

# **Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland**

## **Eine international vergleichende Studie im Auftrag des DAAD**

### IMPRESSUM

Herausgeber: CHE Centrum für Hochschulentwicklung,  
Gütersloh  
DAAD Deutscher Akademischer Austausch-  
dienst, Bonn

Verfasser: Ulrich Schreiterer, Johanna Witte

Kontaktadresse: Johanna Witte  
CHE Centrum für Hochschulentwicklung  
Carl-Bertelsmann-Str. 256  
33311 Gütersloh  
Fon 05241/976154  
Fax 05241/976140  
E-mail: johanna.witte@che.de

Druck: Druck und Beschriftung Setter, Rietberg

Gütersloh, Februar 2001



**Inhalt**

<b>Grußwort</b>	<b>1</b>
<b>Vorbemerkung</b>	<b>3</b>
<b>1 Der Kontext: Internationalisierung der Hochschulausbildung</b>	<b>5</b>
<b>1.1 „Import“ von Studenten</b>	<b>6</b>
1.1.1 Weichenstellungen	6
1.1.2 Quantitative Entwicklung	8
1.1.3 Push- und Pullfaktoren	9
<b>1.2 Export von Studienangeboten</b>	<b>10</b>
1.2.1 Nachfrageentwicklung	11
1.2.2 Angebotsmuster	13
1.2.3 Terminologie	15
<b>1.3 Tendenzen der „transnational“ oder „borderless education“</b>	<b>18</b>
1.3.1 Globale Trends und Auswirkungen auf die Hochschulausbildung	18
1.3.2 Neue Vertriebsarrangements	19
<b>1.4 Transnationale Hochschulausbildung in Deutschland</b>	<b>23</b>
1.4.1 Ausländische Anbieter in Deutschland	23
1.4.2 Deutsche Exportinitiativen	27
<b>2 Die Wettbewerber: Studienexportaktivitäten der wichtigsten Anbieterländer</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Großbritannien</b>	<b>30</b>
2.1.1 Hintergrund	30
2.1.2 Statistischer Überblick und Entwicklungstrends	31
2.1.3 Hybride Organisationsformen	35
<b>2.2 Australien</b>	<b>38</b>
2.2.1 Hintergrund	38
2.2.2 Statistischer Überblick und Entwicklungstrends	40
2.2.3 Angebotsformen	43
2.2.4 Perspektiven	46
<b>2.3 USA</b>	<b>48</b>
2.3.1 Hintergrund	48
2.3.2 Beispiele amerikanischer Aktivitäten im Ausland	49
<b>3 Rahmenregelungen für die Qualitätssicherung in der transnationalen Hochschulausbildung</b>	<b>54</b>
<b>3.1 Entwicklungskontext</b>	<b>54</b>
<b>3.2 Transnational Education</b>	<b>56</b>
3.2.1 Australien	58
3.2.2 Großbritannien	59
3.2.3 USA	61

<b>4</b>	<b>Grundtypen von „offshore“ Studienangeboten im Ausland</b>	<b>62</b>
	<b>4.1 Definitive Eingrenzungen</b>	<b>62</b>
	<b>4.2 Fremdbetrieb/“collaborative arrangements“</b>	<b>64</b>
	4.2.1 Validierung	64
	4.2.2 Franchising	67
	4.2.3 Joint Programmes/Doppeldiplome	68
	<b>4.3 Eigenbetrieb/“non-collaborative arrangements“</b>	<b>69</b>
	4.3.1 „Fliegende Fakultäten“	70
	4.3.2 Campus im Ausland	71
<b>5</b>	<b>Verschiedene Vorgehensweisen: Fallstudien</b>	<b>74</b>
	<b>5.1 Nottingham Trent University (GB): Validating Services</b>	<b>74</b>
	5.1.1 Institutional Policy	74
	5.1.2 Franchising	76
	5.1.3 Validierung	76
	<b>5.2 Middlesex University (GB): Regionalbüros als Schaltstellen</b>	<b>78</b>
	5.2.1 Institutional Policy	78
	5.2.2 Offshore-Aktivitäten	80
	5.2.3 Management	81
	<b>5.3 De Montfort University (GB): Zentrales Management von Studienexporten</b>	<b>82</b>
	5.3.1 Institutional Policy	82
	5.3.2 Kostenmodell	83
	5.3.3 Validierungs- und Franchisingaktivitäten	84
	5.3.4 „Branch-Campuses“	86
	<b>5.4 University of Warwick (GB) und Swinburne University of Technology of Melbourne (AUS): Fliegende Fakultäten</b>	<b>88</b>
	5.4.1 University of Warwick	88
	5.4.2 Swinburne University of Technology Melbourne	91
	<b>5.5 University of Nottingham (GB): Eigener Campus im Ausland</b>	<b>93</b>
	5.5.1 Institutional Policy	93
	5.5.2 Der „Branch-Campus“	94
	<b>5.6 Monash University (AUS): Internationalisierung als oberstes strategisches Ziel</b>	<b>97</b>
	5.6.1 Institutional Policy und Management	98
	5.6.2 „Branch-Campuses“	99
	5.6.3 „Franchising“-Arrangements	103

<b>6</b>	<b>Von anderen Lernen: Lehren aus bisherigen Erfahrungen beim Export von Studienangeboten</b>	<b>105</b>
	<b>6.1 Strategie</b>	<b>106</b>
	<b>6.2 Partnerwahl und Programm-Management</b>	<b>110</b>
	6.2.1 Partnerwahl	110
	6.2.2 Programm-Management	112
	<b>6.3 Qualitätssicherung</b>	<b>113</b>
	<b>6.4 Finanzierung/Kosten</b>	<b>113</b>
	<b>6.5 Entscheidungsparameter</b>	<b>114</b>
<b>7</b>	<b>Worauf es ankommt: Ein Leitfaden</b>	<b>116</b>
	<b>7.1 Zielregion</b>	<b>116</b>
	<b>7.2 Ziele und Erwartungen</b>	<b>117</b>
	<b>7.3 Angebotsgestaltung</b>	<b>117</b>
	<b>7.4 Planung und Umsetzung</b>	<b>118</b>
<b>8</b>	<b>Appendix</b>	<b>121</b>
	<b>8.1 Auslandsangebote australischer Hochschulen im Überblick</b>	<b>121</b>
	<b>8.2 Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>123</b>
<b>9</b>	<b>Literaturliste</b>	<b>125</b>



## Grußwort

Die deutschen Hochschulen haben die Bedeutung des Themas „Internationalisierung“ erkannt. Intensivierter Studentenaustausch und Kooperation mit ausländischen Hochschulen in Forschung und Lehre, Internationalisierung der Studienabschlüsse und Curricula, Entwicklung von Doppeldiplomen in Partnerschaft mit ausländischen Hochschulen – dazu gibt es mittlerweile auch hierzulande eine beeindruckende Fülle unterschiedlicher Initiativen in den Hochschulen.

Nun tritt auch der Export von Studienangeboten ins Ausland ins Blickfeld der deutschen hochschulpolitischen Debatte. Zwar gibt es bereits eine Reihe insbesondere DAAD-geförderter 'Export-Projekte' deutscher Hochschulen im Kontext internationaler Zusammenarbeit, doch verglichen mit den britischen und australischen Hochschulen verfügen die deutschen noch über weniger Erfahrungen auf dem Gebiet strategisch und „unternehmerisch“ orientierter Studienangebote im Ausland. Dies muss aber kein Nachteil sein, denn damit haben die deutschen Hochschulen die Chance, aus den Fehlern und Erfolgen der anderen Länder für die Durchführung eigener Vorhaben zu lernen. Aus diesem Grunde hat der DAAD das Centrum für Hochschulentwicklung gebeten, die Erfahrungen ausländischer Hochschulen im Bereich der Studienexporte unter einer solchen Perspektive für deutsche Hochschulen auszuwerten. Diese Studie ist gegenwärtig umso wichtiger, als der DAAD in diesen Tagen aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ein Programm ausgeschrieben hat, das die deutschen Hochschulen ermuntert, sich mit den Exportmöglichkeiten für ihre Lehrangebote ernsthaft zu befassen. Dieses Programm steht im größeren Kontext der verstärkten Bemühungen um den Studienstandort Deutschland und der konzertierten Aktion 'Internationales Marketing für Bildung und Forschung in Deutschland'.

Wir freuen uns über die gute Kooperation, in der die langjährigen Aktivitäten des DAAD für eine stärkere internationale Öffnung der deutschen Hochschulen und ein Kernanliegen des CHE, eine strategische Orientierung der deutschen Hochschulen zu befördern, zu einer sinnvollen Ergänzung zusammengefunden haben.

Wir hoffen, dass diese Studie den deutschen Hochschulen hilft, die Chancen des internationalen Exportmarktes der Studienangebote planvoll zu nutzen.

Dr. Christian Bode  
Generalsekretär des DAAD

Prof. Dr. Detlef Müller-Böling  
Leiter des CHE





## Vorbemerkung

Im Rahmen seiner Bemühungen um eine Verbesserung des auslandsorientierten deutschen Hochschulmarketings (DAAD 1999) will der DAAD deutschen Hochschulen dabei helfen, im internationalen Markt für post-sekundäre Bildungsangebote mit Angebotsstrategien aufzutreten, die bislang noch eine klare Domäne für Hochschulen aus angelsächsischen Ländern sind: Den Export kompletter Studiengänge oder in sich abgeschlossener Studienelemente ins Ausland, wo sie im wesentlichen als Präsenzstudien durchgeführt werden. Dank der vom BMBF geförderten Zukunftsinitiative Hochschulen (ZIH) kann der DAAD - zunächst auf drei Jahre befristet – seit Beginn des Jahres 2001 den deutschen Hochschulen ein Programm für die gezielte Anschubfinanzierung entsprechender Modellprojekte anbieten.

Vor diesem Hintergrund hat der DAAD im Herbst 2000 das CHE mit einer Bestandsaufnahme der Exportaktivitäten der wichtigsten Anbieterländer auf diesem Markt beauftragt. Die Studie sollte die wichtigsten Grundtypen für solche Bildungsexporte herausarbeiten und deren jeweilige Voraussetzungen, Funktionsweise und Implikationen ebenso wie verschiedene Arten der damit verbundenen Risiken ausleuchten. Die Analyse erfolgreicher wie auch weniger gut funktionierender Exportmodelle, die Hochschulen in Australien, Großbritannien und in den USA praktizieren, sollte möglichst konkrete Anhaltspunkte für die Durchführung solcher Unternehmungen liefern, an denen sich deutsche Hochschulen bei ihrer Planung und ersten Gehversuchen orientieren könnten. Die problemorientierte Analyse des „state of the art“ ist demnach dazu gedacht, aus den Erfahrungen und der Vorgehensweise ausländischer Hochschulen zu lernen und den deutschen Hochschulen eine Chance zu geben, erkennbare Fehler zu vermeiden, wenn auch sie auf diesem Feld aktiv werden wollen.

Die im folgenden präsentierten Ergebnisse beruhen zu einem nur sehr geringem Teil auf gedruckten Informationen aus Büchern, Zeitschriftenartikeln und Konferenzbeiträgen. Ergiebiger und aufschlussreicher waren Internetrecherchen auf den homepages von Hochschulen, Wissenschaftsorganisationen, staatlichen Behörden und privaten Bildungsanbietern. Die wichtigsten Informationen und Einsichten resultieren jedoch aus gezielten Experteninterviews, die die beiden Autoren dieser Studie im November und Dezember 2000 mit Vertretern ausgewählter Hochschulen und Hochschuleinrichtungen aus Australien, Großbritannien und den USA geführt haben, - teils am Telephon, teils im Rahmen von Ortsbesuchen (GB und USA) und teilweise auch am Rande von internationalen Tagungen in Paris und Leipzig. Dabei haben sie erstaunlich offene und auskunftsbereite Gesprächspartner getroffen, denen die Studie viel verdankt. Insoweit ist es mehr als nur ein Gebot der Höflichkeit, wenn sich die Autoren bei allen Experten und Vertretern von Einrichtungen, die sie um Rat gefragt haben, für viele wertvolle Tipps, Informationen und Materialien gleich an dieser Stelle bedanken möchten.

Die Studie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität – dies gilt sowohl für die Darstellung der Fakten als auch für die einzelnen Befunde. Zwar haben sich die Autoren bemüht, in diesem noch sehr jungen und raschen Veränderungen unterworfenen Feld der Hochschulentwicklung möglichst eindeutige und einleuchtende Trends, Handlungsmuster und Herausforderungen zu entdecken. Dennoch können sie Fehler und Irrtümer nicht ausschließen. Für diese tragen sie jedoch allein die Verantwortung.



# 1 Der Kontext: Internationalisierung der Hochschulausbildung

Seit Beginn der 1980er Jahre wurde die „Internationalisierung“ der Hochschulausbildung in Großbritannien und etwas später dann in Australien zum Gegenstand gezielter Weichenstellungen in der staatlichen Hochschulpolitik und insbesondere in der Hochschulfinanzierung. Daraufhin haben viele Hochschulen in diesen beiden Ländern die Internationalisierung ihrer Ausbildungsangebote durch verschiedene Maßnahmen so weit vorangetrieben, dass sie mittlerweile zu einem anerkannten Indikator für die Leistungsfähigkeit und Attraktivität der einzelnen Hochschulen in einem wettbewerbsorientierten Hochschulsystem geworden ist, damit aber gleichzeitig auch zu einem wichtigen Bestandteil der strategischen Planung auf Hochschulebene.

Anstöße

In der ersten Phase der aktiven Internationalisierung ging es vor allem darum, möglichst viele ausländische Studieninteressenten für ein Studium an einer australischen oder britischen Hochschule zu gewinnen. Deren Bemühungen blieben allerdings nicht bei sorgfältig angelegten Werbekampagnen stehen, sondern reichten und reichen bis zur Veränderung von Curricula und Studienstrukturen, um diese für bestimmte Zielgruppen potenzieller ausländischer Studieninteressenten attraktiver zu machen.

Erste Phase der Internationalisierung

Seit Mitte der 1990er Jahre haben viele Hochschulen auf veränderte Nachfragekonstellationen und Randbedingungen in den „traditionellen“ Zielländern mit einer differenzierten Angebotsstrategie reagiert. Sie ergänzten die gezielte Anwerbung ausländischer Studenten – also den „Import von Studenten“ nach Australien und Großbritannien – um den Vertrieb von begehrten Studien- und Qualifikationsangeboten vor Ort, d.h. um den „Export der Hochschulausbildung.“ „Mobility of people (learners)“ und „mobility of institutions (programmes)“ bilden daher seit knapp fünf Jahren für viele Hochschulen sozusagen komplementäre strategische Optionen – zwei Seiten einer Medaille – im Internationalisierungsgeschäft.

Zweite Phase der Internationalisierung

Internationalisierung lässt sich als die systematisch angelegte Bemühung staatlicher Hochschulpolitik und der Hochschulen verstehen, Organisation und Management der Hochschulen und insbesondere die Hochschulausbildung selbst so zu gestalten, dass sie für die Herausforderungen der wirtschaftlichen Globalisierung und der damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Veränderungen besser gerüstet sind (Elliott 1998:32).

Definition

Gleichzeitig beginnen sich in der Hochschulausbildung sowohl auf der Nachfrage- als auch auf der Angebotsseite ganz neue, bis dahin ungekannte Bedingungen abzuzeichnen, die insbesondere das Feld der „transnational education“ in dramatischer Weise verändern und die traditionelle institutionelle Aufgabenteilung zwischen privatwirtschaftlichen und öffentlichen Bereich, Berufsbildung und Hochschulstudium, Fernstudium und Präsenzstudium usw. nachhaltig erodieren.

Veränderte Marktbedingungen

## 1.1 „Import“ von Studenten

### 1.1.1 Weichenstellungen

Den ersten Anstoß für diese Entwicklung gaben drastische Kürzungen in den staatlichen Zuwendungen für die britischen Hochschulen, die die neue konservative Regierung von Premierministerin Thatcher als eine ihrer ersten Amtshandlungen im Jahre 1980 verhängte. Begleitet und gemildert wurden diese Budgetkürzungen nämlich durch neue Grundsätze für die Bemessung der Gebühren, die ausländische Studenten für ihr Studium in Großbritannien zahlen sollten: Künftig sollten diese mindestens die vollen Kosten der jeweils gewählten Studiengänge abdecken, doch je nach Marktlage sollten die Hochschulen durchaus auch höhere Sätze verlangen dürfen. Für die einzelnen Hochschulen noch wichtiger und für das Hochschulsystem insgesamt folgenreicher war allerdings die Entscheidung, dass diese Einnahmen nicht an den Staat gehen, sondern direkt bei den Hochschulen verbleiben sollten.

Großbritannien

Selbst erwirtschaftete Einnahmen aus Studiengebühren von Studenten aus Herkunftsländern außerhalb der EU wurden damit gleichsam über Nacht zu einer wichtigen Finanzierungsquelle für die britischen Hochschulen, dank derer sie zumindest einen Teil der Mittelkürzungen auffangen und ihre personelle wie auch materielle Grundausstattung aufbessern bzw. subventionieren konnten: Aus der schieren Not heraus begannen sie sich aktiv um die Anwerbung ausländischer Studenten zu kümmern und ihre Studienangebote der Nachfrage auf den wichtigsten Zielmärkten entsprechend international zu öffnen. „Pro-active marketing for overseas students“ (Davies 1995:4) war damit das erste Kapitel einer ebenso nachhaltigen wie folgenreichen Internationalisierung des britischen Hochschulsystems.

Eine ähnliche Weichenstellung erfolgte fünf Jahre später auch in Australien. Nachdem das Land bereits seit den frühen 1950er Jahren Stipendienprogramme finanziert hatte, um Studieninteressenten aus dem Pazifikraum einen Studienaufenthalt in Australien zu ermöglichen, wechselte die Regierung angesichts der wirtschaftlichen Prosperität in vielen der „Tigerstaaten“ und der dort enorm stark ansteigenden Bildungsnachfrage den Kurs um 180 Grad: Ein Studium in Australien sollte nun nicht länger aus übergeordneten kulturpolitischen Gründen oder wegen alter Bindungen im Commonwealth staatlich subventioniert werden, sondern Bildung wurde im Gegenteil als ein bedeutender Exportartikel definiert, mit dem das Land viel Geld verdienen könne.

Australien

Gleichzeitig sahen sich die australischen wie auch die britischen Hochschulen immer lauterem Forderungen von Politikern und Öffentlichkeit nach sinkenden „Stückkosten“, effizienteren Ausbildungsformen und einer stärker unternehmerischen Orientierung zur Wahrnehmung von Markt- und Einkommenschancen ausgesetzt. Finanzielle Engpässe und ein solcher Wandel in der öffentlichen Meinung verstärkten sich daher wechselseitig. Innerhalb weniger Jahre haben sie zu völlig neuen Orientierungs- und Handlungsmustern im britischen und australischen Hochschulsystem geführt, die man als Entstehung eines „academic entrepreneurialism“ bezeichnet hat.

„academic entrepreneurialism“

(Davies 1995:3) Soweit es Großbritannien betrifft, tat die 1992 verfügte Vereinheitlichung des Hochschulsystems ein übriges, um den Wettbewerbsdruck innerhalb des Systems zu verstärken und den Kampf der einzelnen Hochschulen um „Marktanteile“ zusätzlich anzuheizen. Ähnlich wie in Australien waren es dort vor allem die ehemaligen Fachhochschulen (Polytechnics), die sich auf dem Gebiet der Internationalisierung am stärksten engagiert und teilweise mit sehr aggressiven Methoden zu profilieren versucht haben.

Die Bereitstellung attraktiver Kursangebote mit umfassenden Service- und Betreuungsleistungen vor Ort (Elliott 1998:41) für zahlungskräftige ausländische Studenten wurde somit ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Wohlergehen der Hochschulen. Das „international education business“ - das Geschäft mit internationalen Bildungsangeboten - wird durch die englische Sprache und Hochschulkultur bestimmt und interessanterweise in einem auffallend starken Maße durch traditionelle wirtschaftliche und kulturelle Verbindungslinien im ehemaligen Commonwealth geprägt. „In the knowledge economy, linkages matter. Concretely, they are sought because of the need to access knowledge and expertise no matter where it may have been generated... The Commonwealth connection simply makes it easier to organise the collaboration.“ (Gibbons 1998: 82, 84)

„...linkages matter“

Um den Wettkampf um Ressourcen besser bestehen zu können, entwickelten viele Hochschulen programmatische Strategien, mit deren Hilfe sie die internationale Öffnung als ein für die Wahrnehmung ihrer Kernaufgaben wichtiges Element durchsetzen konnten. Parallel dazu trafen sie organisatorische Vorkehrungen, um darauf bezogene Aktivitäten institutionell verankern und besser steuern zu können.

Strategieentwicklung

Die meisten britischen und australischen Hochschulen unterhalten inzwischen „international offices“, die für professionalisierte Dienstleistungen in diesem Geschäftszweig verantwortlich sind. Ihr Aufgabenspektrum reicht von Werbekampagnen in wichtigen Herkunftsländern über Beratungsgespräche mit Studieninteressenten bis hin zur umfassenden Betreuung am Studienort. Etliche britische Hochschulen haben in den für sie wichtigen Zielregionen mit einem potenziell großen Nachfrageaufkommen (in erster Linie Südostasien und Ostasien, aber auch Indien, Naher Osten, Südafrika) sogar eigene Rekrutierungsbüros vor Ort aufgebaut, um ihre Sichtbarkeit vor Ort zu erhöhen. Studieninteressenten und deren Eltern, die ja immerhin für die Studienfinanzierung aufkommen müssen, bieten sie einen kompletten Service an. Dieser reicht von der Information über Studieninhalte und –anforderungen über praktische Tipps und Hinweise – z.B. zur Krankenversicherung und zum öffentlichen Nahverkehr am Hochschulort – bis hin zur Vermittlung von Wohnheimplätzen oder zur Abholung vom Flughafen.

„International Offices“

Rekrutierungsbüros

In ihrem international ausgerichteten „academic entrepreneurialism“ wurden und werden britische und australische Hochschulen durch die Regierungen dieser Länder und öffentlich finanzierte Beratungs- und Serviceeinrichtungen kräftig unterstützt.

Öffentlich finanzierte Serviceeinrichtungen

So erhielt die australische Rektorenkonferenz AV-CC unmittelbar nach dem Regierungsbeschluss von 1988 zur nachhaltigen Verbesserung der volkswirtschaftlichen Einnahmen durch den Verkauf von Bildungsleistungen auf dem internationalen Markt erhebliche Mittel, um ein „International Development Programme“ aufzubauen. Diese privatrechtlich organisierte Einrichtung bekam den Auftrag, bestmögliche „education services“ für alle Arten von internationalen Bildungsaktivitäten anzubieten. Heute ist „idp Education Australia“ mit einem gut ausgebauten Netz von Büros im Ausland als zentraler australischer Broker für sämtliche Bildungsangebote tätig, bietet Marktanalysen und Kurse im Projektmanagement an und führt Sprachprüfungen für ausländische Studienbewerber sowie große Marketingkampagnen und Werbeveranstaltungen in den wichtigsten Zielmärkten durch. Darüber hinaus organisiert idp regelmäßig Konferenzen und Seminare zum Thema „Internationale Bildungsaktivitäten“, in denen einerseits systematisch aktuelle Entwicklungstrends analysiert und andererseits handfeste organisatorische Tipps vermittelt werden.<sup>1</sup>

idp Education  
Australia

Auf Initiative des britischen Handels- und Industrieministeriums wurde für analoge Aufgaben auch in Großbritannien eine neue Organisation mit dem Namen „Education Counselling Service“ (ECS) aufgebaut, die eng mit dem British Council zusammenarbeitet und ihre Dienste über 200 Mitgliedsinstitutionen zur Verfügung stellt. 1997 unterhielt der ECS Außenstellen in mehr als 40 Ländern. Ihre Aufgabe ist „to increase the UK’s share of the international education and training market.“ Dieser Aufgabe kommt ECS durch verschiedene Arten von Dienstleistungen für seine Mitgliedseinrichtungen nach – Marktanalysen für bisher über 30 Zielländer, Werbekampagnen und Beratungsangebote vor Ort „to recruit suitably qualified international students.“ Zugleich soll ECS als Broker wirken und Studieninteressenten dabei helfen „to find and enrol on suitable courses at British institutions.“<sup>2</sup>

ECS

### 1.1.2 Quantitative Entwicklung

Stieg die Zahl aller Studenten, die in einem anderen Land als ihrem Herkunftsland studierten, zwischen 1980 und 1995 weltweit um gut 60% an (Bennell/Pearce 1999:5), fielen die Steigerungsraten für die Zielländer Großbritannien und Australien geradezu phantastisch aus. Seit Mitte der 1980er Jahre verzeichneten britische und australische Hochschulen auf diesem Marktsegment die mit Abstand höchsten Steigerungsraten, durch die sie ihren Anteil am „rapidly growing trade in educational services“ (Bennell/Pearce 1999:20) erheblich vergrößern konnten.

Steigerungsraten  
internationaler  
Studierender

Einschließlich der Studenten aus Mitgliedsländern der EU, die etwa 40% der ausländischen Studenten an britischen Hochschulen stellen, studierten in Großbritannien 1995/96 knapp 200.000 Ausländer – fast zehnmal mehr als 1980. Zwischen 1985 und 1996 stieg die Zahl der „overseas students“ aus Ländern außerhalb der EU um ca. 240%. 1997 betrug der Ausländer-

Großbritannien

<sup>1</sup> <http://www.idp.edu.au/aboutus/whatwedo.htm>

<sup>2</sup> <http://www.britcoun.org./ecs/index.htm>

anteil 11,4% unter allen Studenten an britischen Hochschulen und 13,1% unter allen Vollzeit-Studenten; unter denen in Post-Graduate Kursen belief er sich sogar auf über 50% (Bruch/Barty 1998:19f.)

Der Ausländeranteil an australischen Hochschulen erreichte 1999 unter allen dort Studierenden 12,1%. Damit lag er geringfügig höher als der in Großbritannien, auch wenn die absolute Zahl der „international students in Australien universities“ mit etwa 83.000 um deutlich mehr als die Hälfte kleiner war als die derer in Großbritannien (Davis et.al. 2000:13f.). Anderen Daten zufolge stiegen die absoluten Zahlen zwischen 1985 und 1996 um fast 800% - wenn auch von einem sehr niedrigen Niveau – und damit noch viel rascher als in GB (Bennell/Pearce 1999:6). 14 der insgesamt 37 Mitgliedshochschulen der AV-CC konnten 1998 mehr als 7% ihrer gesamten „institutional revenues“ aus den daraus fließenden Gebühreneinnahmen bestreiten (Poole 2000:3).

Australien

Das ganze Ausmaß dieser Dynamik wird erst durch den Vergleich mit den USA erkennbar: Dort legte die Zahl der ausländischen Studenten zwischen 1985 und 1995 zwar ebenfalls deutlich zu, doch lediglich um gut 25% (von ca. 320.000 auf ca. 410.000). Wegen der gleichzeitig anhaltenden quantitativen Expansion des amerikanischen Hochschulwesens erhöhte sich der prozentuale Anteil der ausländischen Studenten an allen Studierenden in den USA trotz der höheren absoluten Zahlen nur um 0.3 Prozentpunkte – von 2,8% auf 3,1%.

