann die 1974 gegründete Fernuniversität Hagen als der wichtigste Anbieter deutscher Studiengänge im Ausland gelten. Sie verfügt über Außenstellen in Österreich, der Schweiz, Lettland, Ungarn und der Russischen Föderation.

Die unterschiedlichen Hochschulen oder hochschulähnlichen Einrichtungen, die weltweit nach deutschem Muster und zum Teil in Zusammenarbeit mit deutschen Hochschulen arbeiten, können nicht der TNE zugerechnet werden. Sie gehen überwiegend auf Initiativen entweder der deutschen Wirtschaft, von Auslandshandelskammern oder auch von Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit zurück. Deutsche Hochschulen sind in der Regel an ihrem Aufbau beteiligt, ziehen sich aber anschließend wieder zurück.

Die bis vor kurzem einzige hochschulische Initiative in Richtung auf eine Anbieterpräsenz im Ausland mit deutscher Beteiligung ging vom internationalen Hochschulnetz *Universitas 21* aus, das von bedeutenden Forschungsuniversitäten 1997 als Unternehmen gegründet wurde. *Universitas 21* hat derzeit 17 Mitglieder aus zehn Ländern (vgl. *Universitas 21 Secretariat* 2002). Aus der EU sind neben Deutschland (Universität Freiburg) lediglich Schweden und Großbritannien vertreten. *Universitas 21* versteht sich als ein Markenname für Bildungsdienstleistungen, der durch ein solides Gerüst von Qualitätssicherungsprinzipien fundiert wird. Es ist sowohl im Bereich der akademischen Mobilität und Hochschulzusammenarbeit als auch im kommerziellen Angebot von Hochschulbildung im Ausland aktiv. In letzterem Bereich wurde vor kurzem mit einem weiteren Unternehmen ein Vertrag geschlossen über den Aufbau eines Anbieters von virtuellen Studiengängen, der von Singapur aus operieren soll. Außerdem bietet *Universitas 21* über eine eigene Tochtergesellschaft kommerzielle Dienstleistungen im Bereich der Evaluation von Studienangeboten an.

Auf nationaler Ebene erhielt der Export von Studienangeboten erst im Rahmen einer Initiative der Bundesregierung eine strategische Aufwertung. Anfang 2001 legte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mithilfe der einmalig verfügbaren UMTS-Sondermittel das Programm ‚Zukunftsinitiative Hochschule‘ auf. 10 Mio. Euro wurden für ein Teilprogramm der Zukunftsinitiative mit der Bezeichnung ‚Export deutscher Studienangebote‘ zur Verfügung gestellt. Laut Ausschreibungstext fördert dieses Programm Studienexporte in Nicht-EU-Staaten, um Deutschland im „weltweiten

Wettbewerb um die besten Köpfe“ (DAAD 2001, S. 1) eine gute Ausgangsposition zu verschaffen. Interessanterweise ist aber vorgesehen, in diesen Wettbewerb einzutreten mittels Rückgriff auf bestehende internationale Hochschulkooperationen. Die zu fördernden Studienangebote sollen normalerweise im Rahmen von etablierten internationalen Kooperationen heraus verwirklicht werden (DAAD 2001, S. 1f.). Sie sollen „einen deutlichen Bezug zu Deutschland vermitteln“ (DAAD 2001, S. 1) und so angelegt sein, dass sie sich nach drei bis maximal fünf Jahren mithilfe von Studiengebühren und gegebenenfalls ergänzenden Mitteln der Wirtschaft finanziell selbst tragen. Das Programm zielt im Kern darauf ab, mittels des Exports von landesspezifischem Know-how Spitzenkräfte für deutsche Wirtschaftsunternehmen zu qualifizieren. Innerhalb eines ausgesprochen heterogenen bildungspolitischen Zielbündels spielen für das Programm ‚Export deutscher Studienangebote‘ außerdem auch kulturpolitische Zielsetzungen und entwicklungspolitisch geprägte Motivationen eine Rolle. Prinzipiell wird eine Integration der exportierten Studienangebote in ausländische Gasthochschulsysteme angestrebt.