USA

Obwohl es auch am Ende der 1990er Jahre, in absoluten Zahlen gemessen, noch immer den weitaus größten Teil der im Ausland Studierenden („overseas students“) in die USA zog, lag und liegt der „Internationalisierungsgrad“ der US-amerikanischen Hochschulen weit unterhalb dem in Australien und Großbritannien. In den „Tigerstaaten“ Südasiens sind Australien und Großbritannien infolge lange bestehender Bindungen und der die Bildungsnachfrage stark anheizenden wirtschaftlichen Entwicklung inzwischen unbestrittene Marktführer geworden, während die US-amerikanischen Hochschulen ihre ausländischen Studenten in erster Linie aus asiatischen Zuwanderern, aus Lateinamerika und aus Europa rekrutieren.

Internationalisierungsgrade und Marktanteile

### 1.1.3 Push- und Pullfaktoren

Dieser überraschende Trend lässt sich vor allem mit den unterschiedlichen Anreizstrukturen und hochschulpolitischen Weichenstellungen in den USA einerseits und in Australien und Großbritannien andererseits erklären: Obwohl die Hochschulen in beiden Fällen dank der immer stärker werdenden Bedeutung des Englischen als Weltsprache prinzipiell gleiche Startchancen im Internationalisierungsgeschäft besitzen – bessere jedenfalls als Hochschulen aus nicht-englischsprachigen Ländern – sind die jeweiligen Anreizsysteme und wettbewerblichen Rahmenbedingungen sehr verschieden. Der vom Staat massiv forcierte Wettbewerb zwischen den Hochschulen hat in Großbritannien und Australien, zusätzlich stimuliert durch die rechtliche Gleichstellung der früheren Fachhochschulen mit den alten Universitäten, zu einer bemerkenswerten Freisetzung unternehmerischer Energien und zu

Unterschiedliche Anreizstrukturen

einer wesentlich größeren Risikobereitschaft geführt. Analoge Entwicklungsschübe und Herausforderungen gab und gibt es für die Mehrzahl der amerikanischen Hochschulen nicht.

Verdankt sich der steile Anstieg in der internationalen Studentenmobilität auf Seiten der Anbieter in erster Linie finanziellen Motiven und einem gewissen Quantum Abenteuerertum, wird er auf der Nachfrageseite vor allem dadurch gespeist, dass die Hochschulsysteme in vielen Entwicklungs- und Schwellenländern von Ausmaß und Art der Studiennachfrage überfordert sind: Dort gibt es weder genügend Studienplätze noch passende Studienangebote in der benötigten Zahl. Darüber hinaus wird in einigen Tigerstaaten bestimmten gesellschaftlichen Gruppen der Zugang zu einer Hochschulausbildung im Land stark erschwert und deren Angehörigen zumindest sehr nahe gelegt, für ein Studium außer Landes zu gehen.

Faktoren auf der Nachfrageseite

Die UNESCO und der Europäische Rat haben verschiedene Faktoren dafür ausgemacht, warum die Hochschulsysteme in den Herkunftsländern der Studenten oft nicht dazu fähig oder auch nicht dazu bereit sind, der großen Studiennachfrage gerecht zu werden, „e.g.

- national system does not offer a kind of program(mes)
- national system is *elite* higher education and lots of applicants remain outside
- national system does not provide opportunities for learning in parallel to work
- national system does not provide HE in minority languages
- national system restricts women access in some way
- national system is too expensive
- transnational programmes are more attractive.“

Ein Studium im englischsprachigen Ausland oder an einer Einrichtung in ihrem Heimatland, die offiziell anerkannte Kurse ausländischer Hochschulen anbietet, bietet allen, die es sich leisten können, gute Chancen, einen Zugang zu attraktiven Berufspositionen zu finden und in globalisierten Unternehmen Karriere zu machen. Die Aussage der UNESCO und des Europäischen Rates, wonach die „Transnational Education“ (TNE) von „merging interests of both sending and receiving institutions“ charakterisiert und vorangetrieben wird (UNESCO 1999), bietet daher eine sehr gute Beschreibung für das Zusammenspiel unterschiedlicher Triebkräfte und Bedingungskonstellationen in diesem Bereich.

## 1.2 Export von Studienangeboten

Bereits die forcierten Bemühungen australischer und britischer Hochschulen zur Anwerbung ausländischer Studenten als zahlende Kunden hatten sich zu einem erheblichen Teil an Marktkonstellationen und an der Nachfrage nach aus der Sicht des Auslandes attraktiven Studienangeboten ausgerichtet. Damit erbrachte dieser erste Internationalisierungsschub einen wichtigen Beitrag zur stärkeren Öffnung der Hochschulwelt gegenüber den

Markt- und Nachfrageorientierung



Anforderungen des Marktes, die auch politisch immer stärker erwünscht schien. Um so mehr gilt das für das Feld der „transnational“ bzw. „borderless education“ im weiteren Sinne. Dessen enorme Dynamik, die völlig neuartige Akteure und Anbieterkonstellationen auf den Plan bringt und zahlreiche Probleme im Bereich der staatlichen Regulierung und Anerkennung von Studien- und Qualifikationsangeboten aufwirft, wird maßgeblich durch die in allen Teilen der Welt rasch wachsende Nachfrage nach einer Hochschulausbildung genährt.

Dabei handelt es sich vor allem um eine Nachfrage nach solchen ausländischen Zertifikaten oder nach von ausländischen Hochschulen patentierten Kursen, die beruflich möglichst direkt verwendungsfähig und verwertbar sind. Dafür bedarf es nicht allein neuer Vertriebsformen, sondern auch neuer Inhalte und Didaktik: „While growth reflects increasing demand for higher education, this demand is not necessarily for ‚more of the same‘. Most of the demand ... is from the ‚working adult‘ population ... Pressures for life-long, relevant, ‚just in time‘, flexible approaches to learning suggest the need for diversified provision. Increasingly, institutions will need to make strategic choices about the markets they can and wish to serve.“ (Business 2000a:17f.)

Anforderungen  
an „offshore“-  
Angebote

Um sich auf diesem Feld erfolgreich zu behaupten, müssen Hochschulen ihre Studienangebote daher möglichst marktgerecht und flexibel gestalten. Dies ist eine Herausforderung, der sie nicht mit den üblichen institutionellen Routinen und akkumuliertem Prestige beikommen können: „Traditional institutions are frequently organised in supply-led and heavily institutionalised ways, lacking the flexibility to respond in time to the new needs in contents and methodology.“ (Machado dos Santos 2000:5) Umgekehrt sind die Schwierigkeiten der Hochschulen, mit diesen Problemen umzugehen, eine wichtige Ursache dafür, warum sich auf diesem weltweiten Markt neue Arten von kommerziellen Bildungsanbietern so rasch etablieren und durchsetzen können.

Schwierigkeiten  
der Hochschulen

### 1.2.1 Nachfrageentwicklung

Soweit es die Nachfrageseite betrifft, sind für den Übergang vom Studium im Ausland zum „Import“ kompletter Studienangebote oder einzelner Kurseinheiten ausländischer Hochschulen in den wichtigsten Entsender-Ländern im wesentlichen drei Faktoren verantwortlich: Kulturelle Faktoren, neue bildungspolitische Weichenstellungen und veränderte ökonomische Rahmenbedingungen.

Auch in den Schwellenländern mit großer wirtschaftlicher Dynamik und einer entsprechend wachsenden Bildungsnachfrage gibt es religiöse Bindungen, kulturelle Praktiken und politische Verhältnisse, die dem voranschreitenden Ausbildungs-Exodus junger Menschen klare Grenzen setzen und die Nachfrage nach ausländischen Studienangeboten vor Ort anregen.

Kulturelle  
Faktoren

So sehen es beispielsweise viele malaiische Familien nicht gerne, dass ihre Kinder in einem nicht islamischen Land studieren. Solche Vorbehalte kommen insbesondere dann zum Tragen, wenn es sich bei den Kindern um

Mädchen handelt. Eine vor Ort angebotene ausländische Hochschulausbildung kann hier Abhilfe bieten. Diskriminierende gesetzliche Regelungen gegenüber ethnischen und religiösen Minderheiten sind ein weiteres starkes Nachfragemotiv. So wird der Zustrom von Angehörigen der chinesischen und indischen Minderheit zu den staatlichen Hochschulen in Malaysia durch die Auflage bewusst klein gehalten, dass in allen öffentlichen Bildungseinrichtungen nur Malai gesprochen werden darf. Die starke Studienachfrage der großen ethnischen Minderheiten kann daher ausschließlich von privaten Hochschulen abgedeckt werden, die ihre Kurse nach Erteilung einer entsprechenden staatlichen Lizenz nur in englischer Sprache durchführen dürfen. Bis 1998 besaßen in Malaysia nur sechs solcher privater Hochschulen die Erlaubnis, eigene Bachelor- und Masterabschlüsse zu vergeben; alle anderen Anbieter waren gezwungen, sich für diesen Zweck mit einer ausländischen „degree awarding institution“ zusammenzutun.

Einige Schwellenländer haben sich vorwiegend aus wirtschaftspolitischen Erwägungen dafür entschieden, mit Hilfe erfahrener ausländischer Anbieter ein Netz leistungsfähiger privater, aber möglichst staatlich kontrollierter Hochschulen aufzubauen, das den erheblichen Nachfragedruck nach einer international anerkannten Hochschulausbildung lindern und entsprechende Kapazitäten bereitstellen soll. So brachte der Education Act von 1996 in Malaysia eine klare Kehrtwende in der staatlichen Bildungspolitik: Um die Bildungsexpansion im Interesse der Industrialisierung und wirtschaftlichen Prosperität des Landes zu beschleunigen, wurde nicht nur der heimische Bildungsmarkt für ausländische Hochschulen geöffnet. Vielmehr lud die Regierung australische und britische Hochschulen sogar gezielt dazu ein, sich in Malaysia zu engagieren. Eine ähnliche Politik verfolgt seit einigen Jahren Südafrika.

Bildungspolitische Weichenstellungen

Die Währungs- und Wirtschaftskrise von 1996/97 in den südostasiatischen „Tigerstaaten“ hatte erhebliche Folgewirkungen auch im Bildungsbereich. Gleichsam über Nacht war für viele potenzielle Interessenten ein Studium im Ausland unerschwinglich geworden, denn zu den nicht gerade geringen Gebühren kamen dafür ja noch die zumeist wesentlich teureren Lebenshaltungskosten im Ausland hinzu. Dementsprechend gab es plötzlich ein erhebliches Interesse an „billigeren Lösungen.“ Viele Familien von Studieninteressenten sind zwar in der Lage und auch bereit, für einen der begehrten ausländischen Studienabschlüsse Gebühren zu zahlen, können oder wollen aber die zusätzlichen Kosten für die Lebenshaltung im Ausland nicht aufbringen.

Ökonomische Rahmenbedingungen

Zu den ökonomischen Motiven für eine Nachfrage nach solchen international anerkannten Studienangeboten, die im Heimatland absolviert werden können, muss auch die „diploma disease“ in Israel gezählt werden. Dort ist es für Beschäftigte im öffentlichem Sektor auf bestimmten Positionen ausgesprochen attraktiv, einen Studienabschluss von einer ausländischen Hochschule zu erwerben, weil das eine der wenigen Möglichkeiten darstellt, deutliche Gehaltsverbesserungen zu erlangen. Da diese Klientel jedoch weder das Geld noch die Zeit für ein „richtiges Studium“ im Ausland besitzt, gibt es auch in Israel einen enormen Bedarf an kostengünstigeren Investitionen in die eigene Hochschulausbildung.

„diploma disease“ in Israel

Demnach deutet ein ganzes Bündel verschiedener Faktoren und Entwicklungen darauf hin, dass die weltweite Nachfrage nach einer international anerkannten Hochschulausbildung, die im jeweiligen Heimatland der Studenten absolviert und abgeschlossen werden kann, in den nächsten Jahren weiterhin stark wachsen wird. „To provide quality education in situ“ (Davies 1995:11) entwickelt sich weltweit zu einer großen Herausforderung für nationale Hochschulsysteme als auch zu einer neuen Chance für bereits etablierte Hochschulen.

Klarer Trend:  
Wachsende  
Nachfrage

### 1.2.2 Angebotsmuster

Für die meisten der auf Auslandsmärkten besonders aktiven australischen und britischen Hochschulen sind Studienexporte in den letzten Jahren immer stärker ins Zentrum ihrer Internationalisierungs-Aktivitäten gerückt. Hierzu trug bei, dass sich das Reservoir zahlungsfähiger ausländischer Studienbewerber als nicht unerschöpflich erwies und die Hochschulen versuchen mussten, ihre Leistungen auf anderem Wege zu verkaufen, wenn sie die erheblichen Gebühreneinnahmen aus dem Internationalisierungsgeschäft stabilisieren und längerfristig sogar noch erhöhen wollten. Dies galt um so mehr, als sich auch die Öffnung des normalen Betriebes für einwandernde ausländische Studenten nicht einfach unbegrenzt fortsetzen ließ und an manchen Hochschulen bereits Sättigungstendenzen erkennbar wurden. (Bruch/Barty 1998:19)

Grenzen der  
Internationalisie-  
rung vor Ort

Seit den ersten halb tastenden, halb euphorischen Unternehmungen am Anfang der 1990er Jahre hat sich das Erscheinungsbild dieser Angebote massiv verändert. Nach ersten eher ernüchternden und kostspieligen Erfahrungen werden sie nun auch in aller Regel weit professioneller gemanagt und strategisch geplant.

Professionalisie-  
rung

Was die strategische Dimension angeht, ist die Geld-Knappheit unter der potenziellen studentischen Klientel längst nicht mehr der einzige oder auch nur entscheidende Gesichtspunkt für den Übergang vom Import ausländischer Studenten zum Export von Studienangeboten. Vielmehr verfolgen die Hochschulen damit heute wesentlich komplexere Motive: „Revenue and reputation were considered to be the most important rationales for the development of offshore programs.“ (Davis et.al.2000:25):

Internationalisie-  
rung als strategi-  
sches Ziel

- Die gezielte Internationalisierung der Curricula bzw. Kursinhalte soll Hochschulen für Studenten und Firmen aus aller Welt interessant machen;
- Kurse und Studienabschlüsse im Ausland, die über dort ansässige Partnereinrichtungen angeboten werden, sollen befähigte Absolventen für ein späteres Studium an der Mutter-Hochschule liefern;
- eigene offshore-Auftritte sollen ihre Präsenz in interessanten Wachstumsregionen zeigen und davon ausgehende Impulse aufgreifen können;

- ein Netz von Partnereinrichtungen und Dependancen soll ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit im Bereich der online-Studienangebote absichern.

Aus der schieren Not, neue Geldquellen auftun zu müssen, ist also an vielen Hochschulen innerhalb weniger Jahre eine Tugend und ein längerfristig angelegtes Projekt geworden, das sie mit großer Energie und mit noch größerem Ehrgeiz verfolgen: Die Hochschule soll zu einer internationalen Einrichtung werden, damit sie sich besser für die „new distribution of knowledge auf den Bildungsmärkten aufstellen und für die Herausforderungen durch weltweit tätige Bildungsanbieter und -konsortien rüsten kann.

„A rapidly growing number of individuals are studying for foreign qualifications without travelling overseas.“ (Bennell/Pearce 1999:4) Hinter dieser empirisch zweifelsfrei belegten knappen Beobachtung verbirgt sich also ein ausgesprochen vielschichtiges und facettenreiches Phänomen:

Zusammenfassung

- Die wichtigsten **Märkte** und Aktivitätscluster liegen in Ländern oder Regionen mit einem starken wirtschaftlichen Wachstumspotenzial und einer stark wachsenden Studiennachfrage, aber quantitativ oder qualitativ nur unzureichenden Kapazitäten zu deren Befriedigung. Das trifft insbesondere für die Staaten des Pazifikraumes und „Greater China“ zu, aber auch für Indien, Südafrika, mittel- und osteuropäische Länder aus dem ehemaligen kommunistischen Block und für Länder am südlichen Rand der EU wie Portugal, Spanien und Griechenland. Die Länder Mittel- und Südamerikas spielen hingegen bisher so gut wie keine Rolle als „targeted markets.“
- Die wichtigsten **Anbieter** sind öffentlich finanzierte, in ihrem Heimatland offiziell als Universitäten anerkannte (institutionell akkreditierte) Hochschulen. Für den Vertrieb ihrer Kursangebote im Ausland bedienen sie sich in der Regel dort ansässiger und privatwirtschaftlich tätiger Partner. Das können Hoch- oder Berufsschulen sein, aber oft handelt es sich auch um Dienstleistungsunternehmen oder Investorengruppen. Einige im „Auslandsgeschäft“ besonders aktive Hochschulen haben dafür eigens privatwirtschaftliche Unternehmen ausgegründet. Zunehmend tummeln sich aber auch private Bildungsanbieter auf diesem Feld, die in ihrem Sitzland selbst nicht als Universität firmieren und auf teilweise dubiosen Wegen jene internationale Anerkennung bzw. Legitimierung ihrer Abschlussgrade zu gewinnen suchen, die für das Geschäft unverzichtbar ist. Die große Grauzone dieser „non-official higher education“ (KEKMOKOP 1999) wird - auch in Europa - von solchen Einrichtungen beherrscht, die ausschließlich MBA oder Accounting Programme anbieten und kaum mehr als „degree mills“ darstellen.
- Bei den **Studieninhalten** dominieren auf dem Arbeitsmarkt bzw. im Wirtschaftsleben direkt verwertbare Qualifikationen – in erster Linie verschiedenste Varianten von BWL und in deutlichem Ab-

stand dazu nicht-ärztliche Gesundheitsberufe und Teile der Ingenieurwissenschaften. Allerdings sind gelegentlich auch kulturwissenschaftliche Fächer, Pädagogik (Lehrerbildung) sowie Kunst und Design unter den exportierten Studienangeboten zu finden. „Harte“ Naturwissenschaften spielen im Studienexportgeschäft dagegen so gut wie gar keine Rolle.

- Was die **Abschlussgrade und Programmformen** angeht, handelt es sich bei den exportierten Studienangeboten infolge der starken beruflichen Ausrichtung dieser Art von Hochschulausbildung mehrheitlich um Master- oder auch um „work-based learning courses.“ Grundständige Bachelor-Studiengänge sind von untergeordneter Bedeutung und werden i.d.R. ausschließlich von im Zielland ansässigen Hochschulen im Rahmen von sogenannten „collaborative arrangements“ angeboten.

### 1.2.3 Terminologie

Eine verbindliche terminologische und sachliche Abgrenzung von „offshore studies“ und „international students“ ist nirgendwo zu finden. Vielmehr kennzeichnet eine verwirrende Unterschiedlichkeit in den Begriffen die wissenschaftlichen Veröffentlichungen und die Auseinandersetzung der mit diesem Thema einschlägig befassten Institutionen. Sie durchzieht sogar den Gebrauch der Begriffe im alltäglichen operativen Geschäft der einzelnen Hochschulen, wenn der Sache nach identische Vertriebsmodelle für Studienexporte mit ganz verschiedenen Ausdrücken belegt werden. Und umgekehrt muss man oft erstaunt feststellen, dass dieselben Namen ganz unterschiedliche Sachverhalte bezeichnen; solche Unschärfen und Überlappungen treten besonders häufig im weiten Spektrum der sog. „collaborative arrangements“ auf, deren einzelne Spielarten weiter unter näher beschrieben werden.

Unklarheiten

Im jüngsten Bericht der idp Education Australia heißt es dazu, es sei verwunderlich, dass 1999 ein Drittel aller an australischen Hochschulen eingeschriebenen „international students“ „offshore studies“ absolvierten und fast alle australischen Hochschulen solche „offshore education“ anbieten, sich hinter diesen Begriffen aber eine breite terminologische Grauzone verberge: „The fact that these students are referred to as *international students*, are studying *offshore*, are enrolled in an Australian *provider* institution and are often attending a campus of a *partner* institution, highlights the complexities of terminology and relationships that characterise this rapidly growing global phenomenon.“ (Davis et.al. 2000:7)

Komplexität

Dasselbe gilt für empirisch belastbares Zahlenmaterial zu diesem Phänomen: Weder in Australien noch in Großbritannien werden derzeit offizielle Statistiken darüber geführt, wie viele Hochschulen welche Art von Programmen „offshore“ anbieten und wie viele Studenten darin eingeschrieben sind. Alle dazu veröffentlichten Daten beruhen auf Umfragen von Hochschulorganisationen oder Hochschulforschern. Die australische Rektorenkonferenz AV-CC führt zwar seit 1996 eine auf Umfrageergebnissen basierende Liste der „offshore programs conducted under formal agreements

between higher education institutions in Australia and overseas“, doch enthält diese keine Teilnehmerzahlen. (AVCC 1999) In Großbritannien wurden solche Daten nur bis zum Jahre 1996 landesweit gesammelt, und die einzelnen Hochschulen sind nicht dazu verpflichtet, in ihren Jahresberichten sämtliche „courses overseas“ aufzulisten. Wegen des scharfen Wettbewerbs in diesem Gebiet, so diagnostizierten die Autoren der Studie „The Business of Borderless Education“, seien die Hochschulen auch nicht bereit dazu, sich „in die Karten schauen zu lassen“ und Zahlen zu veröffentlichen. (Business 2000a: 74f.)

Die einfachste und zugleich weiteste Definition für ein „offshore programme“ hat der idp Education Australia anlässlich einer Erhebung im Jahre 1999 vorgeschlagen: „any higher education program leading to an award, where the international student takes some part, or all, of the program offshore.“ (Davis et.al. 2000:31) Sie umfasst alle möglichen Formen sog. „collaborative arrangements“ ebenso wie selbstständige Töchter oder unselbstständige Filialen der den Abschluss verleihenden Hochschule.

idp Definition  
„offshore pro-  
gramme“

Immerhin erlaubt es diese Definition, „offshore institutions“ und „offshore programs“ klar voneinander zu unterscheiden: Erstere treten zwar als eigenständige Anbieter auf, unterhalten jedoch in dem anderen Land, dessen Hochschulkultur und Studienabschlussarten sie vermitteln und in dem sie ggf. auch akkreditiert sind, keinen eigenen Lehrbetrieb und/oder Campus. Unter den in Südeuropa und in den mittel- und osteuropäischen Ländern zahlreich anzutreffenden kleinen privaten „Universitäten“ befinden sich besonders viele Einrichtungen dieses Typs.

„offshore in-  
stitutions“ vs.  
„offshore pro-  
grammes“

Für ihre Erhebungen hat die AV-CC dagegen eine etwas schärfere Eingrenzung von „offshore programs“ vorgenommen. (AV-CC 1999:4) Darunter seien Lehrangebote mit folgenden Merkmalen zu verstehen:

AV-CC Defi-  
nition „offsho-  
re program-  
me“

- the program is conducted in accordance with a *formal agreement* between the Australian university and overseas institution or organisation;
- the program offered is taught partly or wholly offshore (distance education programs to be included only when there is a formal agreement with an overseas institution/organisation to participate in some way in their delivery);
- the completed program results in a *recognised higher education qualification*;
- the Australian university has developed the program and has a *responsibility* for overseeing academic standards.“ (Hervorhebungen v.d.Vfn.)

Die australische Hochschule muss danach zwar die inhaltliche Verantwortung dafür tragen, dass die Durchführung des von ihr entwickelten Studienangebotes „academic standards“ entspricht. Aber die Lehre in einem „offshore program“ muss nicht unbedingt durch ihr eigenes Personal erbracht werden, und dieses muss auch nicht die (in der Regel ausschließlich studienbegleitenden) Examina abnehmen, obwohl mit einem solchen „offshore program“ ein Abschlussgrad dieser Hochschule erworben wird. Nur durch

eine solche weite Fassung des Begriffs ist es möglich, auch diejenigen Arten von „collaborative arrangements“ darunter zu subsumieren, die keine kontinuierlichen Lehrbeiträge und „operativen Aktivitäten“ der den Abschluss verleihenden Hochschule vorsehen.

Das betrifft insbesondere die sogenannten „Validierungen“, die gewissermaßen den Kern verschiedener Varianten von „offshore programs“ darstellen. (Bennell/Pearce 1999:4) Der britische „Council of Validating Universities“ (CVU), ein freiwilliger Zusammenschluss von Hochschulen, die im Export von Studienangeboten aktiv sind, hat dafür bereits 1996 eine Definition erarbeitet, die nur unwesentlich ergänzt in den „Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education“ der „Quality Assurance Agency“ (QAA) vom Juli 1999 Eingang gefunden hat: „Validation ... describes the process by which an Awarding Institution judges that a programme developed and delivered (nota bene – d.Verf.) by another institution or organisation is of appropriate quality and standard to lead to is award.“ (QAA 1999:7)

Validierung

Parallel zu solchen Definitionen von „offshore programs“ werden in den beiden Studien des idp Education Australia zu „Transnational Education“ sowie der britischen Rektorenkonferenz und des „Higher Education Funding Council for England“ (hefce) zu „The Business of Borderless Education“ aus dem Jahr 2000 folgende Arten von „*international students and provisions*“ australischer bzw. britischer Hochschulen heuristisch voneinander abgegrenzt:

Heuristische Abgrenzung internationaler Studierender

- *Ausländische Studenten in Australien/GB*, die dort entweder ein volles Studium absolvieren oder die im Rahmen ihres Studiums im Heimatland an einem Austauschprogramm mit einer australischen/britischen Partnerhochschule teilnehmen,
- *Ausländische Studenten off campus*, die nach einem Fernstudienprogramm in ihrem Heimatland, das sie entweder online oder in Form von Studienbriefen absolviert haben, einen externen Abschluss einer australischen/britischen Hochschule erwerben,
- *Studenten einer ausländischen Hochschule*, die dort on campus studieren und nach Maßgabe bilateraler Kooperationsabkommen („overseas collaborative arrangements“) zwischen ihrer und einer australischen/britischen Hochschule deren Abschlüsse erwerben,
- Studenten, die in einem Drittland auf einem *offshore campus* einer australischen/britischen Hochschule on campus studieren.

In den folgenden Ausführungen und Fallbeispiele werden ausschließlich solche Aktivitäten näher untersucht, die in den beiden letzten Unterpunkten zusammengefasst sind: „collaborative arrangements“ – im folgenden als „CA“ abgekürzt – und Filialen oder Dependancen einer Hochschule im Ausland, jeweils in verschiedenen Spielarten.

Beschränkung auf „collaborative arrangements“ und Dependancen

Angesichts der fließenden Übergänge zwischen verschiedenen Formen von „offshore“ Programmen, vor allem aber auch der rasanten Geschwindigkeit, mit der sich das gesamte Internationalisierungs-Geschäft und das Erscheinungsspektrum der „transnational education“ verändert, erscheint es sinn-

voll, den Blick zuvor kurz auf einige bereits heute absehbare Entwicklungstendenzen in diesem Bereich zu lenken, die aller Voraussicht nach weitreichende Konsequenzen für beide Formen von Auslandsangeboten haben werden.