Aus insgesamt 123 Anträgen von 107 Hochschulen aller Typen wurden 29 Projekte für eine (Teil-)Förderung aus Bundesmitteln ausgewählt. Betriebswirtschaftliche Studienangebote spielen unter diesen Projekten – anders als bei anderen international aktiven Anbietern von Hochschulbildung – keine Rolle. Mit 22 entsprechenden Projekten ist die ganz überwiegende Mehrzahl der geförderten Vorhaben vielmehr den Ingenieurwissenschaften und der Informatik zuzurechnen. Außerdem wurde jeweils ein Studienangebot zur Exportförderung ausgewählt aus den Bereichen Entwicklungsforschung, Germanistik, deutsches/europäisches Recht, Gender Studies, Kunst, Musik sowie Sozial- und Geisteswissenschaften allgemein.

Knapp die Hälfte der Projekte bezieht sich auf die Gründung von eigenständigen Zentren oder ‚deutschen Fakultäten‘ im Ausland. Ungefähr ein Drittel der unterstützten Vorhaben zielt des Weiteren darauf ab, regelmäßig Sommerschulen im Ausland anzubieten. Wenige verbleibende Projekte umfassen die Entwicklung eines speziellen Studienmoduls oder eines Studiengangs zum Angebot im Ausland.

Eine große Zahl der geförderten Studienexporte ist den *Collaborative Arrangements* zuzurechnen; Ihre akademischen Belange werden in Zusammenarbeit einer oder mehreren deutschen und ausländischen Hochschulen realisiert. Oft sind sie mit *Twinning* – also dem Teilstudium von Studenten an der Mutterhochschule in Deutschland – verbunden, aber einige deutsche Hochschulen wollen auch im Eigenbetrieb Studienangebote im Ausland aufbauen. Die im Internet veröffentlichten Kurzbeschreibungen der Projekte geben leider nur ansatzweise Auskunft über die formalrechtlichen und insbesondere finanziellen Aspekte der vorgesehenen Zusammenarbeiten mit ausländischen Hochschulen. Ebenso bleibt ungeklärt, inwieweit deutsche Hochschulen unter dieser Modalität Einfluss nehmen auf operative Details der exportierten Studienangebote. Generell wollen die geförderten deutschen Hochschulen keine traditionellen deutschen Studienabschlüsse im Ausland anbieten, sondern ausschließlich Bachelor- und Mastergrade. Nur in seltenen Fällen wird in den Projektbeschreibungen näher auf die inhaltliche Verantwortlichkeit für die im Ausland zu vergebenden Abschlüsse eingegangen.

Zu einem großen Teil stehen die deutschen Studienexporte interessanterweise deutlich in der Tradition traditioneller Hochschulzusammenarbeit. Sie zeigen letztendlich auch infolge ihrer Anschubfinanzierung durch die öffentliche Hand nur unscharfe Züge eines unternehmerischen Hochschulengagements auf dem ‚globalen Bildungsmarkt‘. Für die Auswahl von Zielländern und Partnerinstitutionen wird weniger die dortige Bildungs-

nachfrage potenzieller Studierender, sondern vielmehr der Bedarf an Fachkräften dort ansässiger deutscher und multinationaler Unternehmen bzw. der dortige Fachkräftebedarf für die allgemeine Landesentwicklung als ausschlaggebendes Argument genannt. Zum Beispiel entsteht in Thailand unter entwicklungspolitischer Zuhilfenahme des organisatorischen Know-hows einer deutschen Hochschule eine neue, eigenständige Einrichtung der Hochschulbildung. Der Kontakt dieser Einrichtung mit der deutschen Mutterhochschule wird sich nach ihrer Gründung auf Studenten- und Dozentenmobilität beschränken. Viele der geförderten deutschen Studienexporte sind den Projektbeschreibungen zufolge außerdem mit der Hoffnung verknüpft, dass sich eine Forschungszusammenarbeit mit ausländischen Partnern entwickeln werde, was untypisch ist für TNE.

5 GATS: Hochschulbildung als Gegenstand internationaler Handelsvereinbarungen

Das *General Agreement on Trade in Services* (GATS), das im Jahr 1994 von 124 Staaten unterzeichnet wurde, verfolgt ein hohes Ziel: Im Rahmen einer zweiten Verhandlungsrunde soll bis 2005 eine weitgehende Liberalisierung der grenzüberschreitenden Erbringung von Dienstleistungen aller Art vereinbart werden. Für das Hochschulwesen stellt GATS einen typischen Schritt in Richtung auf eine Globalisierung dar: Eine der zentralen Zielsetzungen des GATS ist es, Dienstleistungsanbietern – zu denen u.a. auch die Hochschulen gezählt werden – internationale Aktivitäten bzw. das Agieren außerhalb ihres Heimatlandes deutlich zu erleichtern. Dies soll erreicht werden, indem die GATS-Teilhaberstaaten sich auf den Abbau von Bestimmungen verpflichten, die derzeit einer Gleichbehandlung in- und ausländischer Anbieter beispielsweise im Hochschulwesen entgegenstehen. YALÇIN/SCHERRER (vgl. 2002) haben die Bedeutung des GATS für den Hochschulsektor ausführlich analysiert. Ihre Studie liegt den folgenden Ausführungen zugrunde.