### 1.3 Tendenzen der „transnational“ oder „borderless education“

#### 1.3.1 Globale Trends und Auswirkungen auf die Hochschulausbildung

Durch die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft, die einen großen Bedarf an hochwertigen international standardisierten und nutzbaren Berufsqualifikationen sowie entsprechenden Qualifikationsangeboten erzeugt, und durch die raschen technologischen Sprünge im LuK-Bereich, die einerseits die Möglichkeiten zur Verbreitung von Wissen und für ein weltweit vernetztes Lernen enorm erweitern und andererseits die Kosten dafür immer weiter fallen lassen, werden der Bildungsbereich insgesamt und ganz besonders die post-sekundäre Ausbildung völlig unbekanntem Herausforderungen ausgesetzt und tiefgreifenden Umwälzungen unterzogen: „We are in the midst of a revolution in the delivery of academic programs of all kind, internationally.“ (Altbach 2000:4)

Globalisierung  
und IT-  
Entwicklung

Indikatoren für diese Entwicklungen sind:

- Das Aufkommen ganz neuer Arten von „Bildungsanbietern“, die den heterogenen, wechselhaften Wünschen der Nachfrager mit marktgerechten, flexiblen und preisgünstigen Angeboten zu entsprechen suchen und dafür den Bildungsprozess gewissermaßen durchrationalisieren – von einem handwerklich zu einem arbeitsteilig organisierten industriellen Geschäftsprozess;
- Die wachsende Bedeutung der „for-profit-education“, dank derer die scharfen Scheidelinien zwischen öffentlichem und privaten Bildungssektor, aber auch die Unterschiede zwischen einzelnen nationalen Bildungssystemen zunehmend verwischen;
- Ein steigender Wettbewerbsdruck in allen Segmenten des Bildungsmarktes und zwischen den verschiedenen Arten von Anbietern, also sowohl vertikal als auch horizontal;
- Die Auflösung komplexer Programmstrukturen und „langsamer Vermittlungsformen“ sowie deren Substitution durch möglichst passgenaue, nachfragegerechte Qualifikationsmodule („Learn tonight, apply tomorrow“);
- Die voranschreitende Privatisierung und Kommerzialisierung aller möglichen Arten von Produkten und Dienstleistungen vormals rein gemeinnützig arbeitender öffentlichen Hochschulen, die einen „academic entrepreneurialism“ zum neuen Leitparadigma der Hochschulentwicklung macht;
- Die sprunghafte Verbreitung neuer international agierender Konsortien aus unterschiedlichen Partneereinrichtungen für die Gene-

Auswirkungen  
im Bildungs-  
bereich



- rierung und Vermittlung kompakter Studienangebote, die mehr und mehr auch online angeboten werden;
- Ein „increasing emphasis on the marketization and the internationalisation of education“ (Pidgeon 1999:239); und in deren Gefolge
  - ein geradezu phänomenales Wachstum der „transnational education“, die der internationalen Mobilität von Studenten den Transfer von Institutionen und Lehrprogrammen zur Seite stellt, d.h. von „any teaching or learning activity in which the students are in a different country (the host country) to that in which the institution providing the education is based (the home country).“<sup>3</sup>

Es ist leicht zu erkennen, dass die einzelnen Aspekte dieses Umbruchsprozesses eng miteinander verbunden sind. Wollte man einen gemeinsamen Nenner dafür finden, lautete der etwa wie folgt: „Borderless developments are built on flexibility, speed and mobility“ und zeichnen sich durch „great variety“ sowie „considerable volatility“ aus (Business 2000a:55). Dabei hat die Reise gerade eben erst begonnen. Alle Anzeichen deuten darauf hin, dass sich das Entwicklungstempo der „borderless education“ weiterhin „explosionsartig“ fortsetzen wird, weil die dahinter liegenden Triebkräfte immer stärker werden. Die Autoren der britischen Studie betonen zwar, dass jede Prognose der weiteren Entwicklung, die auf einer Extrapolation der aktuell gegebenen Sachlage beruhe, wegen dieser Charakteristika zu kurz greifen müsse. Allerdings lassen sie keinen Zweifel daran, dass die Hochschul- und Bildungssysteme auch in den sogenannten hochentwickelten Ländern am Beginn des 21. Jahrhunderts vor ganz neue Herausforderungen gestellt werden: „The UK cannot afford to delay in addressing the implications of borderless developments at a national or institutional level. The opportunities are real and the threats, both direct and indirect are already present.“ (57)

Beginn eines Umbruchsprozesses

### 1.3.2 Neue Vertriebsarrangements

Eine der markantesten Folgeerscheinung dieser Entwicklung ist eine Entdifferenzierung zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Funktionsbereichen und Institutionen: So werden beispielsweise Grundsätze und Verfahren aus der privaten Wirtschaft auf Hochschulsysteme und einzelne Hochschulen übertragen, während sich gleichzeitig die Grenzen zwischen Regionen und Staaten, Sektoren des Bildungssystems und einzelnen Hochschuleinrichtungen, Hochschulen und privatwirtschaftlichen Unternehmen aufzulösen beginnen. Auch vordem strikte Grenzziehungen und Kategorisierungen innerhalb des Hochschulsystems werden aufgeweicht und spie-

Entdifferenzierung

<sup>3</sup> Dies ist die Definition der privaten Firma GATE (1997), die Dienstleistungen für die Akkreditierung und zur Qualitätssicherung in solchen Programmen anbietet. Nach der (vorläufigen) Definition von UNESCO/CEPES (1999) handelt es sich dabei um „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 of a State different from the State in which it operates, or may operate independently of any national system.“

len irgendwann einfach keine Rolle mehr, etwa die zwischen Studium und Berufsbildung, Erststudium und Weiterbildung, *undergraduate* und *postgraduate* Kursen.

Für das hier zur Debatte stehende Thema – den Export von Studienangeboten bzw. die „offshore programs“ von Hochschulen, die in ihrem Heimatland offiziell anerkannt sind – hat diese Entwicklung wichtige Implikationen. Die erste ist die, dass die Generierung und Vermittlung von „Wissen“ immer weniger eine „self-contained activity“ darstellt, sondern vielmehr einen komplexen Zusammenhang, der ein arbeitsteiliges oder zumindest Interdependenzen berücksichtigendes Vorgehen erfordert. „The new production of knowledge“ erfolgt innerhalb neuer Leitbilder für die wissenschaftliche Arbeit, die sich in neuen institutionellen Arrangements ausdrückt und u.a. „a world of collaborative arrangements“ schafft (Gibbons 1998: 76f.). Im Bereich der „transnational education“ ist deren Bedeutung ebenso evident wie eminent.

Implikationen für „offshore“-Studienangebote

Die zweite Implikation betrifft die institutionellen Szenarien in den möglichen Zielregionen für Studienexporte. Aufgrund verschiedener Bedingungen sind diese gewissermaßen Vorreiter für eine Marktsituation, in der sich verschiedene Arten von Bildungsanbietern einen scharfen Wettbewerb liefern. Die einzelnen Hochschulen sind also nicht länger Monopolisten für „akademische“ Bildungsangebote, sondern müssen diese gleichsam auf dem Markt durchsetzen – gegen andere Hochschulen oder internationale Konsortien von Hochschulen, die sich eigens für den Vertrieb begehrter Qualifikationspatente gegründet werden, gegen Anbieter von Fernstudien oder von online-Kursen und gegen hybride „for-profit networks“, in denen sich öffentlich finanzierte Hochschulen, „corporate universities“ und gewinnorientiert arbeitende Bildungsbroker zur gemeinsamen Verfolgung bestimmter Projekte zusammentun (Machado do Santos 2000:3).

Wettbewerb der Bildungsanbieter

Als „traditional providers“ treffen sie somit auf ein zunehmend unübersichtliches Feld von „new providers“, die ihren Kunden solche Qualifikationen anzubieten suchen, die deren Bedürfnissen und Wünschen möglichst genau entsprechen, in möglichst effektiver Weise und in möglichst kurzer Zeit vermittelt werden können. Mehr und mehr greifen sie dabei auf die neuen Möglichkeiten eines „technology enhanced learning“ zurück. Dessen Nutzung trägt wiederum dazu bei, dass neue „electronic partnerships“ und Allianzen entstehen, innerhalb derer die klassischen Trennlinien zwischen privaten und öffentlichen, gewinnorientiert und non-for-profit arbeitenden Bildungseinrichtungen keine Bedeutung mehr haben: Zwischen „for-profit online universities“ und „non-for-profit online supported universities“ liegen heute keine Welten mehr.

Kundenorientierung

Ebenso wichtig wie neue Technologien sind in diesem Feld neue institutionelle Arrangements für den Vertrieb von Hochschulkursen: Die Auswahl des Programmangebots und die Organisation der Bildungsprozesse geht in die Hände von „educational services“ oder „educational brokers“ über, die z.B. von großen Medienunternehmen speziell für solche Aufgaben gegründet worden sind. Die Kursinhalte kommen zwar nach wie vor von Hochschulen. Aber je nach Bedarf und Marktlage wählen bzw. kaufen die „bro-

Neue Vertriebsmodelle

ker“ Programme oder Lehrmodule von verschiedenen Hochschulen als „content providers“, die selbst keine direkte Verantwortung für die operative Durchführung der Programmbausteine und erst recht nicht für die Stimmigkeit des Gesamtkunstwerkes übernehmen müssen.

Die „Prozesskette“ der Hochschulausbildung, die bisher in der Hand einer den „Studiengang“ anbietenden Hochschule lag, wird in solchen neuen Konstellationen also immer weiter aufgesplittet und disaggregiert: Studieninhalte, deren Strukturierung und didaktische Aufbereitung, Marketing und Vertrieb, Rekrutierung von Interessenten, Durchführung der Lehrveranstaltungen, Monitoring und Weiterentwicklung der Lehrprogramme, Abnahme von Prüfungen und die Ausstellung von Zeugnissen bzw. Verleihung von Hochschulgraden werden zu Elementen eines Produktionsprozesses, die von jeweils unterschiedlichen Einrichtungen und Zuträgern bearbeitet bzw. verantwortet werden.<sup>4</sup> Dadurch wird jede einzelne Hochschule gezwungen, je länger und nachhaltiger diese Faktoren wirken um so klarer zu entscheiden, welche Rolle sie in solchen neuen Marktgefügen spielen will und spielen kann: Die eines noblen Nischenanbieters („Premium Brand“), eines „mass-providers“ oder die einer „convenience institution“ (Finn 1998).

Zerlegung der Wertschöpfungskette

Parallel zum oben skizzierten „increasing need for collaboration“ entwickeln viele Hochschulen angesichts dieser Konkurrenzsituation eine „increasing attention ... to exploiting reputation through branding“ (Business 2000a:54). Reputation und „Markennamen“ werden auch von Bildungsunternehmen als ökonomische Erfolgsgaranten bzw. zur Risikominimierung geschätzt. Dies zeigt sich sehr eindrucksvoll im großen Interesse, möglichst renommierte Universitäten oder Business Schools als „content“ Lieferanten zu gewinnen.<sup>5</sup> Umgekehrt versuchen einige weltbekannte Hochschulen, aus ihrem Markennamen Kapital zu schlagen, so z.B. die London School of Economics, die eigens zur Abwicklung ihrer kommerziellen Aktivitäten „overseas“ und in ihrem Heimatland die „Enterprise LSE Ltd“ gegründet hat. Andere, nicht ganz so bekannte Universitäten versuchen dasselbe durch die Kreation eines neuen Handelsnamens wie etwa „universitas 21“ (<http://www.universitas.edu.au>).

„Branding“

<sup>4</sup> Diese Tendenzen und damit entstehenden verschiedenen neuen Arrangements werden in der Studie „The Business of Borderless Education“ sehr genau beschrieben. Als ein Beispiel für den Erfolg neuer privater „educational providers“ auf einem abgegrenzten regionalen Zielmarkt mag die TMC Educational Group dienen, die seit 1981 in Singapur ein breites Spektrum verschiedener meist sub-degree Kurse in IT, Business, Englisch, Arts & Humanities anbietet. Seit 1996/98 liefern drei australische Universitäten über eine spezielle Untereinheit von TMC „fast-trade Certificate and Diploma Programs“ in verschiedenen Fachgebieten aus (<http://www.tmc.edu.sg/>) Auf dem internationalen Parkett versuchen Unternehmen wie die an der NASDAQ geführte „Apollo Group“ (<http://www.apollogrp.edu/>) aus den USA oder – mit wesentlich geringerem Ehrgeiz – die „Nord Anglia Education plc“ aus Großbritannien Fuß zu fassen (<http://www.nordanglia.com/html/browser4/html>).

<sup>5</sup> So hat der gewinnorientierte private Internet-Bildungsanbieter UNext.com unter dem Namen „Cardean University“ eine eigene Einrichtung für Degree-Courses in BWL gegründet, die ihre Unterrichtsmaterialien von so renommierten Universitäten wie Harvard, Stanford und der LSE bezieht. Auf seiner homepage stellt sich UNext.com so vor: „UNext.com was created to deliver world-class education ... To bring people the finest curricula, we collaborate and co-brand with some of the world’s leading universities. We plan to form partnerships with leading establishments throughout the world.“ (<http://www.unext.com/company-overview/overview.html>)

Eine zunehmend wichtige Rolle in der transnationalen Hochschulausbildung spielen die "virtuellen Hochschulen", durch die ein globaler „internet-based education space“ entsteht. Neben Unternehmungen wie der „Apollo Group“, der „U.Next.com“ und der „FTKnowledge“ verdient hier die US-amerikanische „Jones International University“ (JIU) besondere Aufmerksamkeit.

Virtuelle  
Universitäten

JIU wurde 1993 von einem Kabel-TV Unternehmer in Colorado gegründet, der bereits zehn Jahre zuvor eine „Mind Extension University“ als Teil seiner „Jones Education Company“ errichtet hatte, mit der er über Kabel-Netzwerk rund um die Uhr Bildungsprogramme jeder Art anbot. 1995 nahm JIU als „The University of the Web“ ihren Betrieb auf, nachdem ihr das „Colorado Board of Higher Education“ die formale Berechtigung erteilt hatte, Studenten einzuschreiben und Hochschulgrade zu verleihen. 1997 ließ sich die JIU von GATE, einem Schwesterunternehmen aus der „Jones Education Company“ zertifizieren; im März 1999 wurden schließlich ihre BA/MA-Kurse in „Business Communication“ förmlich akkreditiert durch eine der insgesamt sechs regionalen Akkreditierungsagenturen in den USA. Seither wirbt die JIU damit, „the first fully online accredited university“ zu sein.<sup>6</sup>

Jones  
International  
University

JIU bietet eine Reihe verschiedener „Degree“- und „Sub-Degree“-Programme über das Internet an, die gezielt auf bereits im Beruf stehende Erwachsene und auf die Bedürfnisse von Firmen zugeschnitten sind. Die Inhalte auf Honorarbasis von „leading authorities from the most respected colleges in the country“ ausgearbeitet und eingekauft. Anders als „U.Next.com“ oder „FTKnowledge“, die mit Institutionen als „content-providers“ zusammenarbeiten und von deren Namen zehren, will JIU also alle Prozesse selbst besitzen und steuern. Dafür nutzt sie drei Arten von Mitarbeitern bzw. Gremien für unterschiedliche Aufgaben bzw. Schritte:

- Ein „academic advisory board“ aus Mitgliedern der Leitung anderer Hochschulen kümmert sich um die Begleitung und Steuerung der angebotenen und künftig anzubietenden „degree programs“;
- „content experts“ – i.d.R. ausgewiesene Hochschullehrer – erarbeiten die Lehrmaterialien einschließlich der „assessment and grading strategies“ für einzelne Kurse auf der Basis vertraglich geregelter Nebentätigkeit;
- „teaching faculty members“ sind nebenamtlich tätige Ansprechpartner, Berater und Prüfer für die Durchführung der Lehrprogramme.

Das spezifische Geschäftsmodell der Jones International University und ihre Vorgehensweise beim Management der Prozesse bieten ein sehr interessantes Beispiel dafür, wie neue Technologien, neue Denkmuster und wirtschaftliche Überlegungen völlig neue Lern- und Lehrarrangements in der Hochschulausbildung entstehen lassen.

<sup>6</sup> <http://www.jonesinternational.edu/> „Does an educational institution need ivy covered walls or a cheerleading squad to be credible? Not anymore. Jones International University is the first fully accredited institution of higher learning whose campus just happens to be located right here in the cyberspace....“

Im Lichte dieser Entwicklungen prophezeien die Autoren der Studie zur „borderless education“, dass den britischen Hochschulen beim Export von Studienangeboten wahrscheinlich schon bald ein sehr viel rauerer Wind entgegenblasen wird (Business 2000a: 76f.):

Verschärfte Wettbewerbsbedingungen für Studienexporte

- Erstens würden die Zielländer allein schon deshalb viel daran setzen, im eigenen Lande Hochschulkapazitäten aufzubauen, um den Geldtransfer ins Ausland in Form der erheblichen Gebührenzahlungen an ausländische Hochschulen zu reduzieren;
- Zweitens würden „web-based products from leading brand providers“, angeboten von global agierenden Bildungsunternehmen, in den wichtigsten und attraktivsten Studienfeldern wie BWL und IT bereits in relativ kurzer Zeit erhebliche Marktanteile erringen können;
- Und drittens würden neue „regional providers“ in den wichtigsten Zielländern zu starken Konkurrenten, die ausländischen Hochschulen Marktanteile abjagen, weil sie mit den dortigen Gegebenheiten bestens vertraut sind und flexibler darauf reagieren können.

Aus der Komplexität und der schnellen Geschwindigkeit der Entwicklungen im Bereich der „transnational education“, die sich augenscheinlich weder planen noch steuern lassen, resultiert ironischerweise aber auch ein wachsender Bedarf an internationalen Abstimmungen und Regelungen. Diese sollen genau das gewährleisten, was die Entwicklung vorantreibt und sehr unübersichtlich macht, dass nämlich „qualifications and credits are portable and mutually recognised.“ (Business 2000a:21) Dabei stehen Fragen des Verbraucherschutzes, der formellen Anerkennung von Bildungsabschlüssen und der Qualitätssicherung im Mittelpunkt. Seit Ende der 1990er Jahre sind etliche nationale und supranationale staatliche Agenturen, mitgliedschaftliche Verbände und Organisationen von Hochschulen sowie vereinzelt auch private Firmen damit befasst, wirksame, d.h. transparente und international durchsetzbare Verfahrensregelungen für solche Fragen zu finden (siehe Kapitel 3).

Internationaler Regelungsbedarf

## 1.4 Transnationale Hochschulausbildung in Deutschland

### 1.4.1 Ausländische Anbieter in Deutschland

Weder ist Deutschland bisher ein wichtiges Zielland für ausländische Bildungsanbieter noch sind umgekehrt deutsche Hochschulen wichtige Anbieter von Studienprogrammen auf dem internationalen Bildungsmarkt. Der wichtigste Grund dafür ist, dass in beiden Fällen die notwendigen Anreize fehlen, um entsprechende Aktivitäten zu unternehmen.

Fehlende Anreize

Für ausländische Anbieter ist es im allgemeinen deshalb wenig attraktiv, in Deutschland Kurse und Abschlüsse im sekundären und tertiären Bildungsbereich anzubieten, weil das öffentliche Bildungs- und Hochschulwesen

hierzulande sehr gut ausgebaut ist und die bestehende Nachfrage sowohl quantitativ als auch qualitativ in fast jeder Hinsicht problemlos abdecken kann. Jedenfalls gibt es – anders als etwa in Griechenland, Spanien oder vielen Ländern Osteuropas – keine Lücken oder Engpässe im Angebot und selbst in attraktiven Studien- und Ausbildungsfeldern keinen signifikanten Nachfrageüberhang. Die öffentliche Schul- und Hochschulbildung ist darüber hinaus gebührenfrei, was wiederum die Eintrittsschwelle für die privaten Anbieter einer Bildung sehr hoch setzt. Denn wahrscheinlich wäre kein Nachfrager dazu bereit, teure Gebühren für ein Produkt zu zahlen, das er von einer öffentlichen Einrichtung nebenan in gleicher Art und Qualität gratis beziehen kann.

Zwar gibt es eine ganze Reihe von Abkommen zwischen deutschen Hochschulen und solchen aus dem europäischen Umfeld zur wechselseitigen Anerkennung ihrer Abschlussgrade. Solche „Doppeldiplome“ sind aber keine „offshore programs“ im engeren Sinne. Dies trifft eher schon für Validierungsarrangements zu, die in sehr bescheidenem Maße auch in Deutschland anzutreffen sind. So bieten einige kleine private Fachhochschulen Studienprogramme an, die nicht direkt zu einem hier anerkannten Abschlussgrad führen, sondern zu dem von einer ausländischen – in der Regel britischen oder niederländischen – Hochschule, der dann wiederum im Rahmen von Äquivalenzregelungen einem deutschen Abschluss gleichgestellt werden kann. Beliebte sind solche Arrangements insbesondere in der BWL, weil sie dort eine attraktive internationale Komponente des Studienprogramms suggerieren, und in einigen gesundheitsbezogenen Berufsfeldern, die in Deutschland bisher noch nicht in den tertiären Bildungsbereich aufgenommen worden sind wie z.B. Physiotherapie. Ein Beispiel ist die Cologne Business School, eine Privathochschule der Europäischen Wirtschafts- und Sprachenakademie, die durch die Verbindung mit der University of Hertfordshire, einer englischen ehemaligen Polytechnic, die Möglichkeit bekommt, Bachelor-Abschlüsse zu vergeben. In keinem dieser Fälle handelt es sich aber um ein von einer ausländischen Hochschule direkt nach Deutschland exportiertes und hier vor Ort angebotenes Studienprogramm.

Doppeldiplome  
und  
Validierungen

Private ausländische Bildungsanbieter werden daher – rebus sic stantibus – angesichts dieser Rahmenbedingungen in Deutschland auf absehbare Zeit nur in einzelnen Nischen für besonders hoch geschätzte und materiell direkt validierbare Qualifizierungsangebote Fuß fassen können. Eine solche Nische sind MBA-Programme, die berufsbegleitend absolviert werden können und am besten noch das Gütesiegel einer anerkannten angelsächsischen Business-School tragen.

MBA-  
Programme

In diesem Feld sind in Deutschland bisher nur zwei Anbieter aktiv: Die zur Apollo-Group gehörende University of Phoenix und die Krannert Graduate School of Management der Purdue University. Erstere hat im Sommer 2000 als eine weltweit operierende „vollvirtualisierte“ Hochschule eine Niederlassung in Düsseldorf eröffnet, die für das Marketing und den Vertrieb ihrer normalen englischsprachigen MBA-Programme im deutschsprachigen Raum zuständig ist. Während die University of Phoenix als eine „full-for-profit institution“ rechtlich, organisatorisch und wirtschaftlich unabhängig von Partnereinrichtungen ist und ihre Auslandsdependancen als reine Fili-

University of  
Phoenix

albetriebe führt, hat die Krannert School für ihren Auftritt auf dem deutschen Markt im Jahre 1999 ein anderes Organisationsmodell gewählt: GISMA – German International Graduate School for Management and Administration in Hannover ist ein eigenständiges Unternehmen, das mit einer ganzen Reihe renommierter deutscher oder in Deutschland ansässiger amerikanischer Unternehmungen langjährig angelegte, vertraglich geregelte Kooperationsbeziehungen unterhält. Lehrprogramme und Dozenten kommen von der Krannert School, so dass Absolventen von GISMA akkreditierte Abschlüsse der Purdue University erhalten. Die „Partner-Firmen“ entsenden ihre Mitarbeiter, bezahlen die für das jeweilige Programm anfallenden Gebühren (40.000 DM für das elfmonatige Vollzeit-Programm „Master of Science in Industrial Administration“ und 60.000 DM für den zweijährigen berufs begleitenden „Executive Master of Science in Management“) und bestellen bei GISMA firmenspezifische In-House Intensivseminare für das Führungskräfte-Training, die wie auch die Degree-Programme von eingeflogenen hauptamtlichen Dozenten der Krannert School durchgeführt werden.<sup>7</sup> Die Kursangebote von GISMA stehen zwar prinzipiell auch externe Interessenten offen; de facto arbeitet sie aber als Fortbildungseinrichtung mit einem geschlossenen Kundenkreis. Während die University of Phoenix in Düsseldorf u.W. weder um staatliche Anerkennung noch um öffentliche Fördermittel nachgesucht hat, erfreut sich GISMA zumindest der wohlwollenden politischen Unterstützung der niedersächsischen Landesregierung.

Krannert  
Graduate  
School of  
Management/  
GISMA

Bei der geplanten International University Bremen (IUB) handelt es sich dagegen – wie schon der Name zeigt – nicht um eine direkte Ausgründung oder „offshore“ Aktivität der texanischen Rice University. Die Initiative zur Gründung einer IUB ging vielmehr von Deutschland aus. Durch eine „new first class university“ mit technischem Schwerpunkt und elitärem Anspruch sollte die Region u.a. wirtschaftlich attraktiver werden, so dass sich die Gründung der IUB als gezielte strukturpolitische Maßnahme zur Förderung der Region versteht. Rice ist die Pateneinrichtung der IUB, gewissermaßen deren „franchiser“, zeichnet aber nicht verantwortlich für das operative Geschäft. Ebenfalls im Unterschied zu „offshore branches“ anderer ausländischer Hochschulen z.B. in Südostasien erhält die IUB eine beachtliche Anschubfinanzierung aus öffentlichen Mitteln, so dass die Rice University mit ihrer Patenschaft kein direktes finanzielles Risiko eingeht.<sup>8</sup>

International  
University  
Bremen

Eine ähnliche Bedingungskonstellation liegt im Falle des MIT Entrepreneurship Center NRW vor. Dabei soll es sich um eine gemeinsam von der Sloane School of Business des MIT (Massachusetts Institute of Technology), dem Land NRW und privaten Unternehmen betriebene Einrichtung handeln, die in Köln oder in Bonn angesiedelt werden soll. Insbesondere Absolventen nicht-wirtschaftswissenschaftlicher Studien sollen dort die für eine Betriebsgründung notwendigen Kenntnisse erwerben und bei ihren ersten Schritten in die Selbstständigkeit eine gezielte Unterstützung erhalten können. Dort geht es also nicht um ein Konkurrenz- oder Ergänzungsangebot zu bestehenden Hochschulstudiengängen, sondern um ein „aliud“,

MIT  
Entrepreneurship  
Center NRW

<sup>7</sup> <http://www.gisma-hannover.de>

<sup>8</sup> <http://www.iu-bremen.de>

für das man sich des Renommées einer weltweit bekannten Hochschule versichern möchte.

Daneben gibt es in Deutschland wenigstens drei weitere Einrichtungen bzw. Ableger amerikanischer Universitäten, die sich allerdings ausnahmslos an eine amerikanische Klientel wenden und nicht als Anbieter auf dem deutschen Markt auftreten.