Das GATS zielt auf die Liberalisierung des internationalen Handels mit Dienstleistungen jeglicher Art ab, die „zu kommerziellen Zwecken [und] [...] im Wettbewerb mit einem oder mehreren Dienstleistungserbringern erbracht“ werden (WTO 1994, Art. I, Abs. 3c). Dies ist dann der Fall, wenn in einem Dienstleistungssektor – z.B. dem Hochschulwesen – entweder neben öffentlichen auch quasistaatliche oder private Anbieter aktiv sind, eine Teilprivatisierung stattgefunden hat oder Privatisierung angestrebt wird. Dieser Tatbestand wird in Deutschland in allen Bildungsbereichen erfüllt.

Das GATS unterscheidet neben fünf Bildungsbereichen – einer unter ihnen ist das Hochschulwesen – vier so genannte ‚Erbringungsarten‘ von Bildungsangeboten im Ausland:

- die ‚grenzüberschreitende Erbringung‘ von Bildungsdienstleistungen z.B. durch das Angebot von Fernstudiengängen;
- die ‚Inanspruchnahme (von Bildungsdienstleistungen) im Ausland‘ im Rahmen beispielsweise von Auslandsstudienphasen;
- die ‚kommerzielle Präsenz‘ von ausländischen Bildungsanbietern im Inland und
- die inländische ‚Präsenz natürlicher Personen‘ (beispielsweise von Wissenschaftlern und Dozenten) aus dem Ausland.

Das GATS bezieht sich damit im Hochschulwesen auf zwischenstaatliche Beziehungen, die von traditionellen Formen des akademischen Austauschs bis hin zu Studienexporten und dem Aufbau hochschulischer Außenstellen im Ausland reichen.

Die GATS-Teilhaberstaaten können sich nach Bildungsbereichen und Erbringungsarten differenziert verpflichten, Anbieter aus den anderen teilnehmenden Ländern gleichzustellen mit inländischen Bildungsanbietern. Daneben können die GATS-Mitgliedsstaaten aber auch spezielle Einschränkungen vornehmen hinsichtlich zu liberalisierender Bildungssegmente. Die EU-Staaten haben sich 1994 beispielsweise nur im Bereich privat finanzierter Bildungsangebote verpflichtet, ausländischen Anbietern freien Marktzugang zu gewähren. Hingegen wurden Dienstleistungen, die „auf nationaler oder örtlicher Ebene als öffentliche Aufgaben betrachtet werden“ (GATS-Liste spezifischer Verpflichtungen: WTO 1994, Pkt. 1679) ausdrücklich von der Marktöffnung ausgenommen. Die EU hat ihren Mitgliedsländern zudem bislang die Möglichkeit vorbehalten, Bildungsangebote nach eigenem Ermessen zu subventionieren.

Während der Jahre 2002 und 2003 wird das GATS weiter verhandelt. Forderungen an eine Überarbeitung des Abkommens wurden bislang von den USA, Australien, Japan und Neuseeland eingereicht. Australien fordert beispielsweise den Abbau einer Reihe von Hürden für hochschulische Aktivitäten im Ausland im Bereich der Erbringungsarten zwei und vier (vgl. z.B. SAUVÉ 2002, S. 70). Es werden somit im Zuge der GATS-Verhandlungen unter anderem auch wieder diejenigen Hindernisse für akademische Mobilität diskutiert, um deren Erleichterung sich vor allem die EU-Staaten seit vielen Jahren im Rahmen ihrer etablierten Kooperation bemühen: Visa- und Devisenbestimmungen, Beschränkungen bei der Erteilung einer Arbeitserlaubnis und die Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen. Was die Erbringungsart drei anbelangt – die kommerzielle Präsenz ausländischer Anbieter im Inland – so steht die EU allerdings unter Druck, nicht nur ihre 1994 ausgehandelten Ausnahmebestimmungen aufzugeben, sondern – den Forderungen der USA entsprechend – zusätzlich zu dem unmittelbaren Angebot von Bildungsmaßnahmen auch die Bildungsvermittlung und die Leistungsüberprüfung zu liberalisieren.