So unterhält die kalifornische Stanford University als eine der besten US-Hochschulen im Rahmen ihrer traditionellen Angebote für ein „study year abroad“ eine Dependance auch in Berlin. „Undergraduate students“ – typischerweise „sophomores“ oder „juniors“ im zweiten bzw. dritten Jahr ihrer Colleagueausbildung – können dort ihr normales Studienprogramm absolvieren, das von wochen- oder monatsweise nach Berlin kommenden Dozenten gelehrt wird. Der Zusatznutzen solcher „study years abroad“, für die die Teilnehmer zusätzliche Gebühren entrichten müssen, liegt im „begleiteten Auslandsaufenthalt“, in Intensiv-Sprachkursen und landes- bzw. kulturkundlichen Veranstaltungen, die in Zusammenarbeit mit angesehenen örtlichen Hochschulen – hier etwa der Freien Universität Berlin – angeboten werden. Eine ähnliche Option bietet das „Berlin Consortium for German studies“ Studenten seiner hoch angesehenen Mitgliedshochschulen, darunter der University of Chicago, Columbia, Johns Hopkins, Princeton und Yale University. Sie können wahlweise für ein Jahr oder auch nur ein Semester nach Berlin kommen, dort bei deutschen Familien wohnen und in eigens für sie angebotenen Kursen die deutsche Sprache und Kultur kennen lernen.<sup>9</sup>

Stanford  
Dependance  
in Berlin

Berlin  
Consortium  
for German  
Studies

Einen wirklichen Campus, auf dem sie in Deutschland komplette grundständige „degree courses“ anbietet, betreibt lediglich das University of Maryland University College: Diese im Hochschulsystem des Staates Maryland offiziell als „degree granting institution“ akkreditierte Einrichtung hat sich seit vielen Jahren auf die qualifizierte berufsbegleitende Erwachsenenbildung spezialisiert. Innerhalb dieses Aufgabenspektrums bietet sie Fortbildungs- und Erststudiums-Kurse für Soldaten der US-Streitkräfte und deren Familienangehörigen in fast allen Ländern der Welt an, in denen die USA größere Garnisonen und Militärkontingente unterhalten. In Deutschland ist das UMUC gleich an zwei Standorten vertreten: In Mannheim und Schwäbisch-Gmünd befinden sich nach eigenem Sprachgebrauch „Campus“, tatsächlich wohl eher Studienzentren, in denen für fast sämtliche Gebiete einer Hochschulausbildung entweder einzelne Veranstaltungen mit eigenem Personal vor Ort durchgeführt oder Beratungs- und Serviceleistungen für elektronisch vertriebene Studienprogramme vorgehalten werden.<sup>10</sup>

University of  
Maryland  
College

<sup>9</sup> <http://www.ce.columbia.edu/berlin>

<sup>10</sup> <http://www.umuc.edu/gen/about.html> – <http://www.ed.umuc.edu> – <http://www.sg.umuc.edu>



### 1.4.2 Deutsche Exportinitiativen

Was die bisherigen Aktivitäten deutscher Hochschulen für den Export von Studienangeboten ins Ausland angeht, handelt es sich dabei bisher nur um vereinzelte Unternehmungen mit jeweils begrenzter Reichweite, die sich mehr aus sehr speziellen persönlichen Interessenskonstellationen und aus zufälligen institutionellen Kontakten ergeben haben als dass sie gezielt angebahnt worden wären. Die Gründe für diese Zurückhaltung liegen auf der Hand: Fehlende finanzielle Anreize (die deutschen Hochschulen sind nicht gezwungen, sich neue Einkommensquellen im Ausland zu erschließen), schwierige rechtliche Rahmenbedingungen für erwerbswirtschaftliche Ausgründungen, eine starke Orientierung auf das eigene Land und dessen akademische Standards und schließlich generell ein mangelnder Pragmatismus bzw. spiegelbildlich dazu ein nur gering ausgeprägtes „Unternehmertum“. Natürlich liegt das „Ausland“ für andere Länder mit kolonialer Vergangenheit oder großer Einwanderung seit jeher näher als für Deutschland, doch dürfte das kein entscheidender Faktor für den auffallend unterschiedlichen Umgang mit Internationalisierungsfragen in den einzelnen nationalen Hochschulsystemen sein.

Vereinzelte  
Initiativen mit  
begrenzter  
Reichweite

Zwar gibt es etliche Hochschulen oder hochschulähnliche Bildungseinrichtungen in fast allen Teilen der Welt, die nach deutschen Vorbildern, in Kooperation mit deutschen Hochschulen oder auch mit direkter deutscher Beteiligung aufgebaut worden sind und teilweise immer noch betrieben werden. Ausgründungen und operative Engagements einzelner deutscher Hochschulen im Ausland gibt es bisher aber nur in Ansätzen. Die Gründung neuer Hochschuleinrichtungen mit direkter deutscher Beteiligung geht in der Regel auf konzertierte Aktionen der im Ausland aktiven deutschen Industrieunternehmen, binationaler Handelskammern und öffentlich finanzierter Einrichtungen wie dem DAAD oder der gtz zurück. So wurde das 1981 von der gtz in Singapur gegründete und finanzierte Fortbildungszentrum „German-Singapore Institute“ 1993 zusammen mit anderen ähnlichen Einrichtungen in das kurz zuvor aus Fusionierungen entstandene Nanyang Polytechnic eingegliedert, ohne dass eine deutsche Hochschule direkt daran beteiligt war oder später in die Arbeit dieser Hochschule integriert worden wäre. Auch das 1998 in Shanghai gegründete „Deutsch-Chinesische Hochschulkolleg“ ist eine Gemeinschaftsunternehmung der dortigen Tongji-Universität, des DAAD und der deutschen Industrie, enthält aber keine direkte institutionelle Partnerschaft mit einer deutschen Hochschule.

"Konzertierte  
Aktionen"

German-  
Singapore  
Institute

Deutsch-  
Chinesisches  
Hochschulkolleg  
Shanghai

Den Autoren der Studie sind augenblicklich nur wenige Initiativen deutscher Hochschulen bekannt, sich mit eigenen Studienangeboten vor Ort im Ausland zu engagieren. Mit großer Wahrscheinlichkeit gibt es auf diesem Feld mehr Initiativen, als bekannt ist. Da diese jedoch meist auf Fachbereichsebene laufen und oft nur von einzelnen Hochschulangehörigen betrieben werden, ist es schwierig, einen Überblick zu gewinnen. Drei solcher Vorhaben sollen hier exemplarisch vermerkt werden.

Mangelnder  
Überblick

So hat die Fachhochschule Konstanz zusammen mit der Fachhochschule Ostschweiz im Kanton St. Gallen und der Deutsch-Indonesischen Handelskammer eine „German-Swiss University Jakarta“ gegründet. Dabei handelt

German-Swiss  
University  
Jakarta

es sich um eine eigenständig, d.h. ohne Partnerhochschule am Ort, operierende Hochschule, die während der Startphase von der gtz unterstützt wird. Sie hat bereits ihre institutionelle Anerkennung nach indonesischem Recht erhalten und soll demnächst akkreditierte Bachelor- und Master-Studienprogramme vorzugsweise in den Ingenieurwissenschaften auch auf dem freien Markt in direkter Konkurrenz zu australischen Hochschulen anbieten.

Relativ weit ausgereift sind auch die Planungen der RWTH Aachen für ein Engagement in Thailand. Ziel der geplanten längerfristigen institutionellen Partnerschaft zwischen deutschen, in Thailand aktiven Industrieunternehmen, zwei thailändischen Technischen Hochschulen und der Deutsch-Thailändischen Handelskammer ist die systematische Ausbildung qualifizierter thailändischer Ingenieure für Master- und PhD-Abschlüsse nach dem Aachener Modell der Ingenieurausbildung. Dabei sollen einerseits in den nächsten Jahren zahlreiche in Thailand ausgebildete (und ggf. bereits berufstätige) Ingenieure in Aachen einen der dortigen neuen englischsprachigen Master-Studiengänge absolvieren und in deutschen Partnerfirmen Praktikumserfahrungen sammeln. Andererseits wird die RWTH den beiden Partnerhochschulen in Thailand dabei helfen, entsprechende industrieorientierte Master-Studiengänge selbst aufzubauen bzw. anzubieten. Ob und inwieweit ein dauerhaftes Engagement der RWTH und ihres Lehrkörpers in der angestrebten „deutsch-thailändischen Technischen Hochschule speziell für die entwicklungs- und forschungsorientierte Master- und PhD-Ausbildung“ geplant oder beabsichtigt ist, lässt sich derzeit nicht sagen. Auch dieses Vorhaben wird von der gtz im Rahmen einer Anschubfinanzierung mit öffentlichen Fördermitteln unterstützt.

RWTH  
Aachen/  
Thailand

Beim dritten einschlägigen Vorhaben geht es um das „upgrading“ bereits bestehende betriebsinterner Fortbildungsangebote des „Siemens Management Institute“ (SMI) in Peking. Als größte Ausbildungseinrichtung dieser Art in Asien bietet das innerhalb des Unternehmens als „profit center“ geführte SMI verschiedene Programme für die Managementausbildung von Führungskräften verschiedener konzerneigener, aber auch konzernfremder Firmen an und bedient sich dafür bereits der inhaltlichen Unterstützung durch eine australische und eine amerikanische Hochschule (Deakin University und Duke University, NC). Um ihrer Klientel auch den Erwerb des sehr begehrten MBA-Titels zu ermöglichen, sucht SMI derzeit nach einer deutschen Universität, die einen entsprechenden inhaltlichen und personellen Input erbringen kann und will. Der Master-Kurs soll auf bereits Inhouse durchgeführten Modulen aufsetzen und stark durchstrukturiert werden; inhaltlich soll er auf die Anforderungen eines multinationalen Unternehmens und weniger auf die des chinesischen Umfeldes abgestimmt sein. „Modische Themen“ aufzugreifen ist explizit vorgesehen, weil die Teilnehmer dies so wünschen. Kurse und Prüfungen sollen ausschließlich von eingeflogenen Dozenten der deutschen Universität, d.h. ohne Mitwirkung eventueller chinesischer Partnerhochschulen, abgehalten werden. Dabei ist für SMI die förmliche Akkreditierung eines solchen MBA-Paketes weniger wichtig als eine verlässliche Betreuung und die Übernahme der inhaltlichen Verantwortung durch die deutsche Universität. Die Verhandlungen sind derzeit noch nicht abgeschlossen.

Siemens  
Management  
Institute in  
Peking

Nicht ein einziges der drei hier knapp skizzierten Vorhaben geht allerdings auf ein proaktives Marketing oder auf eine gezielte Angebots-Offensive der deutschen Hochschule zurück. Vielmehr entwickelten sie sich aus mehr oder minder zufälligen persönlichen Kontakten und Beziehungs-Netzwerken. Es kam auch vor, dass Hochschulen aus dem Ausland gezielt auf bestimmte Leistungsangebote angesprochen oder um Aufbauhilfen gebeten worden sind. Aber von der sorgfältig geplanten Vorgehensweise britischer und australischer Hochschulen sind die ersten Gehversuche deutscher Hochschulen auf dem Parkett der internationalisierten Hochschulbildung noch immer sehr weit entfernt.

Erste  
Gehversuche

## 2 Die Wettbewerber: Studienexportaktivitäten der wichtigsten Anbieterländer

### 2.1 Großbritannien

#### 2.1.1 Hintergrund

Seit dem „Education Reform Act“ von 1988 sind sämtliche britischen Bildungseinrichtungen, die „degree-awarding power“ besitzen, in einer vom „Department of Education and Employment“ (DEE) geführten Liste aufgeführt. Nicht anerkannten Einrichtungen ist es unter Strafandrohung gesetzlich untersagt, einen britischen Hochschulabschlussgrad zu verleihen. Wurden die meisten Universitäten durch „Royal Charters“ errichtet und offiziell anerkannt, erfolgt seit dem „Further and Higher Education Reform Act“ von 1992 die Verleihung der „degree-awarding power“ nach einem klar geregelten Prüfverfahren nunmehr durch den „Privy Council“.

„degree-awarding power“

Haben Bildungseinrichtungen erst einmal die staatliche Anerkennung als Hochschule erhalten und sind in der „Education (Recognised Bodies) Order“ des DEE aufgeführt, dürfen sie wiederum anderen Einrichtungen, die dort (noch) nicht registriert sind, nach einer förmlichen „Validierung“ die Genehmigung erteilen, gewissermaßen in ihrem Auftrag oder doch wenigstens von ihr gebilligt Abschlussgrade zu verleihen. Zur Vorbeugung gegen einen „grauen Markt“ von Anbietern einer Hochschulausbildung, zum Schutz vor sogenannten „degree-mills“ und zur Gewährleistung einer gewissen Markttransparenz werden auch alle mit solchen „sekundären Graduierungsrechten“ ausgestatteten Bildungseinrichtungen in einer Liste beim DEE registriert („Education (Listed Bodies) Order“).

Dieser Ermächtigungsvorgang heißt „accreditation“. Damit bezeichnet das Wort in Großbritannien einen ganz anderen Sachverhalt und Prozess als im US-amerikanischen Hochschulsystem: „Accreditation is mainly used to describe a process by which an institution without its own degree awarding powers is given authority by a university or other awarding institution to exercise powers and responsibilities for academic provision.“ (KEKMOKOP 1999:333; Business 2000a:86) Wollen neue private Bildungseinrichtungen einen britischen Hochschulabschluss verleihen, müssen sie daher zunächst einmal eine Partner- bzw. Paten-Universität finden, die dazu bereit ist, sie an ihrem eigenen Privileg teilhaben zu lassen. Das gilt sowohl für Bildungseinrichtungen im Inland – wie z.B. das Southampton Institute, das annähernd 18.000 Studenten mit zumeist „sub-degree courses“ aber auch „degree-courses“ versorgt und selbst kein Graduierungsrecht besitzt – als auch für solche im Ausland.

„Accreditation“

Bei der ganz überwiegenden Mehrzahl von „offshore-programs“ britischer Universitäten handelt es sich um „collaborative arrangements“ (CA), die im Kern solche Akkreditierungsbeziehungen zum Gegenstand haben – sei es die schlichte „Validierung“ externer Programme als mit den eigenen äquivalent, sei es das „Franchising“ eigener Kurse oder sei es ein Gemeinschaftsunternehmen. Weil die Transferprozesse auf dieser „validation route“

Akkreditierung „offshore“

keinen verbindlichen Regeln und staatlichen Auflagen unterliegen, kann jede einzelne Universität im Prinzip völlig frei darüber entscheiden, wie sie mit ihrem „sekundären Graduierungsrecht“ umgeht: Welchen Preis sie dafür nimmt, wie sie das Risiko einer längerfristigen Rufschädigung durch eine inflationäre Ausschöpfung dieser Rechte oder auch durch „schlechte“ Partnerschaften bewertet ist allein ihre Entscheidung – nicht die von staatlichen Aufsichtsbehörden. Sie ist nicht einmal Gegenstand einer sekundären Überprüfung durch Aufsichts- oder Regulierungsgremien wie der QAA, den Funding Councils oder der Rektorenkonferenz.

## 2.1.2 Statistischer Überblick und Entwicklungstrends

Da die britischen Hochschulen über Art und Umfang ihrer „overseas activities“ bzw. „offshore programs“ nicht öffentlich Rechenschaft ablegen müssen, gibt es auch keine validen Zahlen darüber, wie viele Studenten in welchen Zielländern daran partizipieren. Einige Länder wie Hong Kong und Malaysia führen zwar immerhin Listen mit „approved overseas providers“; in Israel und Rumänien werden gerade entsprechende gesetzliche Regelungen vorbereitet. Aber auch daraus lassen sich keine belastbaren Aussagen über die Reichweite solcher Aktivitäten gewinnen. Ein Teil der Schwierigkeiten, das ganze Ausmaß des Phänomens zu dokumentieren, hat sicher auch damit zu tun, dass die Definition von „overseas collaborative arrangements“ oder „overseas validated courses“ (OVC) alles andere als eindeutig ist.

Mangelnde  
Übersicht

Zwar hatte bereits 1992 die Vorgängereinrichtung der heutigen QAA, der „Higher Education Quality Council“ (HEQC), damit begonnen, alle Arten von Validierungen bzw. Akkreditierung, also auch die mit Partnereinrichtungen im Ausland, im Rahmen seiner regelmäßigen „academic quality audits“ zu berücksichtigen (QAA 2000). Seit 1996 sind verschiedene „overseas collaborative provisions“ einzelner Hochschulen im Rahmen von „institutional audits“ von der QAA gezielt untersucht worden, und die Ergebnisse („institutional review reports“) stehen im Internet.<sup>11</sup> Doch da keine Hochschule zu einem solchen Audit gezwungen ist, sondern die Untersuchungen nur auf freiwilliger Basis erfolgen, haben sie bisher nur einen kleinen Ausschnitt aus dem wesentlich breiteren und komplexeren Spektrum der einschlägigen Aktivitäten erfassen können.

HEQC

Nach Kenntnis der QAA sind heute mehr als 30 britische Universitäten zu einem solchen Grade im Auslandsgeschäft aktiv, dass man von einer „substantial off-shore education provision“ sprechen kann. Die im Internet verfügbaren „overseas institutional review reports“ der QAA gehen den einschlägigen Aktivitäten von insgesamt 32 Hochschulen nach; unter denen befinden sich nicht nur ehemalige Fachhochschulen (Polytechnics), sondern auch renommiertere „Redbrick“ Universitäten wie Sheffield oder Neugründungen aus der Nachkriegszeit wie Nottingham. Darüber hinaus hat die QAA Länderberichte für China und Malaysia erarbeitet, die auf eine Bestandsaufnahme und problemorientierte Analyse aller Aktivitäten der briti-

Aktive  
Hochschulen

<sup>11</sup> <http://www.qaa.ac.uk/revreps/oseas/overseas.htm>

schen Hochschulen in diesen Ländern abzielten. In beiden Fällen stellte sich bei den Besuchen der Expertenteams jedoch rasch heraus, dass die Informationen, welche die Hochschulen der QAA vorab gegeben hatten, nicht zutrafen und dass die Zahl der Engagements weit höher war als zunächst angenommen.<sup>12</sup> Daher ist davon auszugehen, dass sich hinter den Schätzungen der QAA eine große Grauzone von allen möglichen Arten von CA verbirgt, denen britische Hochschulen im Ausland nachgehen.

Gesamtdaten und darauf bezogene allgemeine Charakteristika der britischen „offshore“ Aktivitäten werden lediglich in einer 1999 erschienen Studie präsentiert (Bennell/Pearce). Deren Ergebnisse basieren auf einer Sekundäranalyse verstreuter Datensammlungen von Hochschulvereinigungen wie dem „Council of Validating Universities“ und auf eigenen Umfragen der Autoren aus dem Jahr 1997 bei 77 Hochschulen. Auf diese Weise wurden 109 der 124 britischen Hochschulen erfasst; für 82 davon konnten schließlich die tatsächlichen Einschreibezahlen von Studenten in „overseas validated courses“ (OVC) ermittelt werden.

Gesamtdaten

Danach unterhielten drei Viertel aller erfassten britischen Hochschulen „at least one OVC in 1996/97 and ... total OVC enrolments were slightly over 100,000“, wovon allerdings knapp 18.000 auf für ein „external degree“ an der University of London eingeschriebene Studenten entfielen. Angesichts unvollständiger und lückenhafter Datensätze für ihre Sekundäranalyse und einer Rücklaufquote von 62% für ihre eigene Umfrage folgerten die Autoren jedoch, dass „the figure of 100,000 link enrolments is likely to be a serious underestimate.“ Wahrscheinlicher sei daher eine Gesamtzahl von 135-140.000 Studenten in solchen „offshore programs“, d.h. ohne den Sonderfall der „external degrees“ der University of London etwa 120.000 (Bennell/Pearce 1999: 8f.); davon waren 25.000 (21%) OVC-Studenten der Open University. Letztere hat als erste britische Hochschule – andere „exportstarke“ ehemalige Polytechnics sind ihr darin später gefolgt – eigene „Validation Services“ etabliert, die u.a. auch ausländische Einrichtungen gegen Zahlung einer bestimmten Gebühr im Rahmen eines klar geregelten Peer-Review-Verfahren daraufhin überprüfen, ob sie dazu in der Lage sind, „to provide a satisfactory environment for the conduct of programmes leading to Open University validated awards.“ (KEKMOKOP 1999:338)<sup>13</sup>

Ca. 140.000 „offshore“ Studierende an britischen Hochschulen

Mehr als 65% der exportaktiven Hochschulen waren ehemalige „Polytechnics“. Hoch angesehene Spitzenuniversitäten wie Oxford, Cambridge oder Edinburgh wollten sich dagegen nicht auf CA und OVC einlassen, um „the international status and exclusiveness of their qualifications“ nicht zu gefährden. Von den exportaktiven Hochschulen unterhielten etwa 40% nur relativ kleine „link programmes“ mit weniger als 100 Studenten; mehr als die

Aktive Hochschulen

<sup>12</sup> <http://www.qaa.ac.uk/revreps/oseas/chinascope/partners.htm> :“A number of UK institutions had responded to the survey claiming to have no collaborative arrangements with Chinese partners. However, it quickly became clear ... that some of the institutions did, in fact, have established partnership links with Chinese universities.“ Ähnlich <http://www.qaa.ac.uk/revreps/oseas/Overview/intro.htm>

<sup>13</sup> <http://www.openuniversity.edu/validate/>

Hälfte von ihnen rekrutierte damit allerdings mehr als 200 solcher ausländischen Studenten, und bei 20% waren es sogar mehr als 1.000.

Britische Hochschulen boten ihre Studienprogramme 1997 in insgesamt 69 verschiedenen Ländern an. Der regionale Schwerpunkt der Exportaktivitäten lag eindeutig in Südostasien, nämlich in Malaysia, Hong Kong und Singapur (Südkorea und Taiwan bildeten aufgrund eines staatlichen Verbots von solchen Programmimporten sozusagen gesperrte Märkte). Weitere Zielregionen waren Ost- und Südosteuropa, Israel, arabische Länder, Südafrika und Indien. Damit gingen die britischen Aktivitäten nicht nur in der erreichten absoluten Zahl der Teilnehmer/Studenten über die der australischen Hochschulen weit hinaus, sondern erstreckten sich vor allem auch auf ein wesentlich breiteres geographisches Spektrum. Dies spiegelt sich auch in den „overseas institutional reviews“ der QAA, die bis dato OVC in insgesamt 14 Ländern in drei Kontinenten untersucht hat – von Ungarn und Bulgarien über arabische Länder und Israel bis hin zu China und Südafrika.

Zielregionen  
und -länder

Was die Art und Ausrichtung der Studienangebote betrifft, handelte es sich der Studie von Bennell/Pearce zufolge in fast 60% der Fälle um undergraduate Programme mit einer sehr klaren beruflichen Verwertungsmöglichkeit, nämlich BWL, Buchhaltung, Informatik und Pflegeberufe im Gesundheitswesen. Auf der Ebene der Postgraduierten-Ausbildung dominierten mit mehr als zwei Drittel aller Teilnehmer Programme, die zu einem Master of Business Administration (MBA) führten. Bei den ausländischen Partnereinrichtungen, denen jeweils sehr unterschiedliche Aufgaben im Vertrieb der Studienprogramme zufallen können, handelte es sich in aller Regel um relativ junge private Hochschulen oder um kommerzielle Bildungsanbieter.

Fachliche  
Ausrichtung der  
Studienexporte

Bislang haben nur fünf britische Hochschulen einen eigenen Branch-Campus im Ausland eröffnet oder zumindest konkreter geplant; zwei davon mussten aufgrund massiver finanzieller Schwierigkeiten, rechtlicher Hindernisse und Marktakzeptanzprobleme bereits nach kurzer Zeit wieder geschlossen werden (Southampton Institute in Athen, University of Derby in Tel Aviv). Die University of Sheffield hat noch nicht definitiv darüber entschieden, ob sie ihre Pläne zum Aufbau einer Dependance in Thailand weiter verfolgen soll. Bei der Dependance der De Montfort University in Südafrika (DMUSA) handelt es sich eigentlich lediglich um eine kleine Vertriebsstelle für Studienangebote ohne eigene personelle und sachliche Infrastruktur für die Lehre dort vor Ort.

Branch-  
Campus

Insoweit ist die angesehene University of Nottingham die einzige auf diesem Segment wirklich aktive Hochschule. Sie hat im September 2000 einen neuen Campus in Kuala Lumpur/Malaysia mit der Perspektive eröffnet, daraus längerfristig eine Voll-Universität mit breitem Fächerspektrum und Forschungsaktivitäten zu entwickeln.<sup>14</sup> Darüber hinaus gibt es eine allerdings nicht direkt von einer Hochschule, sondern von einem Konsortium schottischer Universitäten und dem „Egyptian-British Business Council“ getragene Initiative, schon im Oktober 2002 eine „British University“ in Ägypten zu er-

<sup>14</sup> S. hierzu im einzelnen die Fallstudie in Kapitel 5.

öffnen, die in Konkurrenz zur American University Cairo „non-for-profit“ arbeiten und Kurse in Ingenieurwissenschaften, BWL und IT anbieten soll.<sup>15</sup>

Nach der ersten Welle der Euphorie in den frühen 1990er Jahren, als viele britische Hochschulen nach Ansicht der QAA „eher naiv“ an solche Unternehmungen herangegangen sind, lässt sich mit Blick auf die ausländischen Engagements mittlerweile eine gewisse Ernüchterung und Zurückhaltung feststellen. So hat sich gezeigt, dass ein kontinuierliches Monitoring aller CA/OVC durch die britische Hochschule absolut unerlässlich ist, wenn sie unliebsame Überraschungen vermeiden möchte: Beispielsweise haben sich neue private Colleges von eher zweifelhaftem Ruf in Israel auf Grund solcher Kooperationsbeziehungen mit britischen Hochschulen kurzerhand als „Nebenstelle“ der lizenzerteilenden britischen Hochschule ausgegeben, um für Studenten attraktiver zu werden. Im Eifer, eine schnelle Mark zu verdienen, sind wohl vielfach auch die Probleme unterschiedlicher kultureller Kontexte und des praktischen Kursmanagements massiv unterschätzt worden. Jedenfalls haben sich einige Unternehmungen sehr bald als rufschädigend und mitunter sogar als finanziell desaströs für die exportierende Hochschule entpuppt.

Von Euphorie zu  
Ernüchterung

Die Higher Education Funding Councils (hefc) bestehen auf Grund der schlechten Erfahrungen während der Anfangsjahren mittlerweile darauf, dass die internationalen Aktivitäten der einzelnen Hochschulen eine volle Kostendeckung aufweisen und ohne Rückgriff auf öffentliche Mittel auskommen müssen: Damit will man vermeiden, dass solche unternehmerische Aktivitäten längerfristig zu Lasten der Grundmittel gehen, die die öffentliche Hand den Hochschulen für die Wahrnehmung ihres Bildungs- und Forschungsauftrages zur Verfügung stellt. Öffentliche Mittel dürfen de iure nicht einmal für eine Vorlauffinanzierung solcher Aktivitäten eingesetzt werden. So verlangt der – freilich nicht verbindliche – „Code of practice“ der QAA für CA vom Juli 1999 explizit, dass „the awarding institution’s policies and procedures should ensure that the financial aspects of the arrangement satisfy any statutory and funding body requirements; activities must be costed and accounted for accurately and fully.“ (QAA 1999:11, #7) Das impliziert für die Hochschule zugleich auch eine Verpflichtung, sich vor dem Abschluss einer Kooperationsvereinbarung über „the good standing and financial stability“ der jeweiligen Partnereinrichtung zu versichern (S. 12).