Würden die bisher bestehenden Ausnahmeregelungen tatsächlich aufgehoben, könnten sich ausländische Hochschulen und andere Bildungsträger unter gleichen Bedingungen wie die deutschen um Gelder aus öffentlichen Bildungshaushalten bewerben. Inwieweit allerdings ausländische Anbieter von Studienangeboten wirklich daran interessiert wären, in naher Zukunft in Deutschland aktiv zu werden, ist schwer zu beurteilen. LARSEN/VINCENT-LANCRIN (vgl. 2002, S. 39) haben jüngst versucht, eine nach unterschiedlichen wirtschaftlichen Entwicklungsniveaus von Ländern einerseits und den vier im GATS unterschiedenen Erbringungsarten von Bildungsdienstleistungen andererseits differenzierte Einschätzung der zukünftigen Entwicklung von internationalen Aktivitäten im Bildungssektor vorzunehmen. Bezüglich der kommerziellen Präsenz im Ausland von Anbietern von Hochschulbildung prognostizieren sie für OECD-Länder mit hohem Einkommen eine nur begrenzte Entwicklung, die sich auf solche Länder konzentrieren wird, in denen die Hochschulbildung stark subventioniert wird.

In Bezug auf die Auswirkungen des GATS wird allgemein davon ausgegangen, dass nationale bildungspolitische Handlungsspielräume tendenziell beschnitten werden könnten. Der Grund hierfür ist, dass unter dem GATS jegliche nationale Neuregelungen, die Auswirkungen für ausländische Anbieter haben, unter den GATS-Mitgliedsländern diskutiert werden müssen. Die Gewerkschaften fordern beispielsweise, im Rahmen von

GATS die Möglichkeit zu verankern, bei Arbeitsmarktproblemen oder anderen Marktstörungen die auf nationaler Ebene eingegangenen Verpflichtungen vorübergehend aussetzen zu können.

6 Schlussbetrachtung

Die zunehmende Internationalisierung der Hochschulen war von fast allen Beteiligten bis Mitte der 1990er-Jahre als ein äußerst positiv einzuschätzender Trend begrüßt worden. Qualität und Innovation in der Wissenschaft gewinnen, wenn Ideen aus aller Welt zur Verfügung stehen, ein Informationsaustausch schnell erfolgt und Kooperation leicht anzubahnen ist. Die Erfahrung des ‚Anderen‘ wirkt horizontenerweiternd und inspirierend. Eine Mischung aus kosmopolitischem Flair und Stolz auf erfolgreiche Bewältigung des Unbekannten tut ihr Übriges.

Sicher wäre es jedoch unangemessen anzunehmen, dass das Hochschulsystem trotz der Hochschätzung von Innovation und Kosmopolitismus völlig frei wäre von Nationalstolz, Vorzug des Vertrauten und Misstrauen gegenüber dem Fremden, von einem Unbehagen gegenüber kultureller Heterogenität und ähnlichen Phänomenen, die in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu beobachten sind. So war die Internationalisierung der Hochschulen immer auch begleitet von einer Kampagne ihrer Protagonisten zur Erhöhung des gegenseitigen Vertrauens über Grenzen hinweg.

Die ambivalente Bewertung der Internationalisierung zeigt sich zum Beispiel auch bei der studentischen Mobilität – derjenigen Aktivität, die offenkundig an den Hochschulen die positivste Bewertung erreicht hat (vgl. z.B. TEICHLER/MAIWORM/SCHOTTE-KMOCH 1999) und seit etwa 1990 der Motor dafür war, dass Internationalisierung in vielen europäischen Ländern zum wichtigsten Thema der Hochschulreform geworden ist. Die positive Bewertung über die motivierende Horizontenerweiterung war bei der Mehrheit der beteiligten Studierenden gewöhnlich gemischt mit Sorge über zusätzlichen Aufwand, sprachliche und substanzielle Missverständnisse oder Kompromisse in der Ausbildungsqualität.