Öffentliche  
Auflagen

Ob sich die Hochschulen an diese Auflagen halten, wird allerdings weder bei den regulären Quality Audits durch die QAA noch im Rahmen der Budgetberatungen der hefc überprüft. Eine solche Überprüfung kann vielmehr durch den Rechnungshof erfolgen, der dafür wiederum einen besonderen Auftrag benötigt. In der Praxis bedeutet das, dass ein solches Prüfverfahren nur dann eingeleitet wird, wenn es zu einem besonderen auffälligen kritischen Vorfall gekommen ist. Daher ist eine Art Grauzone in der finanziellen Ausgestaltung der Exportaktivitäten ganz normal. So haben beispielsweise alle von den Autoren dieser Studie befragten Hochschulen eingeräumt, dass sie die geforderte klare Kostentrennung zumeist nicht praktizieren o-

Grauzonen

<sup>15</sup> „Egyptians welcome British initiative“, THES 27.10.2000



der mitunter auch gar nicht praktizieren könnten und dass daher eine Quersubventionierung von Auslandsaktivitäten zumindest während deren Anlaufphase gang und gäbe ist.

Zur leichteren und gleichzeitig professionelleren Abwicklung ihrer verschiedenen internationalen Aktivitäten haben jedoch viele Hochschulen mittlerweile private Gesellschaften gegründet, mit deren Hilfe sie auch kritische Probleme in der Rechnungslegung besser bewältigen wollen. Der Trend zu einer allmählichen Professionalisierung der Exportaktivitäten zeigt sich ferner auch daran, dass es mittlerweile Solicitors und Wirtschaftsprüfergesellschaften gibt, die sich auf die rechtliche und finanzielle Ausgestaltung z.B. von „Franchising Arrangements“ im Hochschulbereich spezialisiert haben, entsprechende Schulungsseminare durchführen sowie umfangreiche Beratungsdienstleistungen für die konkrete Abwicklung solcher Geschäfte anbieten.

Professionalisierung des Finanzmanagements

### 2.1.3 Hybride Organisationsformen

In Großbritannien sind im weiten Feld der „provision“ und „brokerage“ von „transnational“ oder „borderless education“ in den letzten Jahren allerdings auch einige interessante neue Modelle für „hybride Organisationen“ in Erscheinung getreten, die die weitere Entwicklung der Auslandsaktivitäten von britischen Hochschulen indirekt oder sogar unmittelbar tangieren werden. Da ähnliche Organisationen in Deutschland bisher noch nicht auszumachen sind, sollen sie daher hier knapp vorgestellt werden.

Hybride Organisationen

- Die Open University hat im Jahre 1999 als selbsternannter weltweiter Marktführer in Teilzeitstudien und in der Erwachsenenbildung ein Tochterunternehmen in den USA gegründet, die „United States Open University“ (USOU). Als institutionell akkreditierte, unter eigenem Namen auftretende non-for-profit Fernhochschule soll USOU Bachelor-Studiengänge in den Sozial- und Geisteswissenschaften, in BWL und IT anbieten, die sie in weiten Teilen von der Mutterhochschule bezieht, aber anders als diese möglichst online vertreibt. Im Interesse eines besseren Marktauftritts in den USA unterhält USOU partnerschaftliche Beziehungen zu den Hochschulen des California State- und Florida State Systems, die gewissermaßen die Funktionen lokaler Stützpunkte übernehmen (Business 2000b:28 f.).
- Ebenfalls primär in der Weiterbildung – dort aber auch „inhouse“ – tätig ist die britische for-profit Bildungsfirma „FTKnowledge“, eine 100%ige Tochter der „Financial Times Ltd.“ Sie ist ein gutes Beispiel dafür, wie große Medienunternehmen zunehmend auch als Bildungsanbieter auf dem globalen Markt auftreten und sich dabei der Dienste verschiedener Arten von „traditionellen“ Bildungseinrichtungen bedienen. FTKnowledge versteht sich als „one of the world’s leading providers of business education and management development“ speziell für solches „learning ... that is highly relevant to the needs of the business and those people who work within it.“ Weltweit über das Internet angebotene Degree-Kurse ermöglichen es den Kunden, einen Hochschulabschluss zu erwerben „when and where it suits you.“ Angeboten werden derzeit neben

United States Open University

FTKnowledge

einer Reihe von „undergraduate“ Programmen auch drei „postgraduate courses“: Ein „Master in Quality“ der Nottingham Trent University, ein „M.Sc. in Training and Human Resources Management“ der Leicester University und ein MBA der Heriot-Watt-University. Das Kerngeschäft von FTKnowledge besteht darin, solche Studienangebote zu vermarkten und ggf. auch für den online-Betrieb anzupassen und die Prüfungen durchzuführen. Dafür beschäftigt das Unternehmen im Interesse der Qualitätssicherung eigene hauptamtliche Lehrkräfte und hat zur optimalen Einhaltung von Standards weltweit eigene „examination boards“ eingerichtet. Es sieht sich in einem scharfen Wettbewerb mit amerikanischen Bildungsfirmen der U.Next.com- und der Apollo-Group. Seine weiteren Pläne zielen darauf ab, renommiertere Hochschulen als „content provider“ für den Lehrbetrieb in selbstständig verantworteten, akkreditierten Programmen zu gewinnen und damit seine Position im weltweiten Rennen um Marktanteile zu verbessern.<sup>16</sup>

- Die 1972 als Sprachschule im Nordwesten Englands gegründete „Nord Anglia Education plc“, seit 1997 börsennotiert, hat sich über eine kontinuierliche Erweiterung ihrer Angebote zunächst im Sekundarbereich der beruflichen Bildung mittlerweile auch in den der tertiären Bildung vorangearbeitet. Heute verfügt das Unternehmen über ein breit gemischtes Portfolio an Bildungsangeboten, die es über ein ganzes Netz von Studienzentren in den USA, Russland, Osteuropa und Australien weltweit an mittlerweile gut 15.000 Kursteilnehmer vertreibt. Über die seit 1998 im Unternehmensbesitz befindliche und von der Oxford Brookes University sowie von der University of Lincolnshire und Humberside validierte „School of Finance and Management“ in London gehören auch Hochschul-Studiengänge dazu, mit Studienzentren in Indien, Hong Kong, Singapur und Trinidad. Eine besondere Attraktivität des Bachelor-Kurses von Nord Anglia besteht darin, dass er bereits nach zwei anstatt nach drei Jahren abgeschlossen werden kann, wie es sonst üblich ist. (Business 2000b:35ff.)
- Mit „Scottish Knowledge“ gibt es schließlich in Großbritannien ein weiteres äußerst interessantes Modell für den Export von Studienangeboten ins Ausland. Diese im Jahre 1997 entstandene „for-profit company“ kann als Beispiel für eine erfolgreiche „public-private-partnership“ im Hochschulbereich gelten, denn gegründet wurde sie unter gemeinsamer Trägerschaft aller 14 Hochschulen und führender Wirtschafts- bzw. Handelsunternehmen Schottlands. Mittlerweile hat allerdings „Worldwide Learning“, ein Tochterunternehmen der „News International Corporation“ von Rupert Murdoch, 25% der Anteile an „Scottish Knowledge“ erworben. Deren Geschäfte und Aufgabe bestehen darin, sämtliche Studienprogramme der schottischen Hochschulen sowie von der Partnerunternehmen hergestellte software-Produkte weltweit zu vermarkten und darüber hinaus „flexible distance learning courses to clients all over the world“ anzubieten. Dafür unterhält das Unternehmen Repräsentanzen in Washington D.C., Abu Dhabi und Kuala Lumpur. Soweit es die Studien-

Nord Anglia  
Education plc

Scottish  
Knowledge

<sup>16</sup> <http://www.ftknowledge.com>

gänge betrifft, werden diese teils im Rahmen von Lizenzen, teils aber auch durch Lehrtätigkeiten ihrer Wissenschaftler vor Ort im Ausland vertrieben. „Scottish Knowledge“ erstellt dafür einerseits genaue Marktanalysen, die den Hochschulen an die Hand gegeben werden, und offeriert deren Angebote andererseits potenziellen Kunden im Ausland. Zum Dienstleistungsangebot von „Scottish Knowledge“ gehört es schließlich auch, Vertragsabschlüsse einschließlich eventuell notwendiger Anpassungsleistungen in den einzelnen Curricula zu makeln.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Business 2000a:43; Business 2000b: 21; [http://www.scottish-knowledge.co.uk/about\\_us.html](http://www.scottish-knowledge.co.uk/about_us.html)

## 2.2 Australien

### 2.2.1 Hintergrund

Die Entwicklung von Auslandsangeboten australischer Universitäten zu einem integralen Bestandteil ihres akademischen Kerngeschäfts geht zurück auf den *Dawkins Report* im Jahre 1988, in Folge dessen zwei grundsätzliche Weichenstellungen in den Rahmenbedingungen des australischen Hochschulwesens vorgenommen wurden: im Jahre 1989 erfolgte sowohl die Zusammenführung von Universitäten und Fachhochschulen zu einem einheitlichen öffentlichen Hochschulsystem (Unified National System, UNS) als auch die Einführung von Studiengebühren, für australische Studenten sozial abgedeckt durch ein staatlich verwaltetes Kreditsystem mit einkommensabhängiger Rückzahlung (Higher Education Contribution Scheme, HECS).

Dawkins Report

Für australische Hochschulen gilt seitdem die Auflage, dass sie von internationalen Studenten Studiengebühren verlangen müssen, die mindestens die vollen Durchschnittskosten des angebotenen Programms decken. Das australische Department of Education, Training and Youth Affairs<sup>18</sup> spezifiziert für in Australien angebotene Studiengänge explizite Mindestwerte, die nur auf Antrag unterschritten werden dürfen: diese liegen zwischen A\$ 8.670 pro Jahr für Wirtschafts-, Sozial- und Geisteswissenschaften und A\$ 17.840 für medizinische Studiengänge.

Gebühren für internationale Studierende

Das Jahr 1989 bedeutete eine Abkehr von der Philosophie des *Colombo Plan* aus dem Jahr 1950, aufgrund dessen internationale Studenten aus dem süd- und südostasiatischen Raum, die die Mehrheit internationaler Studenten in Australien ausmachen, unter dem Gesichtspunkt der Förderung der ökonomischen Entwicklung dieser Region nach Australien gezogen wurden. Im Ergebnis dieser Entwicklung studierten in den frühen 1980er Jahren 13.500 ausländische Studenten in Australien, 3.500 mit Unterstützung der australischen Regierung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit.

Colombo Plan

Das 1989 in Kopplung mit Studiengebühren eingeführte einheitliche Hochschulsystem war verbunden mit einem grundlegenden Wandel in der Hochschulkultur und im Verhältnis von australischen Hochschulen zu ihrem Staat. Die aus 19 Universitäten und 47 Fachhochschulen zusammengeführten 36 öffentlichen Hochschulen<sup>19</sup> mussten eigene und neue Profile entwickeln, die Rechenschaftspflicht gegenüber dem Staat wurde verschärft und ein sehr viel leistungsbezogeneres Mittelverteilungssystem eingeführt. Es entstand ein hochschulpolitisches Klima, in dem Hochschulen vom Staat dazu angeregt wurden, neue Finanzierungsquellen neben der staatlichen Finanzierung aufzutun, und internationale Studenten waren eine solche Quelle.<sup>20</sup>

Neues Selbstverständnis

<sup>18</sup> <http://www.hecs.gov.au>

<sup>19</sup> Es gibt außerdem zwei private australische Hochschulen.

<sup>20</sup> Das australische Pendant zu Burton Clark's Studie „The Entrepreneurial University“ (Clark 1998), das die Herausbildung dieses „academic entrepreneurialism“ für Australien be-

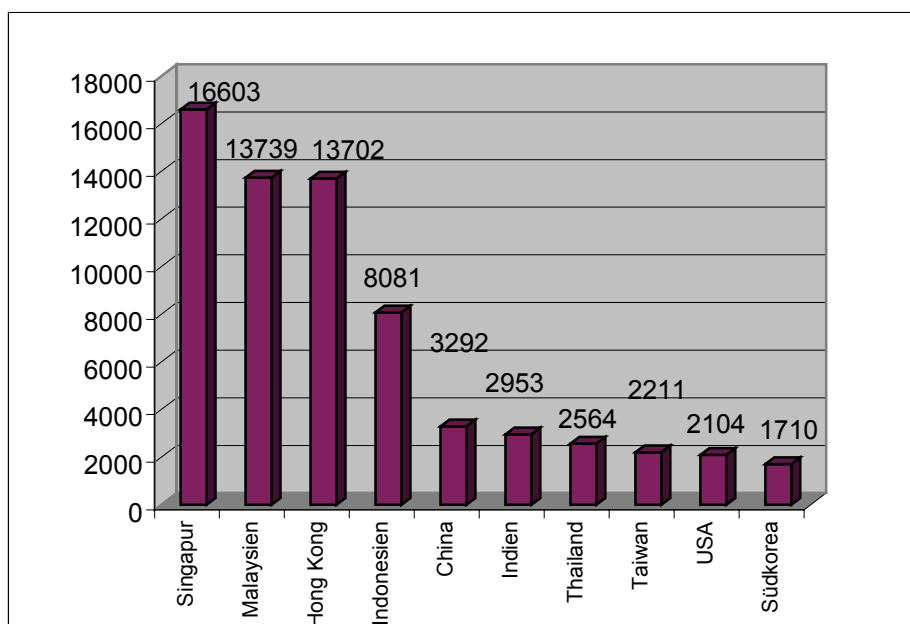
Als Folge dieser Neuorientierung stieg die Zahl internationaler Studenten an australischen Universitäten bis Anfang 2000 auf 108.600.<sup>21</sup> Dies sind bei ca. 700.000 Studenten insgesamt schon über 15% der Studentenschaft. Gegenüber den frühen 80iger Jahren bedeutet dies eine Verachtfachung der absoluten Zahlen internationaler Studenten. Die von ausländischen Studenten gezahlten Studiengebühren belaufen sich mittlerweile auf einen Anteil von 7% an allen Einnahmen der australischen Hochschulen, wobei einige sogar ein Drittel aus solch „international entrepreneurialism“ beziehen.

Internationale  
Studenten-  
zahlen

Im Ergebnis wird die Rubrik „Bildung“ heute in Australiens offizieller Exportstatistik als Dienstleistung geführt und ist mit einem Wert von A\$ 3,15 Milliarden (1998/99) die „achtgrößte Exportindustrie“ des Landes (Davis et al. 2000). Indonesien, Singapur, Hong Kong und Malaysia sind dabei mit Abstand die größten „Exportländer“, aus ihnen stammen zusammengenommen fast 50% der internationalen Studenten.<sup>22</sup> Die nächst wichtigsten Herkunftsländer sind in dieser Reihenfolge Japan, Südkorea, Indien, China und Thailand, es ist also eine deutliche Konzentration auf den (süd)ostasiatischen Raum festzustellen (Graphik 1).

Bildung als  
Export-  
industrie

**Graphik 1: Internationale Studenten an australischen Universitäten**



Quelle: DETYA (1999) in IDP (2000a).

schreibt und analysiert, ist Simon Marginson und Mark Considine (2000). Siehe auch Gamage (2000).

<sup>21</sup>IDP (2000a). Die Gesamtzahl internationaler Studenten in Australien, inklusive Berufsausbildung, Sprachschulen und allgemeinbildenden Schulen, stieg von 21.116 im Jahre 1988 auf 157.834 im Jahre 2000.

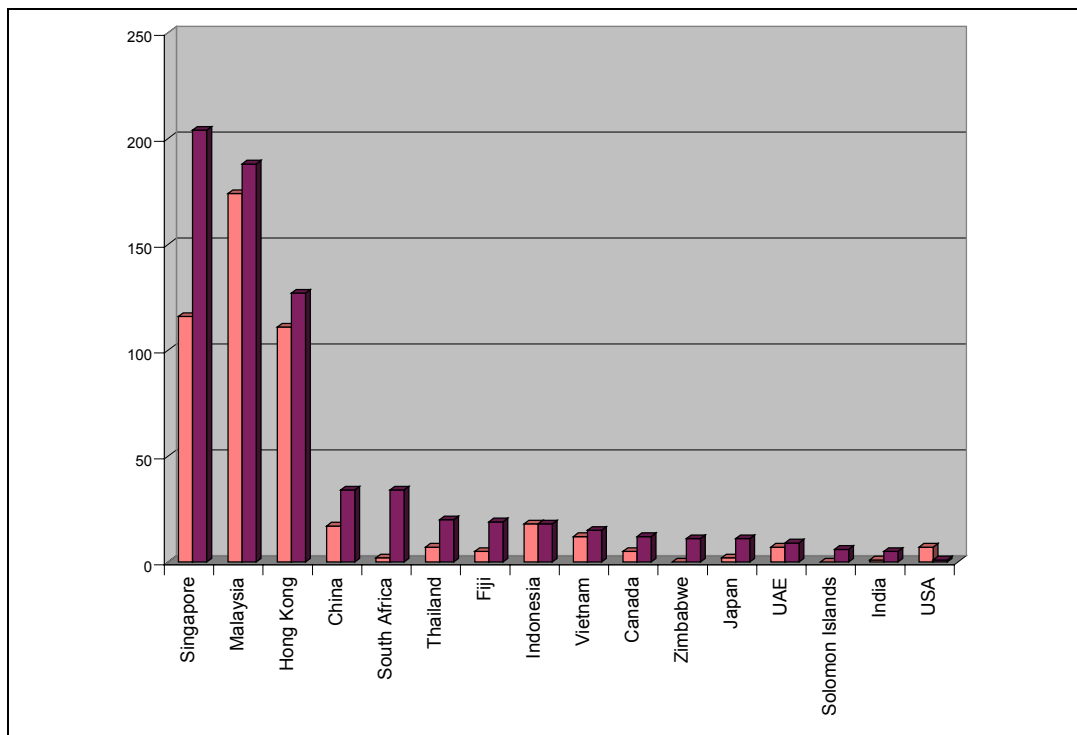
<sup>22</sup> Diese Zahl bezieht sich auf sämtliche in Australien studierenden Ausländer, nicht ausschließlich auf Studierende an Universitäten, siehe IDP (2000a).

## 2.2.2 Statistischer Überblick und Entwicklungstrends

Die Entwicklung der Auslandsangebote australischer Universitäten muss vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Verteilung und Zunahme der internationalen Studentenzahlen an australischen Universitäten gesehen werden. Denn Auslandsangebote sind für australische Universitäten eine Möglichkeit, die Zahl internationaler Studenten zu erhöhen, - und damit Teil ihrer Internationalisierungsstrategie. Sie bauen dabei auf die Kontakte und Erfahrungen auf, die sie aufgrund langjähriger Zusammenarbeit mit bestimmten Ländern und Universitäten gesammelt haben. Dementsprechend konzentrieren sich 70% aller Auslandsangebote in Singapore, Malaysia und Hong Kong (AVCC 1999). Mit Ausnahme Indonesiens sind dies die Länder, aus denen auch der Hauptteil internationaler Studenten nach Australien kommt. Die Konzentration der Angebote in diesen Ländern hat in den letzten Jahren noch zugenommen (Graphik 2).

Regionale  
Verteilung

**Graphik 2: Auslandsangebote australischer Universitäten nach Partnerland, 1997 und 1999**



Quelle: AV-CC (1999). Die Autoren danken Lyn Brooks vom AV-CC für die Überlassung der dieser und den folgenden Graphiken zugrundeliegenden Daten.

Insgesamt studierten nach Schätzungen von IDP Anfang 2000 29% (31.500) der 106.800 internationalen Studenten in einem Auslandsprogramm, 6% (6250) als Fernstudenten und 65% (70.500) auf einem australischen Campus. Gemessen an der Gesamtzahl an australischen Universitäten eingeschriebener Studenten machen internationale Studenten in Auslandsprogrammen heute damit schon 4.5% aus.

Anzahl der  
Studenten  
„offshore“

Im Jahre 1996 hatte der Anteil der Offshore-Studenten an der Gesamtzahl internationaler Studenten noch bei nur 18% gelegen, der Anteil Studierender on Campus in Australien noch bei 76%. In der Verschiebung zulasten des Anteils der direkt in Australien studierenden Ausländer spiegelt sich vor allem die Wirtschaftskrise im südostasiatischen Raum wider, die die Nachfrage nach einem Studium in Australien sinken und die nach den preisgünstigeren Auslandsangeboten vor Ort steigen ließ.

### Internationale Studenten an australischen Universitäten nach Programmtyp, 1996 und 2000 im Vergleich

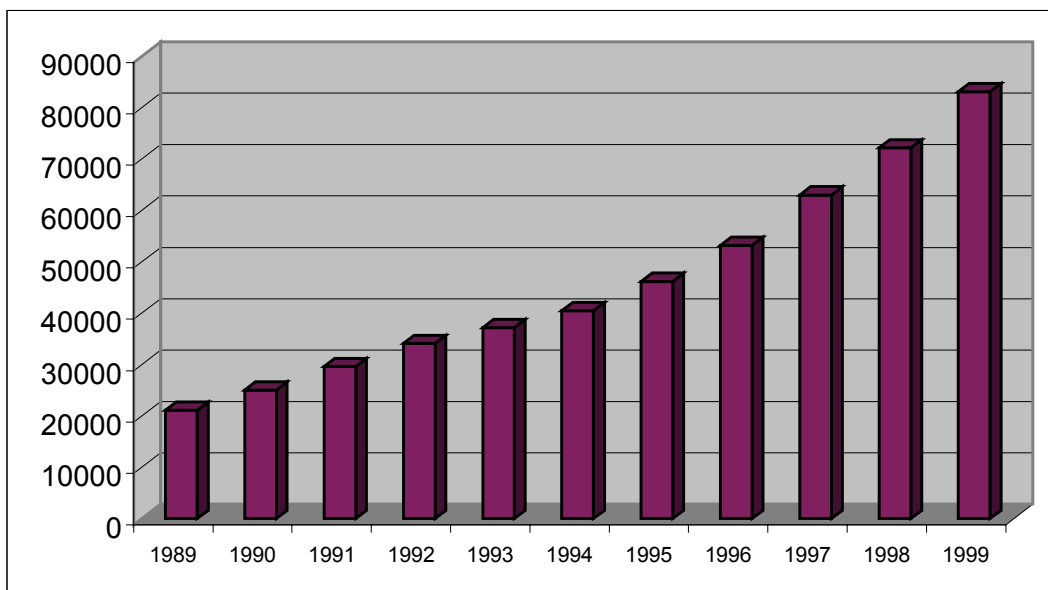
Anteil an australischen Hochschulen eingeschriebener internationaler Studenten	1996	2000
in Offshore-Programmen	18%	29%
im Fernstudium	6%	6%
im Präsenzstudium in Australien	76%	65%

Quelle: IDP (2000b) in Davis et al. (2000).

Die absoluten Zahlen internationaler Studenten in Australien sind in den letzten Jahren jedoch weiter angestiegen (AEI 1999). Betrachtet man die Wachstumsraten der internationalen Studentenzahlen und den wachsenden Anteil von Offshore-Studenten an diesen im Zusammenhang und schreibt ihn in die Zukunft fort, so kann auch in den nächsten Jahren mit einem beträchtlichen Marktwachstum im Offshore-Bereich für australische Universitäten gerechnet werden (Graphik 3).

Wachstumsmarkt  
„offshore“

### Graphik 3: An australischen Universitäten eingeschriebene ausländische Studenten, 1989-1999



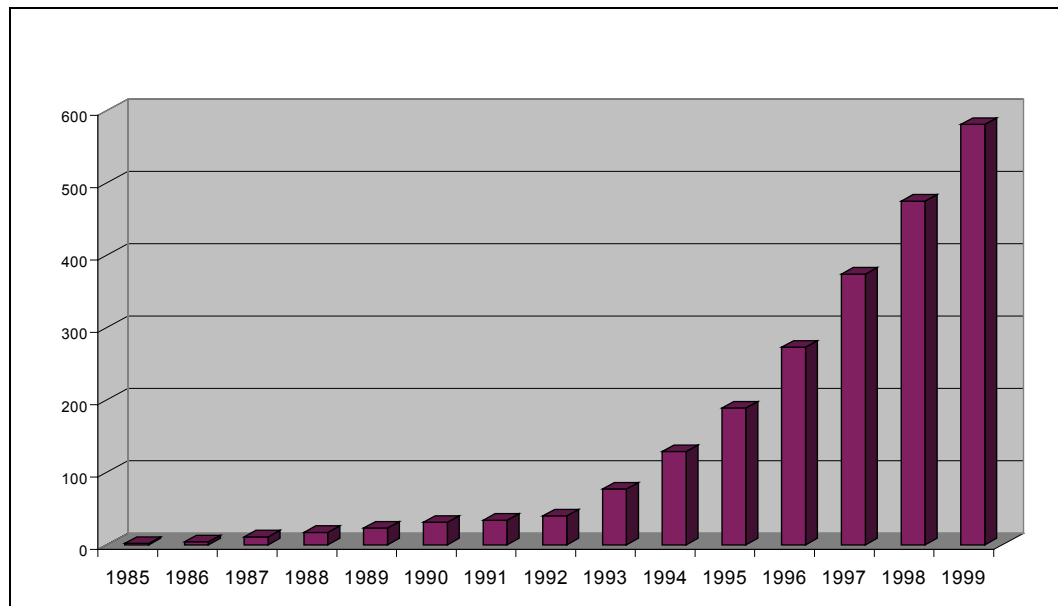
Quelle: DETYA (1999) in IDP (2000a).

Noch dynamischer als der Anstieg der Studentenzahlen verläuft die Entwicklung von neuen Auslandsprogrammen. So gut wie alle australischen

Anzahl der  
„offshore“-  
Programme

Hochschulen sind daran beteiligt, und ständig kommen neue hinzu. Nach einer Übersicht der australischen Rektorenkonferenz AV-CC vom Juli 1999 unterhielten 35 der 36 öffentlichen australischen Hochschulen insgesamt 581 Auslandsangebote der unterschiedlichsten Art, die auf der Basis förmlicher Kooperationsverträge hauptsächlich von den ausländischen Partnerinstitutionen unterrichtet werden (AV-CC 1999).<sup>23</sup> Gab es 1992 noch weniger als 45 solcher Programme, nahm ihre Zahl seit 1993 sehr rasch zu (Graphik 4).

**Graphik 4: Auslandsprogramme australischer Universitäten in Zusammenarbeit mit Hochschuleinrichtungen im Ausland, kumulativ nach Jahr des Programmbeginns**



Quelle: AV-CC (1999).

Das stärkste Wachstum erfolgte zwischen 1993 und 1997. Von 1997 bis 1999, in den Jahren der asiatischen Wirtschaftskrise, stagnierte das Wachstum auf hohem Niveau mit jährlich um die 100 neuen Programmen. Im Jahr 2000 erfolgte ein starker Einbruch, der die Frage nahe legt, ob die „Gründerzeit“ für universitäre Auslandsprogramme im asiatischen Raum damit abgeschlossen ist und nun im wesentlichen nur noch Ausbau und Konsolidierung erfolgen werden (Graphik 5).

Betrachtet man die Verteilung der Auslandsangebote zwischen den Universitäten, so fällt einerseits die breite Streuung der Beteiligung an solchen Aktivitäten auf - so gut wie alle öffentlichen Universitäten bieten inzwischen Studienprogramme im Ausland an -, andererseits die Konzentration von Aktivitäten bei einer kleineren Anzahl von Hochschulen: 7 der 35 Universitäten bieten 30 und mehr Auslandsprogramme an. Spitzenreiter ist die University of Southern Queensland mit 163 Auslandsangeboten (hierbei handelt es sich allerdings um Fernstudiengänge), gefolgt in dieser Reihenfolge von Curtin University of Technology, Edith Cowan, das Royal Melbourne In-

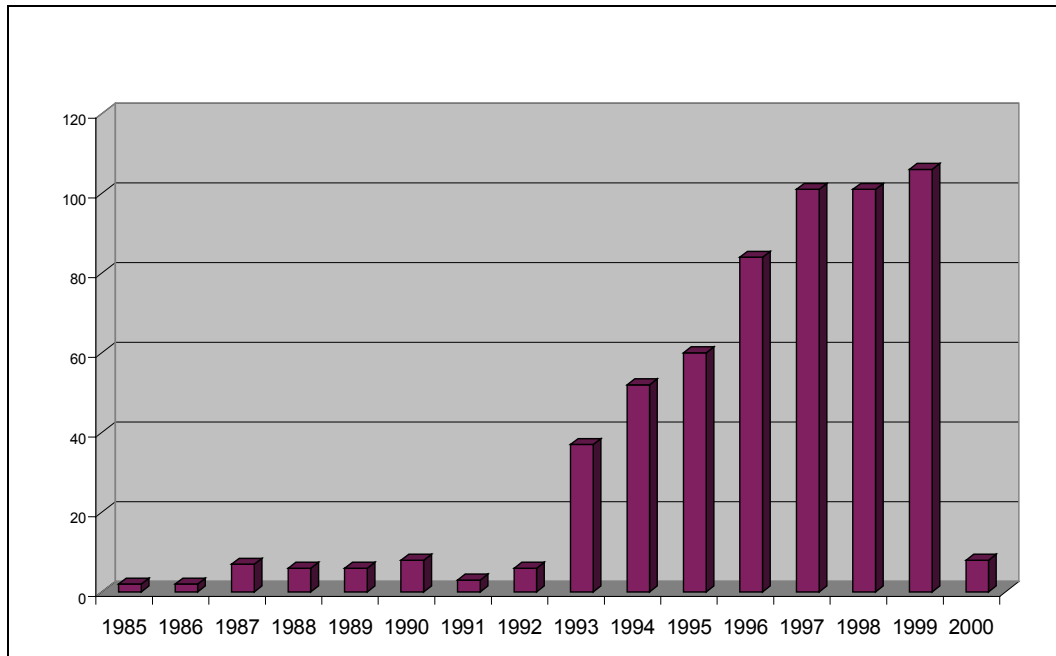
Verteilung der „offshore“-Programme

<sup>23</sup> Hier sind von den insgesamt 742 vom AV-CC erfassten Programmen nur diejenigen aufgenommen, für die eine Angabe zum Jahr des Programmbeginns vorlag.



stitute of Technology, Charles Sturt, La Trobe und Monash (siehe Appendix).

### Graphik 5: Anzahl der Neugründungen von Auslandsprogrammen australischer Universitäten in Zusammenarbeit mit Hochschuleinrichtungen im Ausland



Quelle: AV-CC (1999).

### 2.2.3 Angebotsformen

Versucht man sich ein Bild von der quantitativen Bedeutung der verschiedenen Angebotsformen australischer Universitäten zu machen, so stößt man an Grenzen, die sich aus Unklarheiten in der Terminologie, fließenden Übergängen zwischen den verschiedenen Angebotsformen und den verschiedenen Gesichtspunkten ergeben, unter denen man die Studienangebote klassifizieren kann. Dennoch lassen sich eine Reihe von Aussagen treffen:<sup>24</sup>

Im australischen Verständnis werden Fernstudiengänge als eine Form der „offshore provision“ gesehen, auch wenn sie in dieser Studie nicht in Betracht kommen. Aus den Daten des AV-CC (1999) ergeben sich nach Abzug der reinen Fernstudiengänge 551 Auslandsangebote australischer Universitäten. Besonders aktiv auf dem Gebiet des Fernstudiums ist die schon erwähnte University of Southern Queensland.

Fernstudiengänge

„Locally and remotely supported distance education“ stellt die typische Form der Zusammenarbeit australischer Universitäten mit privaten Bildungsfirmen dar. Solche Angebote können allerdings in der Realität einem Präsenzstudium sehr nahe kommen. Beispielsweise führt Monash University ihre 13 in Zusammenarbeit mit dem TMC in Singapur angebotenen

„Locally and remotely supported distance education“

<sup>24</sup> Diese Aufstellung folgt McBurnie und Pollock (1998).

Studiengänge als Fernstudiengänge auf, obwohl diese aus 13wöchigen Modulen mit 3 Stunden Seminararbeit pro Woche bestehen – dies ist mehr Präsenzstudium als in einem typischen deutschen Oberseminar.

Die ersten Auslandsangebote australischer Universitäten gehen auf „Twinning“-Abkommen zurück (Davis et al. 2000). Der erste Teil des Studiums kann dabei beim ausländischen Partner, der zweite Teil in der australischen Hochschule absolviert werden. Folgt man dem AVCC, so ist „Twinning“ bis heute das von australischen Universitäten am häufigsten genutzte Exportmodell (ACVV 1999). Aus den Daten des AVCC geht allerdings hervor, dass nur 174 der insgesamt 742 Auslandsangebote eine Studienkomponente vor Ort in Australien beinhalten. Dahingegen beinhaltet der ganz überwiegende Teil der Studienangebote einen signifikanten Anteil Präsenzstudium vor Ort.

Twinning  
Programme

Ein Branch-Campus im Ausland wird nur von einer kleineren Zahl australischer Hochschulen unterhalten oder geplant. Hierzu zählen *das Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT)*, eine aus der Erwachsenenbildung hervorgegangene Fachhochschule, die 1996 als erste australische Hochschule einen eigenen Campus in Malaysia eröffnen konnte, weil sie als einer der Pioniere im Export von Studienprogrammen dort bereits seit Ende der 1980er Jahre vielfältige und offenbar gut funktionierende Partnerschaften unterhalten hatte. (Back/Olson 1996) Die zweite im „Gründungsgeschäft“ sehr aktive australische Hochschule ist die *Monash University* aus Sydney. Sie hat sich eine konsequente Internationalisierung ihrer gesamten Kerngeschäfte als dezidierte strategische Weichenstellung auf die Fahnen geschrieben und mittlerweile – jeweils in Zusammenarbeit mit landesansässigen Partnereinrichtungen – Dependancen in Malaysia und in Südafrika aufgebaut (siehe Fallstudie in Kapitel 5). Auch die *Curtin University of Technology (CUT)* betreibt einen Campus in Malaysia und hat einen Antrag auf eine Lizenz für einen Campus in Südafrika laufen, der aber noch nicht genehmigt ist.

Branch-  
Campus

Nennenswert ist auch die *Swinburne University of Technology* in Melbourne, die in Vietnam in Zusammenarbeit mit der Telekommunikationsfirma Telstra in großem Umfang „business studies programmes“ anbietet und diese fast ausschließlich von ihren eigenen Mitarbeitern unterrichten lässt. Als Beispiel für einen Studienexport durch „fliegende Fakultäten“ wird die Swinburne University in Kapitel 5 näher beschrieben (Pidgeon/Virgilio 1999).

Fliegende  
Fakultät

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten australischen Universitäten ihre Auslandsangebote als Twinning- oder Fernstudienprogramme anbieten. In beiden Fällen wird in der Regel ein in Australien entwickeltes und erprobtes Studienprogramm auf der Basis von Fernstudienmaterialien oder anderen ausgefeilten Unterlagen von überwiegend lokal rekrutiertem Lehrpersonal überwiegend vor Ort unterrichtet.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Obwohl der Begriff des „Franchising“ von australischen Universitäten nicht gebraucht wird und negativ besetzt ist, können sowohl die Fernstudiengänge mit lokaler Unterstützung als auch die Twinning-Programme dem Franchising in der Praxis sehr nahe kommen. In beiden Fällen handelt es sich um das Bereitstellen von Studieninhalten in Kopplung mit

Verantwortung und Aufgaben können dabei zwischen der australischen Hochschule und der Partnereinrichtung im Ausland unterschiedlich verteilt sein. Davis et al. (2000) unterscheiden in einer groben Clusterung drei Vertriebsformen, die mit den Begriffen „Direct Model“, „Joint Model“ und „Partner Model“ charakterisiert werden. Beim „Joint Model“ wird die Verantwortung für die akademischen Kernfunktionen geteilt. Dies gilt für 164 der 285 erfassten Programme und ist damit die typische Form der Zusammenarbeit mit Partnerhochschulen im Ausland. Bei 75 Programmen hingegen bleibt die volle Verantwortung für alle akademischen Funktionen bei der australischen Mutterinstitution („Direct Model“). In der Zusammenarbeit mit privaten Bildungsfirmen ist das „Partner Model“ am häufigsten (24 Programme), bei dem auch die akademischen Aufgaben fast vollständig an die Partnerinstitution delegiert werden.

Verteilung der  
Verantwortung

Die gemeinsame und geteilte Verantwortung für Studieninhalte, Lehre und Prüfungen ist also der Regelfall, wobei es sehr unterschiedliche Grade der Verteilung gibt. Als Gesamttendenz lässt sich feststellen, dass eher Verwaltungsaufgaben als akademische Aufgaben an den lokalen Partner delegiert werden, und dass unter den akademischen Aufgaben die Verantwortung für das Curriculum diejenige ist, für die sich die australische Mutterhochschule am häufigsten die alleinige Verantwortung vorbehält.

Laut Umfrageergebnis der IDP-Studie werden mit Abstand die meisten Partnerschaften mit privaten Institutionen eingegangen. Und zwar werden 17% aller Programme in Zusammenarbeit mit privaten Firmen angeboten, 21% mit privaten Bildungsanbietern wie dem TMC in Malaysia, und 30% mit privaten Schulen und Hochschulen. Demgegenüber entfallen auf öffentliche Hochschulen nur 25% der Partnerschaften, die übrigen 7% verteilen sich auf berufliche Zusammenschlüsse und Regierungsinstitutionen.

Typische Part-  
ner im Ausland

Bei den Studienexporten australischer Hochschulen handelt es sich meist um Inhalte aus dem Spektrum der Wirtschafts- und Informationswissenschaften, gefolgt in dieser Reihenfolge von den Gesundheits-, Natur- und Sozial- und Geisteswissenschaften. Der am häufigsten angebotene Studienabschluss ist der Bachelor (317 Programme), gefolgt vom Master bzw. MBA (241 Programme).<sup>26</sup> Während Promotionsprogramme eher die Ausnahme bilden, gibt es zusätzlich eine Vielzahl von beruflqualifizierenden universitären Abschlüssen mit geringerem Anspruch und Umfang, sogenannte „Certificates“ und „Diplomas“. Diese werden sowohl auf dem „graduate“ wie auf dem „undergraduate“ - Niveau angeboten. Nimmt man Master-Programme, „graduate Certificates“ und „Diplomas“ zusammen, so wendet sich die Mehrheit der angebotenen Auslandsprogramme sich an „graduates“. Oftmals handelt es sich um stark spezialisierte Abschlüsse wie z.B. „Bachelor of Marketing and the Media“.

Studienfächer  
und Abschlüsse

---

der Vergabe eines australischen Studienabschlusses, wobei die ultimative Verantwortung für die akademische Qualität bei der australischen Mutterhochschule verbleibt.

<sup>26</sup> S. Tabelle im Appendix.

## Das typische australische Auslandsangebot

- ist ein Postgraduierten-Programm;
- führt zu Studienabschlüssen auf den Gebieten BWL, VWL und Verwaltungswissenschaft;
- wird in Hong Kong, Malaysia oder Singapur durchgeführt;
- hat durchschnittlich 40 Studierende;
- ist ein Vollzeitprogramm;
- dauert 4 Semester, mit 2 oder 3 Semestern im Jahr;
- führt zu einem australischen Universitätsabschluss;
- wird in Zusammenarbeit mit einem privaten oder öffentlichen Partner vor Ort durchgeführt;
- wird in gemeinsamer Verantwortung durchgeführt, dabei liegt die Verantwortung für die Lehrinhalte, Prüfungen und Qualitätssicherung bei der australischen Mutterinstitution, die Verantwortung für die Bereitstellung von Räumlichkeiten, Marketing und die Finanzverwaltung beim lokalen Partner;
- wird entweder als Präsenzstudium oder als vor Ort unterstütztes Fernstudium angeboten;
- wird in der Regel auf der Basis eines schon vorhandenen und kaum angepassten Curriculums angeboten;
- belässt die geistigen Eigentumsrechte bei der australischen Mutterinstitution.

Quelle: Davis et al. (2000:4).

### 2.2.4 Perspektiven

Das Interesse australischer Universitäten an Auslandsprogrammen ist nach wie vor hoch, und auch ein weiterer Ausbau ist von vielen Universitäten geplant. Nach einer dynamischen Ausbauphase der australischen Auslandsangebote seit den frühen 1990er Jahren ist in den folgenden Jahren jedoch eher eine Konsolidierungsphase zu erwarten, in der Fragen der Qualitätssicherung und (finanziellen) Nachhaltigkeit der Auslandsangebote wichtiger werden. Nachdem die ersten Auslandsangebote eher unsystematisch aus bestehenden Beziehungen im Ausland entwickelt wurden, hat die Mehrzahl australischer Universitäten inzwischen eine explizite „Offshore-Politik“ mit Entscheidungskriterien und Umsetzungsrichtlinien für die inhaltliche und finanzielle Planung sowie die Qualitätssicherung. „Offshore Education“ ist zu einem integralen und selbstverständlichen Bestandteil des australischen Hochschulwesens geworden.

Konsolidierung  
und Professionalisierung

Auch auf der staatlichen Seite ist mit der Einrichtung einer „Australian Universities Quality Agency“ im Sommer 2001 eine systematischere Qualitätskontrolle geplant, nachdem die Qualitätssicherung von Auslandsangeboten bisher ausschließlich in Eigenverantwortung der Universitäten erfolgte. Diese hatten sich durch den AV-CC im Jahre 1990 erstmals mit einem „Code

AUQA

of Ethical Practice in the Offshore Provision of Educational and Educational Services by Australian Higher Education Institutions“ auf gemeinsame Mindeststandards verpflichtet.

Schließlich unterliegen die Auslandsangebote inzwischen auch in finanzieller Hinsicht staatlichen Auflagen. Zwar sind sie von den für internationale Studiengänge in Australien geltenden Mindestgebühren ausgenommen, doch müssen sie gewährleisten, dass die mit den Auslandsangeboten erzielten Einnahmen mindestens kostendeckend sind<sup>27</sup>. Dies impliziert, dass australische Hochschulen bei der Gebührenberechnung die vollen Durchschnittskosten, nicht allein die marginalen Kosten zugrundelegen müssen. Mit dieser Richtlinie soll der Quersubventionierung von Auslandsstudiengängen durch australische Steuergelder vorgebeugt werden.

Verpflichtung zur Kostendeckung

Entscheidungen über neue Kooperationen werden von den australischen Universitäten auf der Basis systematischer Marktforschung getroffen, wobei diese kooperieren und die Dienstleistungen mitgliederschaftlicher Organisationen wie idp und Australian Education International (AEI) in Anspruch nehmen. So sind bei idp umfassende Marktstudien über die Bildungsmärkte in China und Indien beziehbar.<sup>28</sup>

Marktforschung

Australische Auslandsangebote konzentrieren sich aufgrund der engen Verflechtung der australischen Wirtschaft mit dem (süd)ostasiatischen Raum in dieser Region. Dementsprechend stark wurden diese Aktivitäten von der asiatischen Finanz- und Wirtschaftskrise betroffen, die insgesamt zu einem Ausbau der Angebote vor Ort geführt hat. Die Konzentration in dieser Region wird in den nächsten Jahren eher noch zunehmen. Zusätzlich ist ein systematischeres Vorstoßen australischer Universitäten in neue attraktive Zielmärkte zu erwarten, wie die Campusgründung der Monash University in Südafrika signalisiert. Hier kommen afrikanische und arabische Länder ebenso in Betracht wie bisher noch unterrepräsentierte Länder in Südostasien (Thailand, Vietnam).

Regionale Verteilung

Partnerschaftliche Kooperationen mit privaten und öffentlichen Bildungsanbietern werden weiterhin der Regelfall bleiben, die konkrete Ausgestaltung wird sich dabei mit den Anforderungen der Nachfrager verändern. Nur vereinzelte Universitäten werden den Aufbau von Auslands-campus zu einem integralen Bestandteil ihrer Internationalisierungsstrategie machen.

Formen von Partnerschaften

<sup>27</sup> <http://www.hecs.gov.au>

<sup>28</sup> <http://www.idp.edu.au/publications>

## 2.3 USA

### 2.3.1 Hintergrund

Im Unterschied zur Situation in Australien und in Großbritannien ist das amerikanische Hochschulsystem nicht nur noch weiter dezentralisiert und in scharf getrennte Segmente unterschiedlich leistungsstarker, anspruchsvoller und teurer Universitäten zersplittert. Vielmehr spielen die Hochschulfinanzierung durch die öffentliche Hand und gesetzliche Vorgaben für die Arbeitsweise der Hochschulen zumindest für die international bekannten Spitzenuniversitäten so gut wie gar keine Rolle. Die Bundesregierung hat innerhalb des Systems und gegenüber einzelnen Einrichtungen lediglich minimale Aufsichtsbefugnisse. Die Steuerung des Systems und die Entwicklung der einzelnen Hochschulen erfolgt daher im wesentlichen durch Marktbedingungen und –faktoren, zu denen einerseits die Nachfrage nach bestimmten knappen akademischen Gütern bzw. Qualifikationsangeboten und andererseits die Einwerbung von privaten „endowments“ und von Forschungsgeldern aus der privaten Wirtschaft, vom Staat oder von Stiftungen zählen. In diesem Markt versucht sich jede Hochschule mit ihrem Studien- und Dienstleistungsangebot, mit ihren Forschungskapazitäten und letztlich auch mit ihrem Namen so zu positionieren, dass sie wirtschaftlich zumindest überleben und ihr darüber hinaus wichtigen Anliegen oder Aktivitäten mit hinreichenden Ressourcen nachgehen kann.

Markt-  
orientierung

Damit ist zwar diesem System ein unternehmerisches Element gleichsam inhärent. Zugleich aber sind die einzelnen Hochschulen bei weitem nicht so stark von staatlichen (finanz)politischen Weichenstellungen und gezielten externen Steuerungsimpulsen abhängig wie die in Australien und England. Vielmehr sind sie damit vertraut, in einem offenen Markt-Raum sehr viele unterschiedliche Optionen zur Sicherung von Ressourcen zu verfolgen oder aufzugreifen, falls z.B. staatliche Zuwendungen ausbleiben oder gekürzt werden.

Unterneh-  
merische  
Kultur

Zugleich ist die amerikanische Hochschulwelt mindestens seit Ende des zweiten Weltkrieges ein Magnet, der junge Menschen aus allen Teilen der Erde zum Studium dorthin zieht. Für einen offensiven Auftritt und Verkauf ihrer Bildungsangebote auf Märkten außerhalb der USA fehlte den allermeisten amerikanischen Hochschulen aber bisher ein dringendes Motiv: Weder winken ihnen daraus starke wirtschaftliche Vorteile, noch haben sie – von wenigen Ausnahmen einmal abgesehen – ein kulturelles „Sendungsbewusstsein“ entwickelt, das derartige Aktivitäten als geboten oder auch nur als selbstverständlichen Teil ihrer „mission“ erscheinen ließe. Der Bezugsrahmen für ihre Unternehmungen und strategischen Planungen liegt statt dessen innerhalb des eigenen Landes, in den „league tables“ für die Studiennachfrage und bei der Einwerbung von „research grants.“ Gerade wegen seiner enormen Vielfalt, Größe und Leistungsfähigkeit ist das US-amerikanische Hochschulsystem in höchstem Maße inklusiv und selbstbezüglich; was „draußen“ passiert, ist für die einzelnen Hochschulen und auch für die einzelnen Wissenschaftler in der Regel schlicht unerheblich und auch uninteressant.

Fehlende  
Motivation  
für Studien-  
exporte

Allen Vermutungen und ersten Eindrücken zum Trotz sind amerikanische Universitäten auf dem „neuen Markt“ der TNE und „offshore programs“ denn bislang auch noch nicht als gewichtige „player“ in Erscheinung getreten.

USA kein „Player“ im Offshore-Markt

Ähnlich wie in GB gibt es in den USA keine aktuellen Gesamt-Statistiken zu den Auslandsaktivitäten der Universitäten, weil der „American Council of Education“ (ACE) in seinen jährlichen Datenerhebungen unter allen öffentlichen und privaten Hochschulen mit vierjährigen „degree courses“ seit 1992 nicht mehr danach fragt.

Die wenigen verfügbaren Daten formen sich gleichwohl zu einem klaren Bild. So waren beispielsweise 1997 nur vier US-Hochschulen mit eigenen Programmangeboten in Singapore vertreten, im Vergleich zu 18 australischen und gar 28 britischen Einrichtungen (Bennell/Pearce 1999). Die für letztere so typische „validation route“ wird nur von ganz wenigen amerikanischen Universitäten mit einem nicht gerade erstklassigem Ruf begangen – wie z.B. der Boston University – und gilt gemeinhin als ein leicht anrühiges und schädliches Geschäft. Die besseren Universitäten halten sich von einer „collaborative provision“ entweder ganz fern oder suchen sich adäquate Partnerhochschulen für in der Tat gemeinschaftliche Unternehmungen wie die 28 amerikanischen Jesuiten-Universitäten, die ein gemeinsames Management-Programm mit der Pekinger Universität betreiben (Altbach 2000:5).

Randständige Präsenz

Der Befund einer eher randständigen Präsenz betrifft sowohl den Bereich von CA und OVC als auch die Gründung von Dependancen bzw. „branches“ im Ausland. Das mag überraschen, weil es bereits seit vielen Jahren oder gar Jahrzehnten amerikanische Universitäten im Ausland gibt und weil etliche bekannte „ivy-league“ Hochschulen Ableger in europäischen und mittlerweile auch in einigen asiatischen Ländern unterhalten.

Paradox

### 2.3.2 Beispiele amerikanischer Aktivitäten im Ausland

Dieses scheinbare Paradox erklärt sich wie folgt:

Bei den amerikanischen Universitäten und Colleges in Europa – und hier insbesondere in Ost- und Südeuropa – handelt es sich fast ausnahmslos um „stand-alone“ Einrichtungen, also um „offshore institutions“ im oben beschriebenen Sinne, nicht aber um „branches“ oder Dependancen einer in den USA aktiven Mutter-Hochschule.<sup>29</sup> Das gilt auch für die „American Universities“, die trotz des scheinbar gleichen Marken-Namens keiner gemeinsamen Dachorganisation angehören. Ihre Gründung geht ursprünglich auf religiöse oder philanthropisch motivierte Unternehmungen einzelner Persönlichkeiten oder in Europa bzw. im Nahen Osten engagierter Gruppen zurück. So war die älteste „*American University*“ in *Beirut* (AUB), 1866 gegründet, bis 1920 zunächst ein „Syrian Protestant College“ mit Schwerpunkt in der medizinischen und pädagogischen Berufsausbildung und nicht etwa die „teaching-centered research university“, die sie heutzutage sein will.

„stand-alones“

American University Beirut

<sup>29</sup> Ein bekanntes Beispiel und numerisch gewichtiges Beispiel dafür ist das 1875 gegründete „American College of Greece, Deree College & Junior College“ in Athen

Erst ganz allmählich ist die AUB zu einer in der Region hoch angesehenen „Voll-Universität“ geworden, die Bachelor- und Masterkurse auf Englisch in fast allen wissenschaftlichen und künstlerischen Disziplinen unterrichtet – formell als eine rein private, konfessionell nicht gebundene und im US-Staat New York registrierte „non-for profit“ Unternehmung. Dasselbe gilt für die 1919 gegründete *American University Cairo* (AUC). Mit derzeit mehr als 4.500 Studenten ist sie die größte American University, führt jedoch anders als die AUB keine medizinischen Fächer: Auch sie ist eine private, unabhängige Hochschule, die sich aus Studiengebühren und Spenden finanziert, eingetragen als Firma in Washington D.C. und institutionell akkreditiert von regionalen „boards“ in den USA.

American  
University  
Cairo

Im Unterschied zu diesen beiden vollausgebauten „American Universities“ bieten die beiden erst in den späten 1960er Jahren etablierten und wesentlich kleineren in Paris und Rom ausschließlich vierjährige Bachelor-Kurse in der Tradition der amerikanischen „liberal arts education“ an. Damit wenden sie sich an eine spezielle Klientel in Europa, die eine solche „American education“ schätzt und bereit ist, dafür jährliche Gebühren von knapp 20.000 US-\$ zu bezahlen. Parallel zu diesem Kerngeschäft bieten die AUP und AUR Sommerschulen oder Semesterprogramme für amerikanische Studenten an, teilweise sogar in Absprache mit deren Heimathochschulen. Auch diese beiden Einrichtungen haben ihren Firmensitz in Washington D.C. und verfügen über eine institutionelle Akkreditierung in den USA; die AUP besitzt daneben auch noch die staatliche Anerkennung in Frankreich und durch das „Delaware State Board of Education.“<sup>30</sup>

American  
University  
Paris and  
Rome

Keine einzige dieser vier AU unterhält aber einen Campus in den USA.

Die Studienzentren US-amerikanischer Universitäten im Ausland bedienen ausnahmslos deren eigene Studenten oder die anderer amerikanischer Hochschulen, die dort ein von der Hochschule begleitetes „study year abroad“ absolvieren wollen – eine Anreicherung des normalen Studienprogramms also, die auch nur ein Semester oder eine dreimonatige Sommerschule umfassen mag. Das Angebot richtet sich demnach nicht an potenzielle Studieninteressenten in den jeweiligen Zielländern, sondern ist im wahrsten Wortsinn exklusiv. Nach Kenntnis der Autoren hat auch noch keine amerikanische Universität jemals ernsthaft erwogen, solche Studienzentren für „international programs“ zu einer Filiale mit einem normalen Studienprogrammangebot für das Zielland weiterzuentwickeln.

Amerikani-  
sche Stu-  
dienzentren

Insoweit bietet das „*Bologna Center*“ der Johns Hopkins University Baltimore (JHU) das einzige Beispiel für eine bereits seit Jahrzehnten bestehende Niederlassung einer US-amerikanischen Universität im Ausland<sup>31</sup>: Die JHU gründete diese „Graduate School“ mit dem thematisch engen Fo-

Johns Hop-  
kins Bolog-  
na Center

<sup>30</sup> Die „John Cabot University“ in Rom gleicht einem Duplikat der AUR: Auch sie ist eine alleinstehende „independent, four-year institution of liberal arts and sciences“, als non-for-profit Unternehmen vom „Delaware Department of Education“ sowie vom italienischen Kultusministerium anerkannt und hat um institutionelle Akkreditierung bei einem regionalen Board in den USA nachgesucht; im Unterschied zur AUR verlangt sie jedoch „nur“ 18.500 US\$ Studiengebühren im Jahr (<http://www.johncabot.edu/>).