Mit der terminologischen Akzentverschiebung von ‚Internationalisierung‘ zu ‚Globalisierung‘, die seit Mitte der 1990er-Jahre an den Hochschulen voranschreitet, tritt also die ambivalente Bewertung der internationalen Einbettung der Hochschulen und ihrer internationalen Aktivitäten nicht neu auf, sondern wird nur deutlicher thematisiert. ‚Globalisierung‘ signalisiert eine Mischung aus Chancen und Gefahren, und TNE ist derjenige wachsende Bereich von Aktivitäten, bei dem die Gefahren am häufigsten hervorgehoben werden.

Jeder Versuch, das Unbehagen an der Globalisierung der Hochschulen zu analysieren oder zu erklären, kommt zu dem Schluss, dass ‚Ökonomisierung‘ ein Schlüsselwort für dieses Unbehagen ist und dass TNE derjenige Aktivitätsbereich ist, bei dem Elemente der Ökonomisierung am stärksten ins Bewusstsein treten.

Wenn von ‚Ökonomisierung‘ der Hochschulen die Rede ist, werden verschiedene Dimensionen angesprochen. Es geht erstens um ein Abnehmen der Übersichtlichkeit von Rahmenbedingungen und damit um eine wachsende Unsicherheit, unter der die einzelne Hochschule als Ganze oder der einzelne Wissenschaftler handeln muss (vgl. BARNETT 2000). Zweitens kommt damit zum Ausdruck, dass die Beziehungen zu Anderen weniger

von Vertrauen auf professionelle Kollegialität oder auf Bereitschaft zu internationaler Kooperation geprägt sind, sondern zunehmend auch von Misstrauen-besetzter Konkurrenz. Drittens wird mit dem Begriff ‚Ökonomisierung‘ die Einschätzung thematisiert, dass für die Hochschulen der Freiraum zur Verfolgung der wissenschaftlichen Wahrheit und Qualität um ihrer selbst willen verengt wird zugunsten von direkten Bemühungen, sich der Gesellschaft als unmittelbar nützlich anzudienen. Viertens geht es um unlauteren Wettbewerb: Insbesondere TNE wird als Einfallstor dafür gesehen, dass man sich leichter als zuvor mit Geld den Schein von Qualität und Kompetenz erkaufen kann.

Insgesamt scheint es jedoch nicht angebracht, ‚Internationalisierung‘ der Hochschulen als die Inkarnation der gewachsenen Grundwerte hochschulischer Akteure zu betrachten und ‚Globalisierung‘ als die Abkehr davon. Der Wandel in der Verwendung der Begriffe zeigt allerdings, dass deutliche Akzentverschiebungen stattgefunden haben.

Es wird immer weniger möglich, bestimmte internationale Aktivitäten der Hochschulen eindeutig entweder einer positiven Welt von Kooperation, Vertrauen und kosmopolitischer Wissenschaftskultur zuzurechnen oder aber einer Welt von Misstrauen, Dominanz und unlauteren Qualitätsansprüchen. Wie die nähere Betrachtung deutscher Studienexporte gezeigt hat, lassen sich internationale Aktivitäten der Hochschulen oft nicht mehr eindeutig einer der beiden Kategorien ‚internationale Hochschulkooperation‘ oder ‚Transnational Education‘ zuordnen. Aber auch die Bedingungen, Zielsetzungen und Wirkungen unterschiedlich akzentuierter internationaler Aktivitäten der Hochschulen überschneiden sich. Auf der einen Seite wird die Konkurrenz zwischen den deutschen Hochschulen unterstrichen, wenn die Höhe studentischer Mobilität als ein Erfolgsindikator für die leistungsorientierte Mittelzuweisung durch die Länder definiert wird. Auf der anderen Seite öffnet TNE die Chance zu schneller wissenschaftlicher Innovation und zu Horizonterweiterung aus der Erfahrung des Anderen in einem größeren Rahmen, als dies physische Mobilität in der Vergangenheit erreichen konnte.