<sup>31</sup> <http://www.jhub.it/>



kus auf „International Relations“ 1955 jedoch nicht primär aus wirtschaftlichen Gründen – also um z.B. dort vor Ort attraktive Einnahmen zu erzielen oder um begabte europäische Studenten in die USA zu locken. Vielmehr wurde ihr Engagement in erster Linie durch politische und kulturelle Motive geleitet. Traditionell stark an Kontinentaleuropa interessiert, wollte die Universität in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und während der scharfen Ost-West Konfrontation mit dem gewissermaßen transatlantisch angelegten Lehr- und Forschungsprogramm ihres „Bologna Centers“ einen eigenen Beitrag zur Qualifizierung und Stabilisierung demokratischer politischer Eliten in Europa leisten.

Die Spitzengruppe der bekannten forschungsorientierten amerikanischen Universitäten hält sich mit Studienexportaktivitäten und mit der Gründung ausländischer Niederlassungen auffallend zurück. Sie scheut vor allem das mit solchen Aktivitäten stets verbundene Reputationsrisiko, weil es längerfristig ihre Kerngeschäfte in den USA gefährden könnte, und ist daher geneigt, den Zusatznutzen solcher Unternehmungen sehr kritisch zu hinterfragen.

Spitzen-  
universitäten

So unterhält beispielsweise *Harvard* zwar Forschungseinrichtungen an ausländischen Standorten, doch ausschließlich für Wissenschaftler und Forschungsstudenten aus Boston, und verschloss sich bisher standhaft allen Anfragen ausländischer Regierungen oder Universitäten, in deren jeweiligen Ländern Dependancen zu errichten. Neben Befürchtungen gegenüber einer möglichen Inflationierung des Markennamens „Harvard“ spricht dagegen mit Blick auf grundständige Studienprogramme vor allem der Umstand, dass man nicht daran rütteln lassen will, die vierjährigen Bachelor-Programme „completely residential“ zu fahren, was ein enormes Handicap für derartige Studienexporte bedeutet. Allerdings denken einzelne der relativ autonomen „Schools“ immer intensiver darüber nach, wenn auch keine regulären Studiengänge, so doch wenigstens „executive education“ und Fortbildungsmodule im Ausland anzubieten. Entsprechende Überlegungen werden derzeit in der Business School, der Law School, der Medical School und der Kennedy School of Government angestellt.

Harvard

*Princeton* und die *Woodrow Wilson School of Public and International Affairs* bieten zwar Kurse in Südafrika, Israel, Australien, China und Japan an, doch stehen diese ebenfalls nur den eigenen Studenten und lediglich ausnahmsweise auch denen anderer amerikanischer Universitäten offen. Auch Stanford beschränkt sich ausdrücklich auf „overseas studies“ Pogramme für die eigenen Studenten; das seit 1969 bestehende „*Stanford Center for Professional Development*“ bietet freilich im Bereich der Ingenieurwissenschaften, dem wichtigsten Standbein dieser technisch orientierten Hochschule, in Zusammenarbeit mit der Industrie eine breite Palette von Fortbildungskursen, Forschungsseminaren und auch „degree pograms“ an, die über „Stanford Online“, „Tutored Videotape Instruction“ und Videokonferenzen weltweit vertrieben und nachgefragt werden können.<sup>32</sup>

Princeton

Stanford

<sup>32</sup> <http://www.scpd.stanford.edu/overview/overview.html>

Darüber hinaus scheinen diese Universitäten geneigt zu sein, die Zukunft einer möglichen Ausdifferenzierung ihrer Ausbildungsaktivitäten eher in neuen online-Vertriebsformen zu suchen, die potenziell einen weltweiten Markt erreichen können, als in der Gründung physisch präsenter Niederlassungen im Ausland. Dahinter steckt teilweise sicher ein Abwehrkampf gegen „Billiganbieter“ wie die University of Phoenix. Mindestens ebenso wichtig ist aber das Bestreben, eine volle Kontrolle über sämtliche Lehrangebote auch dann zu behalten, wenn sie außerhalb des Heimat-Campus absolviert werden, ohne deshalb gleich für teures Geld und hohem Risiko eigene Gebäude, zusätzliches Lehrpersonal und materielle „facilities“ vorhalten zu müssen. So haben die Business Schools von Harvard und Stanford im Dezember 2000 angekündigt, über das Internet gemeinsam „non-degree courses“ anzubieten, um die Akzeptanz und das Prestige dieser Vertriebsform zu erhöhen. Zuvor war die englische University of Oxford dem Konsortium beigetreten, das die Universitäten Princeton, Stanford und Yale bereits im Frühjahr 2000 gebildet hatten, um in verschiedenen Fachgebieten ihren Alumni online-Kurse anzubieten.<sup>33</sup> Und aufgrund solcher Kalküle gelang es wohl auch der NASDAQ notierten U.Next.com, mit Stanford, Carnegie Mellon, Chicago, Columbia und der LSE fünf sehr renommierte Universitäten als Partner und „content“-Lieferanten für ihre „for-profit“ „*Cardean University*“ zu gewinnen.<sup>34</sup>

Zukunft im  
Online-Vertrieb

Direkt im Exportgeschäft aktiv sind daher in erster Linie kleinere, jüngere Hochschulen mit etwas dubiosem Image wie die *Webster University* aus St. Louis oder ausgesprochene Nischenanbieter wie z.B. *das University of Maryland University College (UMUC)*. Letzteres hat sich auf „programs for the American expatriate community“ spezialisiert und versorgt dabei insbesondere amerikanische Soldaten und ihre Angehörigen auf 200 Militärbasen in 20 Ländern mit Studien- und Fortbildungsangeboten jeder Art, zunehmend auch online: Zählte UMUC 1997 erst 3.000 „enrolled online students“, waren es 1999 bereits 36.000, die es zum „largest single enrolment agent for online students among regionally accredited universities in the US“ machten.<sup>35</sup>

Junge  
Universitäten  
und Nischen-  
anbieter

Die *Webster University*, 1915 als katholisches Frauen-College gegründet und erst 1967 laisiert, ist nach den Erkenntnissen der Autoren die einzige US-amerikanische Hochschule, die bereits 1978 in größerem Stil ausländische Niederlassungen unterhält – zunächst nur in Genf, dann in Wien, Leiden, London, auf den Bermudas, in Shanghai und 1999 in Chaam, Thailand. Von den insgesamt etwa 12.000 „full-time“ Studenten der Hochschule im Frühjahr 1999 waren drei Viertel „graduates“ und zwei Drittel auf einem anderem als dem Mutter-Campus in St. Louis eingeschrieben. Das Programmangebot der Webster University umfasst keinerlei ingenieurwissenschaftliche Fächer, sondern ist schwerpunktmäßig auf allgemeinen Bachelor- bzw. Masterprogrammes of Arts oder of Sciences, auf Kunst und Musik sowie auf die Lehrerbildung und Krankenpflege ausgerichtet.<sup>36</sup>

Webster  
University

<sup>33</sup> The Chronicle of Higher Education, 28.11. und 25.09.2000.

<sup>34</sup> [http://www.cardean.edu/cgi-bin/cardean/view/public\\_home.jsp](http://www.cardean.edu/cgi-bin/cardean/view/public_home.jsp)

<sup>35</sup> <http://nova.umuc.edu/internat/internat.html>

<sup>36</sup> <http://www.webster.edu/acadaffairs/glance.html>

Demgegenüber verfolgt eine weitere Initiative der Johns Hopkins University im Prinzip das Muster von deren „Bologna Center“, wenn auch in modifizierter Form: Seit 1986 betreibt die Hochschule das „*Hopkins-Nanjing Center for Chinese and American Studies*“ als komplettes „joint venture“ mit der Nanjing Universität: Die etwa 100 handverlesenen „graduate students“ aus China und aus den USA, aber auch aus anderen Herkunftsländern leben gemeinsam auf dem Campus und absolvieren im Interesse eines optimalen interkulturellen Austauschs Seminare und Kurse, die jeweils zur Hälfte auf chinesisch von Dozenten der Nanjing University und auf englisch von denen der JHU gelehrt werden.<sup>37</sup> Wie in Bologna handelt es sich also auch hier um einen eigenständigen „branch campus“ der JHU für ein klar definiertes spezielles Studienprogramm. Anders als dort wird dieses hier allerdings in gleichberechtigter partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit einer Hochschule des Landes betrieben, in dem dieser Campus liegt, während am Bologna Center keine italienische Universität direkt beteiligt ist.

Johns  
Hopkins-  
Center  
Nanjing

In allerjüngster Zeit gibt es freilich noch eine weitere, neue Spielart von auslandsorientierten Aktivitäten im amerikanischen Hochschulsystem: So offeriert eine Reihe von Business Schools berufsbegleitende international orientierte Studienprogramme, die über etwa 2 Jahre an Wochenenden und in Blockkursen an jeweils verschiedenen Orten in der Welt durchgeführt werden. Beispiele dafür sind das „Global Executive Program“ der Fuqua School of Business der *Duke University* oder der „Wharton Executive MBA“ der *Wharton School* der University of Pennsylvania<sup>38</sup> zum stolzen Preis von 49,200 US\$ pro Jahr. Regelrechte Auslandsfilialen – „brick and mortar“ Einrichtungen – hat allerdings lediglich erst die „Graduate School of Business“ der *University of Chicago* gegründet: Nachdem sie bereits 1994 einen Ableger in Barcelona eröffnet hatte, nahm der in Singapur im September 2000 mit 84 Studenten seinen Betrieb im „Executive M.B.A. Program Asia“ auf. Die Chicago GSB rühmt sich seither, „now on 3 continents“ vertreten zu sein. Für das ebenfalls an Wochenenden und in Blockseminaren durchgeführte Studienprogramm, das insgesamt 20 Monate in Anspruch nimmt, erhebt sie Teilnehmergebühren in Höhe von 65.000 US\$; darin sind weder Unterbringungs- und Reisekosten noch die Mehrwertsteuer enthalten.<sup>39</sup>

Berufsbe-  
gleitende  
Angebote  
der  
Business  
Schools

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Aktivitäten US-amerikanischer Hochschulen für einen Export ihrer Studienprogramme ins Ausland bisher weder auf dem internationalen Bildungsmarkt noch in den USA selbst eine signifikante Bedeutung erlangt haben. „Internationalisierung“ zielt dort nach wie vor im wesentlichen auf den Import von Studenten statt auf den weltweiten Export von Studienangeboten ab. Doch wenn man die enormen Dimensionen des amerikanischen Hochschulsystems berücksichtigt, erreichen selbst diese Aktivitäten bei weitem nicht das Ausmaß und die Intensität wie in Australien und Großbritannien.

Zusammen-  
fassung

<sup>37</sup> <http://www.sais-jhu.edu/nanjing/>

<sup>38</sup> [http://www.wharton.upenn.edu/whartonnow/facts\\_at\\_a\\_glance/index.html](http://www.wharton.upenn.edu/whartonnow/facts_at_a_glance/index.html)

<sup>39</sup> <http://gsb.uchicago.edu/>

### 3 Rahmenregelungen für die Qualitätssicherung in der transnationalen Hochschulausbildung

#### 3.1 Entwicklungskontext

Das rasante Wachstum der „transnational“ oder „borderless education“ stellt sowohl die Zielländer für Studienexporte als auch die Hochschulsysteme und Hochschulen in den exportierenden Ländern vor bisher ungekannte Herausforderungen nicht nur bei der förmlichen Anerkennung und bei der formalen Abwicklung solcher Programme. Der damit einhergehende signifikante Paradigmenwechsel in der Hochschulausbildung hat vielmehr unmittelbare Folgen dafür, was man unter „Qualität“ zu verstehen hat und wie sich diese Qualität unter den neuen Marktbedingungen herstellen bzw. gewährleisten lässt: Die Abkehr von einer klar regulierten Angebotswirtschaft zu einer nachfrage- und kundenorientierten Programmentwicklung, die zunehmende Nutzung multimedialer und „multi-mode learning opportunities“ und die Überschreitung ehemals strikter Grenzziehungen zwischen Institutionen und/oder Ländern werfen völlig neue Fragen auf, die sich mit den herkömmlichen Vorstellungen für die Bewertung von Qualifikationsangeboten der Hochschulen und mit eingeübten Regelwerken für deren Vertrieb nicht mehr adäquat beantworten lassen.

Borderless education

Neues Qualitätsverständnis

Im Strudel der neuen, hoch professionalisierten, flexiblen und kundenorientierten Programmangebote verschwimmen die Grenzen zwischen akademischer und beruflicher Ausbildung, Erstausbildung und Weiterbildung, unter- und post-graduate Kursen, Hochschulen und Bildungsunternehmen. Auch der Wert einer Hochschulausbildung steht in Frage, und zwar sowohl deren immaterieller Qualifikationswert als auch ihr materieller Preis. Daher beobachten viele Hochschul- und Bildungsorganisationen diese Entwicklungen mit großer Aufmerksamkeit und der Sorge, dass der Vertrieb von Studienprogrammen über zwielichtige Einrichtungen erhebliche Flurschäden in der gesamten Hochschulwelt in bezug auf die Wertschätzung einer Hochschulausbildung anrichten könnte.

Verschwimmende Grenzen

Dass es bisher weder auf der Anbieterseite noch in den Zielländern „tight government regulations“ für Studienexportaktivitäten gibt, war wahrscheinlich sogar eine wichtige Randbedingung für deren rasche Expansion seit Mitte der 1990er Jahre. Hätte es sie gegeben, wären sie angesichts der Dynamik und Volatilität in diesem Bereich vermutlich ins Leere gelaufen. Allerdings erkennen zunehmend auch die einzelnen Hochschulen, wie wichtig „clear frameworks for collective quality assurance“ sind, hängt doch der nachhaltige Erfolg ihrer Exportstrategien in einem so stark wettbewerbsmäßig geprägten Umfeld in hohem Maße von der Akzeptanz ihrer Angebote ab und diese wiederum von einer glaubhaft gemachten Qualität.

Regelungsvakuum

Ganz unabhängig von allen übrigen delikaten Fragen im Feld der TNE, mit denen öffentlich finanzierte Hochschulen etwa hinsichtlich ihrer Reputationswahrung und finanziellen Engagements zu tun haben, werden Vertrauensbildung und Qualitätssicherung durch transparente Regularien damit

Wirtschaftliche Notwendigkeiten

aus schier wirtschaftlichen Überlegungen zu einer Notwendigkeit. So haben erst unlängst die Autoren der britischen Studie zur „borderless education“ hervorgehoben, „probably the most significant issue facing the higher education sector in the UK is building the capacity (skills and infrastructure) to develop high quality learning across the different dimensions of borderless education.“ (Business 2000a:156)

Damit wird in diesem Bereich gewissermaßen eine Entwicklung nachvollzogen, die den modus operandi des britischen Hochschulsystems nach der formalen Verschmelzung unterschiedlicher Hochschultypen in den 1990er Jahren erheblich verändert, neuen Regeln unterworfen und zugleich mit vielen neuen, „auf gleicher Augenhöhe“ operierenden Anbietern belastet hat: Die standardisierte Qualitätsüberprüfung der Studienangebote durch externe Agenturen ist genau in dem Maße zu einem Eckpfeiler der staatlichen Hochschulsteuerung geworden, wie sich diese von einer Detailregulierung ex-ante hin zu einer ergebnisorientierten Globalsteuerung gewandelt hat.

Entwicklung in  
Großbritannien

Obwohl es keine direkte Verknüpfung zwischen dieser Qualitätsüberprüfung und der öffentlichen Grund-Finanzierung der Hochschulen für Lehraufgaben gibt, ist gerade jungen und weniger angesehenen Hochschulen sehr daran gelegen, in den Verfahren möglichst gut wegzukommen. Bekämen sie wiederholt schlechte Qualitätsatteste, hätte das nämlich nicht nur unmittelbare Auswirkungen auf die Studienplatznachfrage, sondern könnte zur Empfehlung an die Funding Councils führen, ihre Zuwendungen zu überprüfen. Daher haben die meisten britischen Hochschulen während der letzten zehn Jahre ausgefeilte, weitgehend standardisierte Routinen für die interne Qualitätssicherung und ein entsprechendes Berichtswesen etabliert, einschließlich der dafür notwendigen Managementkapazitäten.

Anreize

Die Eckpunkte für das aktive Qualitätsmanagement aller öffentlich finanzierten und förmlich anerkannten Hochschulen sind durch den „Code of practice – Quality and Standards in Higher Education“ vorgegeben, den die QAA ihren regelmäßigen „institutional reviews“ durch externe Gutachter zugrunde legt und in der derzeit gültigen Version 1996 verabschiedet hat.<sup>40</sup> Danach sind alle Hochschulen dazu aufgefordert, eigenverantwortlich „formal and effective procedures“ für das „design“, das „approval“ und das „monitoring and review of programmes zu entwickeln, zu dokumentieren und wahrzunehmen. Ob und inwieweit diese „clearly described and communicated“ sind, wird durch die Review Teams der QAA überprüft.

Code of  
Practice  
der QAA

Charakteristisch für das Verständnis und für die Architektur des Verfahrens ist dessen prozedurale Ausrichtung: So sollen Lehrprogramme zwar auf „external reference points“ wie z.B. „subject benchmark statements“ oder „national qualifications frameworks“ Bezug nehmen, sofern es solche gibt. Ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger ist jedoch die generelle Verpflichtung der Hochschulen, dabei auf ein kohärentes institutionelles Profil, auf eigenverantwortliche strategische Prioritäten und akademische Entscheidungen zu achten und sowohl den Ertrag – definiert als „the effectiveness in achie-

Architektur  
des Code of  
Practice

<sup>40</sup> Der offizielle Titel heißt: „Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education“, s. <http://www.qaa.ac.uk/public/cop/coppamr/contents.htm>

ving stated aims“ – der Lehrprogramme als auch die studentischen Lernfortschritte zu bedenken. Die Verbindlichkeit eines solchen „regulatory framework“ der (semi-) staatlichen Aufsichtsbehörden besteht also nicht in der Vorgabe bestimmter inhaltlicher Standards, sondern in bestimmten Verfahren und Gesichtspunkten, die formal dokumentiert werden müssen und der externen Überprüfung nach klar definierten Kriterien unterliegen.

### 3.2 Transnational Education

Für die neuralgischen Fragen im Zusammenhang mit dem Export von Studienangeboten ins Ausland reicht ein solcher rein prozeduraler Zugriff allein allerdings nicht aus, operiert er doch zumindest unterschwellig mit einem homogenen Qualitätskonzept, das dort gerade auf dem Spiel steht. In der TNE müssen daher gleich drei verschiedene Dimensionen von „Qualität“ bedacht, geklärt und ggf. geregelt werden (Business 2000a:160):

Dimensionen  
von Qualität

- Das inhaltliche Verständnis von „Qualität“, von Qualitätsstandards und ihren Bezugspunkten sowie die Verantwortlichkeiten der verschiedenen Partner, die an der Hochschulausbildung interessiert oder (direkt und indirekt) beteiligt sind;
- Die formale Akkreditierung bzw. Anerkennung von „providers and facilitators of higher education and of awarding bodies“;
- Ein Regelwerk zur fortlaufenden internen und externen Qualitätssicherung.

Die ganze Tragweite der Problematik lässt sich an einer einfachen Frage illustrieren: Wer oder was ist die „passende Einheit“ für eine förmliche Akkreditierung oder Anerkennung eines stark nachfrage- bzw. kundenorientierten „offshore programme“ der neuen, hybriden Art, wenn diese immer mehr „zerfransen“, unterschiedlichste Lehr- und Lernarrangements befördern und in Zusammenarbeit verschiedener Arten von Partnereinrichtungen durchgeführt werden? Sämtliche bekannten Verfahren bzw. Vorkehrungen zur Qualitätssicherung in der Hochschulausbildung beruhen auf der Existenz wohldefinierter – sprich: staatlich anerkannter – akademischer Einrichtungen, die als legitime Anbieter geschützter Abschlussgrade und Ausbildungsprogramme auftreten und die schlussendlich für deren Durchführung verantwortlich sind. Gilt diese Voraussetzung jedoch nicht mehr oder nur noch sehr eingeschränkt und wird das Graduierungsmonopol staatlich anerkannter Hochschulen mehr und mehr ausgehöhlt, müssen demnach neue Bezugspunkte und Maßstäbe für die Bewertung, Einordnung und Steuerung von Hochschulbildungsprogrammen gefunden werden.

Wer ist  
zuständig?

Zwar haben sich in den letzten Jahren einige Zielländer intensiv darum bemüht, analoge Regelungs- und Aufsichtsmechanismen zu etablieren und den Ausbau von Hochschulausbildungskapazitäten qualitätsorientiert zu lenken oder jedenfalls zu beeinflussen. Es ist jedoch fraglich, wie effektiv solche Bemühungen sind, mangelt es in diesen Ländern doch nicht bloß an den dafür notwendigen Erfahrungen und Verfahrensroutinen sondern vielfach sogar an durchsetzungsfähigen staatlichen Entscheidungskapazitäten

Umsetzungs-  
probleme

und –organen. Der gängige – und buchstäblich naheliegende – Ausweg aus dieser unübersichtlichen und schwierigen „Gefechtslage“ besteht daher darin, in erster Linie die Aufsichtsgremien jener Länder, deren Hochschulen Studienprogramme in andere exportieren, für die Qualitätssicherung verantwortlich zu erklären.<sup>41</sup> Damit hofft man, einerseits dem Anliegen eines möglichst optimalen Reputations- und Verbraucherschutzes Rechnung tragen und andererseits auch gewährleisten zu können, dass keine öffentlichen Mittel für solche Unternehmungen zweckentfremdet werden. Allerdings fragt es sich, wie weit ein solcher Lösungsansatz beispielsweise in CA und dort insbesondere auf der „validation route“ trägt. Ist es wirklich realistisch, davon auszugehen, dass eine „awarding institution“ die Verantwortung für die qualitativen Standards in allen Teilen eines Studienprogramms übernehmen kann, d.h. auch für solche, die nicht ihrer direkten Kontrolle unterworfen sind, wenn die „supply chain“ doch immer länger wird?

Somit stellen sich in der TNE zahlreiche noch immer offene Fragen, die die inhaltliche Bewertung von einzelnen Programmen einerseits und den förmlichen Status der Anbieter bzw. „content“ Lieferanten andererseits berühren:

Offene  
Fragen

- Müssen „offshore programmes“ im Zielland förmlich anerkannt werden – und wenn ja, durch wen?
- Wie lässt sich ein Schutz der Verbraucher vor unseriösen Anbietern gewährleisten?
- Bis zu welchem Grade trägt im Rahmen von OVC die das Studienprogramm gewissermaßen ausleihende Hochschule die Verantwortung für eine „ordentliche“ Umsetzung durch die Partnereinrichtung? Wie lässt sich dies verfahrenstechnisch realisieren?
- Müssen die im Ausland angebotenen Studienprogramme und die von den Studenten den dort erbrachten Leistungen denen in der Mutter-Hochschule in vollem Umfang entsprechen bzw. „äquivalent“ sein und was bedeutet das z.B. für die Unterrichtssprache? Bis zu welchem Grade dürfen und müssen solche Programme „localised“ sein, d.h. dem Umfeld und den Anforderungen des Ziellandes angepasst werden?
- Kann eine Hochschule über Partnereinrichtungen im Ausland ihren eigenen Angeboten äquivalente Studienprogramme und ihre eigenen Hochschulabschlüsse vertreiben, auch wenn ihr wissenschaftliches Personal dort nicht aktiv an der Lehre und an Prüfungen beteiligt ist?

Vor diesem Hintergrund haben sich seit Beginn der 1990er Jahre nationale und auch supra nationale Wissenschaftsorganisationen und Dachverbände wie die UNESCO, der Europarat, Rektorenkonferenzen und der amerikanische Council for Higher Education Accreditation (CHEA) immer wieder mit der Frage befasst, welche verbindlichen Leitlinien man der TNE und insbesondere auch dem „distance learning“ zugrunde legen könnte, um einer qualitativen Auszehrung der Hochschulausbildung z.B. durch sogenannte „degree mills“ vorzubeugen und entgegenzuwirken. Minimalforderungen

Internationale  
Bemühungen

<sup>41</sup> Dazu neigt beispielsweise der amerikanische „Council for Higher Education Accreditation.“ Dass die importierenden Länder zumeist ärmer und in solchen Dingen weit unerfahrener sind als die der exportierenden „imposes a major responsibility on exporting nations to ensure the quality of their products.“ (CHEA 2000)



richten sich dabei auf leicht zugängliche, übersichtliche Informationen über die Akkreditierungspraxis und Qualitätssicherungs-Regularien in den einzelnen Ländern, auf die rasche Identifikation und wirksame Bekämpfung fragwürdiger Anbieter und auf den freien Austausch von Ideen und Erfahrungen im Bereich operativer Qualitätssicherungsverfahren.

In Australien und Großbritannien sind neue Regularien eigens für die Qualitätssicherung in Auslands-Studienprogrammen entwickelt und Institutionen mit deren Umsetzung betraut worden. Analog den Anerkennungs- und Überprüfungsverfahren im nationalen Rahmen gehören zu einem System der extern gestützten Qualitätssicherung im Hochschulbereich einerseits „institutional reviews“ und andererseits „academic reviews“ einzelner Programme, wobei freilich beide Arten von Reviews im inhaltlichen Kern auf das Urteil von Peers abstellen. Der Haken an den australischen und britischen Regelwerken ist allerdings, dass sie bislang für die einzelnen Hochschulen weder verpflichtend noch verbindlich sind. Ob und wie sie damit umgehen und von den angebotenen Möglichkeiten externer Qualitätsreviews Gebrauch machen, ist mithin allein ihre Sache.

### 3.2.1 Australien

So gibt es in Australien bislang noch keine bundesstaatliche Gesetzgebung und auch kein staatlich gestütztes System zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich. Die australische Rektorenkonferenz AV-CC hat aus eigener Initiative 1990 einen „*Code of Ethical Practice in the Offshore Provision of Education and Educational Services by Australian Higher Education Institutions*“ verabschiedet, der 1995 überarbeitet und von allen ihren 37 Mitgliedshochschulen unterschrieben worden ist (AVCC 1995).

AV-CC

Dieser Code dient als eine Art freiwilliger Selbstverpflichtung („The AVCC believes it is essential for all institutions offering services to international clients to make a conscious commitment to the code“) und zur Regulierung des Anbieter-Wettbewerbs. Die Internationalisierung der Hochschulausbildung impliziere gewissermaßen eine ethische Verpflichtung für jede australische Hochschule, ausschließlich mit qualitativ hochwertigen Studienangeboten auf den Markt zu gehen und unfaire Konkurrenz zu unterlassen. Für den Studienexport im Rahmen von CA und/oder OVC bedeute das zunächst, auf die Auswahl der ausländischen Partnereinrichtungen besonderen Wert zu legen und eine in allen einzelnen Schritten konsistente Politik zu verfolgen: Dazu müsse die „appropriate infrastructure in place“ ebenso selbstverständlich gehören wie eine Studentenauswahl ausschließlich nach „academic standards“ – die schon deshalb geboten sei, um Misserfolge und einem Scheitern vorzubeugen – und eine kompetente fachliche Begleitung durch das eigene Lehrpersonal, zumindest aber ein verbindliches Engagement in der Rekrutierung und Schulung eines adäquat qualifizierten örtlichen Lehrkörpers. Und schließlich müsse die exportierende Hochschule zu einem fortlaufenden Monitoring aller Elemente des Lehrangebots – Kursinhalte, Studentenauswahl, Dozentenqualifikationen, Form und Ergebnisse von Examina – bereit sein, dafür jeweils klare Ziele entwickeln und transparente, standardisierte Prüfverfahren praktizieren.