Die Hochschulen stehen nicht vor der Wahl zwischen der Ausweitung von Aktivitäten mit wünschenswerten Chancen und der Abwehr von Aktivitäten, die eindeutig von Gefahren geprägt sind. Es wäre sicherlich interessant zu untersuchen, wieweit sich unterschiedlich akzentuierte Aktivitäten gegenseitig ergänzen: wie z.B. wachsende traditionelle Mobilität das Interesse an TNE erhöht oder umgekehrt die Präsenz ausländischer Bildungsanbieter in einem Land das Interesse der dortigen Studierenden an einer Studienphase im Ausland beeinflusst (vgl. hierzu ALTBAACH/TEICHLER 2001). Die Begriffe ‚Internationalisierung‘ und ‚Globalisierung‘ symbolisieren gegensätzliche Pole in den Kulturen der Hochschulen. Mit BARBLAN lässt sich jedoch zusammenfassend feststellen, dass die beiden – analytisch differenzierbaren, aber real nicht völlig getrennt existierenden – Kulturen sich eher ergänzen als ausschließen: „they aim towards the same goal – internationalisation – an objective they attempt to reach with different although complementary instruments“ (BARBLAN 2002, S. 92).

Damit ist nicht die Aufgabe der Hochschulen in Frage gestellt, ständig zu prüfen, unter welchen Bedingungen zunehmende Marktregulation, Lenkung durch Anreize und Abbau von Kontrollen zu Hemmnissen von Qualität und Innovation durch destruktives Misstrauen, neue Barrieren gegen Kommunikation oder unlauteren ‚Verkauf‘ von Qualität führen. In dynamisch wachsenden Aktivitätsbereichen wie TNE werden sich neue Konventionen herausbilden müssen, wie solche Grenzziehungen zu erreichen sind.

Anmerkungen

- 1 Der Vollständigkeit halber ist anzumerken, dass die Europäisierung von den Autoren als ebenso bedeutsam angesehen wird wie Internationalisierung und Globalisierung. Sie soll aber im Weiteren unberücksichtigt bleiben, um die Komplexität der Themenstellung in vertretbaren Grenzen zu halten.
- 2 Bei *Non-Collaborative Arrangements* können im Zielland ansässige Partner z.B. durchaus als Gesellschafter der Trägereinrichtung im Zielland fungieren (vgl. WITTE 2001b).
- 3 Die International University Bremen (IUB) wurde als strukturpolitische Maßnahme von deutscher Seite ins Leben gerufen. Sie bezeichnet sich selbst als eine unabhängige Privatuniversität. Die texanische Rice University hat zwar im Rahmen eines *Memorandum of Understanding* die Patenschaft übernommen für die IUB und war an ihrer Planung beteiligt, hat aber keinen Einfluss auf deren Lehrangebot. Die IUB bietet keine Studienabschlüsse der Rice University an.
- 4 Die Lehrinhalte werden zentral entwickelt, so dass Lehrmaterialien, Vorlesungen und Hausaufgaben in jeder Filiale identisch sind. Die Lehre wird von freiberuflichen Dozenten durchgeführt. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass auch von einer „Handelskette für akademische Titel“ gesprochen wird (vgl. SPIEWAK 2001).
- 5 Zunächst hatten die deutschen Behörden der Apollo Group sowohl die Bezeichnung ‚University‘ für ihre deutsche Niederlassung untersagt als auch das Angebot der MBA-Abschlüsse der University of Phoenix nicht zugelassen, da diese über keine Akkreditierung der in den USA fachlich zuständigen Organisation verfügt, wie dies laut KMK-Beschluss erforderlich wäre.
- 6 Die nordrhein-westfälische Landesregierung gewährte staatliche Anerkennung und genehmigte den geplanten MBA-Studiengang, obwohl dieser nicht nach den neuen Bestimmungen für Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland akkreditiert worden war.

Literatur

- ADAM, S. (2001): Transnational Education Project Report and Recommendations. Studie im Auftrag der Confederation of European Union Rectors' Conferences (CRE). (URL z.B. http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/reference/tne.doc, Download: Jan. 2003).
- ALBROW, M. (1998): Abschied vom Nationalstaat. – Frankfurt a. M.
- ALTBACH, P. G./TEICHLER, U. (2001): Internationalization and Exchanges in a Globalized University. In: *Journal of Studies in International Education*, Vol. 5, I. 1, pp. 5-25.
- Apollo International (Hrsg.) (2001): Apollo International University of Applied Sciences nimmt den Studienbetrieb nicht auf. (URL: <http://www.apolloint.de>, Download: Jan. 2003).
- BARBLAN, A. (2002): The International Provision of Higher Education: Do Universities Need GATS? In: *Higher Education Management and Policy*, Vol. 14, I. 3, pp. 77-92.
- BARNETT, R. (2000): University Knowledge in an Age of Supercomplexity. In: *Higher Education*, Vol. 40, I. 4, pp. 409-422.
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (Hrsg.) (2001): Export deutscher Studienangebote. Programmausschreibung des DAAD-Referats 214.
- DEISER, R. (2000): Das Modell der Corporate University. In: *Politische Studien*, 51. Jg., Sonderheft 2, S. 48-53.
- DÜRRSCHMIDT, J. (2002): Globalisierung. (Einsichten). – Bielefeld.
- GISMA (German International Graduate School of Management and Administration) (Hrsg.) (o.J.): GISMA Business School – About us – History. (URL: <http://www.gisma-hannover.de/index.htm>, Download: Jan. 2003).
- GRAVES, M. (1995): U.S. Universities in Japan: Some Painful Lessons. In: *Planning for Higher Education*, Vol. 24, I. 1, pp. 17-23.
- HAHN, K. (2003): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse und Strategien. (Hochschulforschung, Bd. 1). – Opladen (im Druck).
- HELD u.a. 1999 = HELD, D./MCGREW, A./GOLDBLATT, D./PERRATON, J. (1999): *Global Transformations*. – Stanford, CA.
- HRABINSKÁ, M. (2000): Transnational Education in the Slovak Republic: Threat or Challenge? In: *Higher Education in Europe*, Vol. 25, I. 3, pp. 387-394.

- KEHM, B. M. (2001): Beziehungen zwischen Internationalisierung und Hochschulqualität. In: OLBERTZ, J.-H./PASTERNAK, P./KRECKEL, R. (Hrsg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. (Wittenberger Hochschulforschung). – Weinheim, S. 261-274.
- KERR, C. (1990): The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two ‚Laws in Motion‘ in Conflict? In: *European Journal of Education*, Vol. 25, I. 1, pp. 5-22.
- KNIGHT, J. (1997): Internationalisation of Higher Education: A Conceptual Framework. In: Knight, J./Wit, H. de (Eds.): *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. – Amsterdam, pp. 5-19.
- KNIGHT, J./WIT, H. de (1995): Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives. In: WIT, H. de (Eds.): *Strategies for Internationalisation of Higher Education*. – Amsterdam, pp. 5-32.
- LARSEN, K./VINCENT-LANCRIN, S. (2002): International Trade in Educational Services: Good or Bad? In: *Higher Education Management and Policy*, Vol. 14, I. 3, pp. 9-45.
- MACHADO DOS SANTOS, S. (2000): Introduction to the Theme of Transnational Education. Studie im Auftrag der Conference of The Directors General for Higher Education and the Heads of the Rectors' Conferences of the European Union. (URL: <http://www.crue.org/eurec/transed.htm>, Download: Jan. 2003).
- MCBURNIE, G./POLLOCK, A. (2000): Opportunity and Risk in Transnational Education – Issues in Planning for International Campus Development: An Australian Perspective. In: *Higher Education in Europe*, Vol. 25, I. 3, pp. 333-343.
- MCBURNIE, G./ZIGURAS, C. (2001): The Regulation of Transnational Higher Education in Southeast Asia: Case Studies of Hong Kong, Malaysia and Australia. In: *Higher Education in Europe*, Vol. 26, I. 1, pp. 85-105.
- SAUVÉ, P. (2002): Trade, Education and the GATS: What's in, what's out, what's all the Fuss about? In: *Higher Education Management and Policy*, Vol. 14, I. 3, pp. 47-76.
- SCHERRER, C./YALÇIN, G. (2002): Wachsende Präsenz ausländischer Bildungsanbieter in der EU? Bildungsex- und -import in Handelsvereinbarungen der neuen GATS-Verhandlungsrunde und ihre Rückwirkungen auf das öffentliche Bildungswesen. In: *Das Hochschulwesen*, 50. Jg., H. 4, S. 128-134.
- SCHREITERER, U./WITTE, J. (2001): Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland. Eine internationale vergleichende Studie im Auftrag des DAAD. (Hrsg.: CHE Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh, DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn). – Gütersloh.
- SCHWERTFEGER, B. (2001): Noch weit entfernt von göttlich. In: *Handelsblatt*, Nr. 163 vom 24.08.2001, S. K5.
- SCOTT, P. (1998): Massification, Internationalization and Globalization. In: SCOTT, P. (Ed.): *The Globalization of Higher Education*. – Buckingham, pp. 108-129.
- SCOTT, P. (1999): Globalisation and the University. In: *CREAction*, I. 115, pp. 35-46.
- SPIEWAK, M. (2001): Next exit Phoenix – Bildung als Produkt: Die größte private Universität der USA lehrt traditionelle Hochschulen das Fürchten. In: *Die Zeit*, Nr. 4 vom 18.01.2001, S. 29.
- TEICHLER, U. (1999): Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. In: *Tertiary Education and Management*, Vol. 5, I. 1, pp. 5-23.
- TEICHLER, U. (2000): Internationalisierung als Aufgabe der Hochschulen in Europa. In: JOERDEN, J. C./SCHWARZ, A./WAGENER, H.-J. (Hrsg.): *Universitäten im 21. Jahrhundert*. (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Ethik an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)). – Berlin, S. 169-183.
- TEICHLER, U. (2002): Internationalisierung der Hochschulen – Vergleichende Perspektiven und deutsche Erfahrungen. In: *Das Hochschulwesen*, 50. Jg., H. 1, S. 3-9.
- TEICHLER, U./MAIWORM, F./SCHOTTE-KMOCH, M. (1999): *Das ERASMUS-Programm: Ergebnisse der Begleitforschung*. – Bonn.
- Unesco/Council of Europe (1999): *The Unesco/Council of Europe Code of good Practice in the Provision of Transnational Education*. CEPES reference: ED/99/ENIC/WG3/05, CoE reference: DECS/EDU/HE(99)28.
- Universitas 21 Secretariat (2002): *Universitas 21 Members*. URL: <http://www.universitas.edu.au/members.html>, Download: Jan. 2003.

- VUGHT, F. VAN/WENDE, M. C. VAN DER/WESTERHEIJDEN, D. (2002): Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared. In: ENDERS, J./FULTON, O. (Eds.): Higher Education in a Globalising World – International Trends and Mutual Observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler. – Dordrecht, pp. 103-120.
- WENDE, M.C. VAN DER (1997): Missing Links – The Relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General. In: KÄLVERMARK, T./WENDE, M. C. VAN DER (Eds.): National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe. – Stockholm, pp. 10-41.
- WENDE, M. C. VAN DER (2001): Internationalisation Policies: About new Trends and Contrasting Paradigms. In: Higher Education Policy, Vol. 14, pp. 249-259.
- WENDE, M. C. VAN DER (2002): Higher Education Globally – Towards new Frameworks for Research and Policy. In: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (Eds.): The CHEPS inaugural lectures 2002. – Enschede, pp. 29-67.
- WILSON, L. A./VLĂSCEANU, L. (2000): Transnational Education and the Recognition of Qualifications. In: Unesco-Cepes (Hrsg.): Internationalization of Higher Education: an Institutional Perspective. (Papers on Higher Education). – Bucharest, pp. 75-85.
- WITTE, J. (2001a): Studienexporte als „academic enterprise“: Strategien und Modelltypen angelsächsischer Hochschulen. Vortrag auf der vom DAAD veranstalteten Tagung ‚Export deutscher Studiengänge – Chancen und Strategien‘ am 9. Mai 2001 in Bonn. (URL: <http://www.daad.de/de/download/Export/Tagung/Witte.doc>, Download: Jan. 2003).
- WITTE, J. (2001b): Offshore education/Studienexporte. In: Wissenschaftsmanagement, 7. Jg., H. 3, S. 31-34.
- WTO (World Trade Organization) (1994): General Agreement on Trade in Services (GATS). Annex 1B to the Final Act of The Uruguay Round agreements. URL: http://www.wto.org/English/docs_e/legal_e/legal_e.htm, Download: Jan. 2003.
- YALÇIN, G./SCHERRER, C. (2002): Gutachten zur GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. In: Freier Handel oder freier Zugang? WTO-GATS setzt die Bildung unter Globalisierungsdruck. Dokumentation eines GEW-Workshops vom 26. Februar 2002 in Berlin. – Frankfurt a. M., S. 6-43.

Anschrift der Verfasser: Dr. Ute Lanzendorf und Prof. Dr. Ulrich Teichler, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- & Hochschulforschung, Universität Kassel, Mönchebergstr. 17, 34109 Kassel, E-mails: lanzendorf@hochschulforschung.uni-kassel.de, teichler@hochschulforschung.uni-kassel.de