Selbstverpflichtung



Interessanterweise verlangt die AV-CC nicht generell, dass im Ausland angebotene Kurse denen der Heimat-Hochschule in jeder Hinsicht äquivalent seien. Eine solche restriktive Auslegung wird vielmehr nur für „postgraduate research studies“ angemahnt. Im Zentrum des „Normalbetriebes“ habe statt dessen das dezidierte Interesse zu stehen, dass die Kursteilnehmer „have every chance of success and are capable of benefitting from the course“, dass sie nach dessen erfolgreichem Abschluss über eine „suitable academic qualification“ verfügen sollen. Mit dieser weichen Anforderung wollte die AVCC offensichtlich vermeiden, die Latte allzu hoch zu hängen, ohne deswegen andererseits gleich ein generelles „laissez faire“ zu proklamieren.

Äquivalenz  
nicht  
Bedingung

Noch gibt es innerhalb des australischen Hochschulsystems keine Handhabe und Instrumentarien um zu prüfen, ob und inwieweit sich die einzelnen Anbieter tatsächlich an diese locker gestrickten Regeln halten. Die Bundesregierung plant allerdings zum 01. Juni 2001 die Errichtung einer „Australian University Quality Agency“ (AUQA), die sich auch um beide Spielarten der TNE kümmern soll, den Import ausländischer Studienangebote nach Australien und den Export australischer Programme ins Ausland. Ob diese Prüfungen in irgendeiner Weise sanktionsbewehrt sein sollen, ist noch nicht entschieden.

AUQA

### 3.2.2 Großbritannien

In Großbritannien erarbeitete der Council of Validating Universities (CVU) – ein Dachverband der „awarding institutions“ auf der Basis freiwilliger Mitgliedschaft und ohne jegliche formale Entscheidungsbefugnisse – 1997 ebenfalls einen *Code of Practice* für „courses delivered outside the UK“ und empfahl ihn seinen Mitgliedhochschulen zur Beachtung. Einer der Beweggründe dafür war, die besondere Verantwortung der Hochschulen in diesem Geschäftsbereich zu unterstreichen, in dem zur Wahrung akademischer Standards eine sorgfältige Vorgehensweise und größtmögliche Transparenz im Marktauftritt geboten seien.

CVU

Deutlich strikter sind dagegen die Regeln, die die QAA im Juli 1999 für „collaborative provisions“ als zweiten Teil ihres „code of practice“ erlassen hat. Danach wird die „awarding institution“ nicht nur für „the academic standards of all awards granted in its name“ in die volle Verantwortung genommen, sondern ihr wird auch auferlegt, dass diese Standards „must be both equivalent to those of comparable awards delivered by an awarding institution itself and, as such, be compatible with any relevant benchmark information recognised within the UK.“ (QAA 1999:27)

QAA

Alle Arten von Studienexporten englischer Hochschulen unterliegen danach de iure der Rechenschaftspflicht gegenüber der QAA und ihren externen Auditoren; zumindest dem Anspruch nach sind sie nämlich regelmäßig nach denselben Verfahren und Gesichtspunkten zu überprüfen wie Lehraktivitäten im Inland. Damit wird jeder einzelnen Hochschule einerseits nahe gelegt, dass „the arrangements for assuring the quality and standards should be as rigorous, secure and open to scrutiny as those programmes provided wholly within the responsibility of a single institution.“ Andererseits wird explizit von ihr verlangt, vor dem Start eines CA oder OVC sicherzu-

Prinzip der  
Äquivalenz

stellen „that it can satisfy the provisions of the code and operate within the legislative and cultural requirements of the country in which the arrangements might be effective.“ (S. 4f.)

Im einzelnen fordert der Code neben den bereits erwähnten Grundsätzen für die Wirtschaftsführung und für die Auswahl der Partnereinrichtungen bindende vertragliche Vereinbarungen zu allen wichtigen Teilfragen solcher Arrangements. Die jeweiligen Rechte und Pflichten der exportierenden Hochschule und ihrer ausländischen Partnereinrichtung sollten darin klar und abschließend niedergelegt werden (S.17). Zu denen der „awarding institution“ gehöre zweifellos, die „proficiency of staff engaged with collaborative programmes“ zu überwachen, die „admission requirements“ für Studienbewerber festzulegen und ein operatives Qualitätssicherungssystem vorzusehen, das den Anforderungen des „code“ Genüge leisten kann (S.18f.). Neben dem ausschlaggebenden Gewicht der „academic bodies“ in solchen Verfahren verlangen die diesbezüglichen Anforderungen des „Code“ vor allem ein klares Kursdesign, eine Offenlegung der „intended learning outcomes“ und deren empirische Überprüfung sowie schließlich eine überzeugende Stimmigkeit („appropriateness“) zwischen den Zielen der Hochschule, dem Programm und den „outlooks“ der ausländischen Partnereinrichtung.

Inhalte des  
Code of  
Practice

Seit Anfang 1998 hat die QAA die Praktiken von 32 englischen Hochschulen im Export von Studienangeboten in 14 Ländern untersucht und dazu teilweise höchst kritische Gutachten verfasst. Diese sind im Internet über die homepage der QAA frei und kostenlos zugänglich<sup>42</sup>. Ihre „institutional reviews“ haben sich als ein relativ wirksames Korrektiv – um nicht zu sagen Kontrollinstrument – für Studienexport-Aktivitäten entwickelt, obwohl sie weder verpflichtend gemacht werden konnten noch unmittelbare finanzielle Folgen damit verbunden sind. Ihre Wirkungen entfalten sie vielmehr indirekt, über den Kanal der öffentlichen Aufmerksamkeit bzw. durch das Interesse der einzelnen Hochschulen, möglichst nicht mit negativen Gutachten in die Schlagzeilen zu kommen. Denn auch die Anregung des berühmten „Dearing Report“ von 1997, ab dem Jahr 2001 keinerlei OVC und „franchising arrangements“ britischer Hochschulen mehr zu tolerieren, die den Auflagen des QAA Code nicht entsprechen, ist nicht aufgegriffen und umgesetzt worden.

Öffentliche  
Gutachten

Unabhängig von solchen Regulierungsversuchen übergeordneter nationaler Aufsichts- und Steuerungsgremien für die Hochschulentwicklung haben einige im „offshore business“ besonders aktive Hochschulen von sich aus standardisierte Verfahren für die Anbahnung und Abwicklung von CA oder OVC beschlossen. Im Interesse einer Minimierung der akademischen und wirtschaftlichen Risiken innerhalb solcher Arrangements und – spiegelbildlich dazu – einer optimalen Vertrauensbildung sollen diese erwartbaren Routinen dazu beitragen, die entsprechenden einzelnen Aktivitäten besser zu managen, transparent zu gestalten und zu guten Ergebnissen zu führen.

Hochschul-  
eigene  
Qualitäts-  
sicherung

<sup>42</sup> <http://www.qaa.ac.uk/revreps/oseas/overseas.htm>

So hat beispielsweise die englische Nottingham Trent University bereits 1996 ein umfangreiches „*Handbook for Validation Services*“ erarbeitet, das in sehr detaillierter Form alle für solche Validierungen wichtigen Fragen behandelt, jeweils in Prozessabläufe übersetzt bzw. einbettet und die verbindliche Vorgehensweise in solchen Angelegenheiten beschreibt. Ganz ähnlich hat der „*Quality Assurance and Audit Service*“ der Middlesex University ein für seine alltägliche Arbeiten maßgebliches Handbuch herausgegeben, das neben einem allgemeinen Teil („Standard Procedures“) einen zweiten enthält mit elaborierten „Additional Procedures for the University’s Collaborative Links.“ Darin werden ebenfalls alle wichtigen Teilprozesse erläutert und für die Hochschule verbindlich normiert (<http://www.mdx.ac.uk/www/quality>).

Nottingham  
Trent University

### 3.2.3 USA

In den USA hat das Thema der Qualitätssicherung im Bereich der TNE bisher längst nicht jenen Stellenwert erlangt, den es in Australien oder in England besitzt, was sicherlich als direkte Folge der nur vergleichsweise geringen Aktivitäten amerikanischer Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt interpretiert werden muss. Interessanterweise war es hier eine rein privatwirtschaftliche „for-profit“ Einrichtung, die u.a. eine virtuelle Universität (Jones International) betreibt, die sich zuerst dieser Fragen angenommen hat: Die „Global Alliance for Transnational Education“ (GATE) ist die erste internationale Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagentur, die sich auf Regulierungs- und Managementfragen im Bereich der TNE spezialisiert hat. Mit einer von ihr angebotenen Zertifizierung bietet sie allen darin aktiven Hochschulen oder Firmen eine dritte Möglichkeit für einen Güteausweis für ihre Programme ganz unabhängig von einer internen Evaluation und von den Auflagen des jeweiligen Gastlandes. So hat beispielsweise die australische Monash University GATE 1999 mit der Zertifizierung von 24 ihrer in Asien angebotenen Partnerschaftsprogramme beauftragt (McBurnie 2000).

GATE

1996 erarbeite GATE zehn „*Principles for Transnational Education*“, die sie auch als Grundlage und Maßstab für ihre Zertifizierungsprozesse nutzt und 1997 der Öffentlichkeit vorstellte (GATE 1997). Darin wird ebenfalls auf klare, verständliche und stimmige „goals and objectives“, stimmige Kriterien für „educational quality“ und auf eine hinreichende personelle Kapazität „in providing the transnational courses“ besonderer Wert gelegt. Im Mittelpunkt des GATE-Prüfprozesses steht allerdings nicht die Reputation oder das Geschäftsgebaren der exportierenden Hochschule, sondern der Schutz der Verbraucher im „Gastland“.

## 4 Grundtypen von „offshore“ Studienangeboten im Ausland

### 4.1 Definitiorische Eingrenzungen

Für die Zwecke dieser Modellstudie erschien es den Verfassern sinnvoll, die in Kapitel 1.2. bereits erwähnte weit gefasste Definition von „offshore program“ des idp Education Australia<sup>43</sup> zu präzisieren und im wesentlichen nur campusbasierte Präsenzstudiengänge zu untersuchen. Reine Fernstudiengänge bleiben daher außer Betracht, obwohl sie in Australien mitunter ebenfalls als eine Spielart der „offshore provision“ rubrizieren (Davis et al 2000, McBurnie and Pollock 1998).

Arbeitsdefinition „offshore“ Studienangebote

Insofern haben wir uns für folgende definitiorische Eingrenzung von „offshore“ Studienangeboten entschieden:

*„Offshore“ Studienangebote sind komplette Studienprogramme oder abgeschlossene Ausbildungsmodule, die auf einem im Ausland gelegenen Campus der Hochschule, durch eine im Ausland gelegene andere Einrichtung oder in Zusammenarbeit mit dieser in Form eines Vollzeit- oder Teilzeitstudiums, grundständig oder berufsbegleitend, mit bestenfalls flankierenden Fernstudienelementen durchgeführt werden und die zu einem im Hauptsitzland der Hochschule förmlich anerkannten Hochschulgrad führen.*

Diese Definition noch weiter einzuengen und beispielsweise ausschließlich *Full-degree-Programs* darunter zu subsumieren wäre angesichts der enormen Dynamik und der sich rasch verändernden Faktorkonstellationen im globalen Markt der TNE wenig sinnvoll, würde das doch viele der neuen, hoch interessanten Vertriebsformen a priori ausblenden und unberücksichtigt lassen.

Für eine *Klassifikation unterschiedlicher Modelltypen* von Studienexporten bzw. von „offshore“ Studienangeboten erwies sich die Unterscheidung nach der Form des Vertrieb bzw. der Durchführung als am besten geeignet. Diese ist fruchtbarer und prägnanter als eine alternative Klassifikation nach Programmstrukturen oder nach inhaltlichen Themenfeldern, und insbesondere unter dem Gesichtspunkt des Managements von Studienexporten relevant.

Unterscheidung nach Vertriebsformen

Unterscheidet man *aus der Perspektive der Mutter-Hochschule* bei der Durchführung bzw. dem Vertrieb von Lehrangeboten zwischen Fremdbetrieb und Eigenbetrieb des Studienangebots, erhält man zwei relativ trennscharfe Grundtypen. Eine solche Unterscheidung hat sich auch in der internationalen Diskussion um TNE unter den Begriffen „collaborative arrangements“ und „non-collaborative arrangements“ weitgehend eingebürgert. Je nachdem, wie intensiv und weitreichend das Engagement der Mutter-

<sup>43</sup> „any higher education program leading to an award, where the international student takes some part, or all, of the program offshore“ (Davis 2000:31)

Hochschule ausfällt, lassen sich unter diesen Rubriken jeweils unterschiedliche Spielarten subsumieren, zwischen denen gemeinhin ziemlich fließende Übergänge bestehen:

### Vertrieb und Durchführung der Studienangebote im Ausland

<b>Fremdbetrieb</b> „collaborative arrangements“	<b>Eigenbetrieb</b> „non-collaborative arrangements“
<b>Validierung</b> mit/ohne Twinning	(Fernstudium - online)
<b>Franchising/Lizenzvergabe</b> mit/ohne Twinning	„fliegende Fakultäten“
<b>Joint Programmes</b> (Doppeldiplome)	<b>Campus im Ausland</b> Eigenständig      Mitnutzung

Wie die australischen und britischen Beispiele zeigen, sind Partneereinrichtungen im Zielland zwar in sämtliche Spielarten von Studienexporten und von Vertriebsarrangements involviert, auch im Falle des „Eigenbetriebs“ durch die Mutter-Hochschule. Ihre Aufgaben und Funktionen unterscheiden sich aber je nach Art der Exportaktivität ganz erheblich. Sie können von der Beschaffung von Kapital und politischer Unterstützung, Gebäuden und materieller „facilities“ im Zielland über das Programmmarketing und die Rekrutierung lokaler Lehrkräfte bis hin zur eigenständigen Durchführung lizenzierter Lehrprogramme und zur Abnahme der Prüfungen im Auftrag der den Grad verleihenden Mutter-Hochschule reichen. Auch die Art der Partner variiert, es kann sich um öffentliche oder private Hochschulen, um eigene Bildungsanbieter oder reine Bildungsbroker oder auch nur um Kommanditisten in einer gemeinsamen Träger-Firma mit der Hochschule handeln.

Unterschiedliche Beteiligungsgrade der Partneereinrichtungen

Der wesentliche Unterschied zwischen „collaborative“ und „non-collaborative arrangements“ liegt daher also nicht etwa darin, dass bei letzteren überhaupt gar kein örtlicher Partner auftritt. Der Unterschied liegt vielmehr in der Rolle und der Art der Aufgaben der örtlichen Partner: Bei CA übernehmen sie den Vertrieb bzw. die Durchführung („delivery“ and „provision“) der Studienprogramme im Zielland, sind also *in die inhaltliche Seite der Aktivität direkt einbezogen*. Bei NCA dagegen sind sie „facilitator“ oder

Unterscheidung nach Rolle der Partner

auch Gesellschafter der Trägereinrichtung im Zielland, aber nicht in nennenswertem Maße an den „akademische Angelegenheiten“ beteiligt.<sup>44</sup>

## 4.2 Fremdbetrieb/„collaborative arrangements“

Bei allen Spielarten von CA oder „collaborative provision“ (CP) geht es um vertraglich geregelte Kooperationsbeziehungen zwischen Studienprogramme exportierenden Hochschulen und Einrichtungen, die solche Programme, abgeschlossene Teile (Module) daraus und insbesondere die damit verbundenen Hochschulgrade oder Zertifikate im Ausland anbieten und vertreiben. Im Mittelpunkt aller CA/CP steht somit das Bemühen, Studenten in ihren Heimatländern den Erwerb anerkannter oder jedenfalls geschätzter internationaler Studienabschlüsse – oder auch nur Zertifikate – auch solcher Hochschulen zu ermöglichen, die dort keine eigene Niederlassung unterhalten.

Die Bezeichnung unterschiedlicher Formen von CA/CP folgt derzeit noch keinen verbindlichen Regeln. Vielmehr streut die Terminologie von Land zu Land und zwischen den einzelnen Anbieter-Hochschulen erheblich. Dies gilt nicht nur für Übergänge und Grenzbereiche zwischen den verschiedenen Typen, sondern auch und gerade für diese selbst. Irritationen verursacht insbesondere der unterschiedliche Gebrauch von zentralen Begriffen wie „accreditation“, „articulation“ und „validation“: So kennen das britische und das australische Hochschulsystem keine institutionelle Akkreditierung, sondern nur „recognition“ und „validation“. Gleichwohl bezeichnen manche der dortigen Hochschulen bestimmte Arten von Validierungsabsprachen mit externen Einrichtungen als „accreditation“ oder gelegentlich auch als „articulation“, selbst wenn der letztere Begriff gemeinhin eher Regelungen für die wechselseitige Anerkennung von Studienleistungen an verschiedenen Hochschulen meint.

Streuung der Terminologie

Ungeachtet solcher Verwirrungen lassen sich drei verschiedene Grundtypen von CP/CA mit hinreichender Präzision und Trennschärfe unterscheiden:

Grundtypen von CA

### 4.2.1 Validierung

Dies ist der am weitesten verbreitete und gängigste Typ von CA/CP. Die nicht selbst an Anbieter auf, sondern attestiert einem von einer anderen

Was ist Validierung?

<sup>44</sup> Davis et.al. (2000:41 ff.) unterscheiden unter der „provider dimension“ von offshore Aktivitäten jeweils vier verschiedene Arten von „administrative“ und „academic functions“ der Partnereinrichtungen in den Zielländern. Den Vertriebsweg für die Lehrprogramme klassifizieren sie auf dieser Grundlage entsprechend den Verantwortlichkeiten der jeweiligen Partner für deren „academic aspects“ als „direct model“ (Hegemonie der australischen Hochschule), „joint model“ oder „partner model“ (mit einer starken inhaltlichen Verantwortung der Partnereinrichtungen). Bei den Partnern kann es sich um öffentliche oder private Hochschule, um eigene Bildungsanbieter oder reine Bildungsbroker oder auch nur um Kommanditisten in einer gemeinsamen Träger-Firma mit der Hochschule handeln.

Einrichtung im Zielland entwickelten und vertriebenen Studienprogramm, dass es mit ihren eigenen Qualifikationsangeboten gleichwertig sei: „Validation ... describes the process by which an awarding institution judges that a programme developed and delivered by another institution or organisation is of appropriate quality and standard to lead to its award.“ (QAA 1999:7)

Im Kern handelt es sich also um die ex-ante Evaluation eines ihr zur Prüfung vorgelegten fremden Lehrprogramms, das von der validierenden Hochschule weder selber entwickelt noch selber durchgeführt, sondern „delivered at and resourced by the partner institution“ wird. Die Anerkennung kann sich auf ein ganzes abgeschlossenes Studium, auf einzelne Studienabschnitte oder auch nur bestimmte Module erstrecken. Mit ihr wird die ausländische Einrichtung gewissermaßen ermächtigt, im Namen und anstelle der validierenden Hochschule ein Studium anzubieten, das – wenn es denn erfolgreich absolviert wird – ohne weitere Umwege zu deren Abschlussgraden führt. Daher zählen fast sämtliche Programme validierende Hochschulen Teilnehmer, die in validierten Programmen an den ausländischen Partnereinrichtungen unterrichtet werden, als eigene Studenten (im Ausland).

„Ex-ante  
Evaluation“

Für eine Validierung ist es weder de iure erforderlich noch de facto relevant, dass die validierende Hochschule selbst Programme derselben Art oder wenigstens in ähnlicher fachlicher Ausrichtung anbieten kann. Die Befähigung zur Validierung ist nämlich – rechtlich gesehen – eine Folge ihres institutionellen Status und nicht an die förmliche staatliche Anerkennung einzelner ihrer Lehrprogramme gebunden. Nicht zuletzt deshalb beurteilen viele Beobachter und renommierte Hochschulen Validierungen als eine besonders problematische, oftmals sogar dubiose Form akademischer „off-shore provision“, zu der sich eher schwache Hochschulen aus purer Geldgier verleiten lassen.

Probleme

In der Tat dürften für die meisten Hochschulen finanzielle Motive der Hauptgrund dafür sein, Validierungen durchzuführen: Für das eigentliche Anerkennungsverfahren erheben sie eine – meist pauschal bemessene – Gebühr, und anschließend zahlt ihnen die Partnereinrichtung weitere jährliche Nutzungsgebühren, entweder auf der Basis tatsächlicher Teilnehmerzahlen oder als fixen Satz. Da die Kosten für das Prüfverfahren und für das fortlaufende Programmmonitoring überschaubar sind und sich der Aufwand zudem fast beliebig minimieren lässt – wenn auch nur um den Preis möglicher Reputationsverluste im Heimatland –, glauben manche Hochschulen, damit relativ leicht Geld verdienen zu können.

Finanzielle  
Motive

Gelegentlich mag für validierende Hochschulen auch die Überlegung eine Rolle spielen, dass es längerfristig nützlich sein könnte, in interessanten Zielländern mit potenziell hohem Studentenaufkommen und großer wirtschaftlicher Dynamik „für alle Fälle“ Partnereinrichtungen zu haben. Diese sind in der Regel ganz junge, zumeist private Einrichtungen ohne nennenswertes wissenschaftliches Gewicht. Durch die Validierung ihrer Programme wollen sie entweder Wettbewerbsvorteile gegenüber anderen Anbietern erringen, ihr Programmportfolio durch besondere Akzente stärken

Strategische  
Überlegungen

oder aber restriktiven Zulassungs- und Anerkennungsregelungen in ihren jeweiligen Sitzländern Rechnung tragen.

Häufig werden Validierungen schrittweise vorgenommen, d.h. die Anerkennung erfolgt zunächst nur für einen ersten Studienabschnitt und wird dann parallel zum voranschreitenden Kursprogramm allmählich ausgeweitet. Ein solches Vorgehen empfiehlt sich immer dann, wenn das zu validierende Programm von einer frisch gegründeten Einrichtung ohne ausreichende Erfahrungen und Ressourcen angeboten wird, so dass ihr die validierende Hochschule nicht gleich einen „Blankoscheck“ ausstellen möchte. Auch werden Validierungen in der Regel auf drei, maximal fünf Jahre befristet.

Schrittweise  
Validierung

In vielen Fällen sind Validierungen gepaart mit Twinning-Arrangements. Danach können oder müssen die Teilnehmer einen bestimmten Abschnitt des Studienprogramms direkt an der validierenden Hochschule verbringen, deren Abschlussgrad sie erwerben möchten. In dreijährigen Bachelor-Programmen handelt es sich meistens um sogenannte „2+1 arrangements“, nach denen die Teilnehmer während der ersten beiden Studienjahre im Heimatland und im letzten Studienjahr in England oder Australien studieren. Mehr und mehr wird aber zu „3+0“ Validierungen übergegangen. „Twinning arrangements“, insbesondere solche des Typs „2+1“, werden gelegentlich auch als eine Art Vorkehrung zur Sicherung bestimmter Ausbildungsstandards geschätzt und genutzt. Twinning findet zudem oft in Kombination mit einer informellen Variante der Validierung statt, bei der die Mutterhochschule lediglich die „credit recognition“ bestimmter in der Partnereinrichtung erworbener „study points“ garantiert, ohne das dortige Programm formal zu validieren.

Validierung  
und Twinning

Ob und inwieweit „Validierungen“ überhaupt jemals ein seriöser Geschäftszweig der „offshore provision“ sein können, ist heftig umstritten. Während einige Hochschulen das rundweg ablehnen und sich unter keinen Umständen darauf einlassen wollen, haben andere versucht, ihre Validierungspraxis so zu durchleuchten und zu optimieren, dass möglichst keine Zweifel daran bestehen können, dabei gehe es nicht mit rechten Dingen zu. Solche Zweifel erwachsen vor allem aus der Tatsache, dass das für die Qualitätssicherung so entscheidende „programme assessment“ in validierten Studienprogrammen zumeist allein der diese anbietenden Partnereinrichtung obliegt.

Zweifel an  
Seriosität

Um diesen Bedenken Rechnung zu tragen, hat z.B. die auf diesem Gebiet besonders aktive *Nottingham Trent University* bereits 1992 einen eigenen „Validation Service“ eingerichtet, der sich um eine ordnungsgemäße Abwicklung solcher Verfahren/Fragen kümmert (siehe auch Fallstudie in Kapitel 5). Demgegenüber will die *Middlesex University* zwar Validierungen grundsätzlich nicht ausschließen; in ihrem „Procedures Handbook“ hat sie allerdings bereits durch die Definition von „validated programmes“ die Latte für eine Anerkennung ziemlich hoch angelegt: „A programme of study, developed by a partner institution, deemed by the University to be of sufficient intellectual rigour, and to be supported by sufficient human and physical resources, to qualify those students successfully completing it to obtain an award of the University.“ ([http://www.mdx.ac.uk/www/quality/prh\\_col13.htm](http://www.mdx.ac.uk/www/quality/prh_col13.htm))

Qualitäts-  
sicherungs-  
verfahren



## 4.2.2 Franchising

Im Prinzip handelt es sich beim Franchising um einen besonderen Fall von Validierung, denn auch hier wird eine externe Partnereinrichtung berechtigt, den Abschlussgrad einer Hochschule zu verleihen. Im Unterschied zu den soeben skizzierten Validierungsverfahren geht es beim Franchising jedoch um einen Programm-Export im engeren Sinne: Die Hochschule erteilt einer Einrichtung im Ausland die Genehmigung, ein von ihr entwickeltes und selbst genutztes Studienprogramm dort vor Ort anzubieten und erfolgreichen Teilnehmern einen Abschlussgrad zu verleihen, so als hätten sie ihr Studium direkt an der lizenzgebenden Hochschule absolviert. Diese behält das ausschließliche Verfügungsrecht an den Programminhalten und am Markenzeichen. Sie ist verantwortlich für die Verfahren zur Qualitätssicherung und hat nach Maßgabe der jeweiligen vertraglichen Ausgestaltung sogar bestimmte Mitspracherechte bei der operativen Programmdurchführung.<sup>45</sup>

Was ist Franchising?

Wie bei Validierungen ist es auch bei Franchisings durchaus üblich, diese mit Twinning-Arrangements zu koppeln. Häufig sind dies „2+1“-Programme, bei denen die ersten beiden Jahre eines Bachelors von der Partnereinrichtung im Ausland im Rahmen eines „Franchising“-Abkommens angeboten werden und die Studenten dann für das dritte Studienjahr an die Mutterhochschule kommen. Dies läuft auf eine Art „programme articulation“ hinaus, indem der Franchise-Geber die bisher an der Partnereinrichtung erbrachten Leistungen der Teilnehmer unbesehen als „credits“ im Rahmen des von ihm selbst veranstalteten Lehrprogramms akzeptiert. Der Vorteil für die franchisende Hochschule besteht darin, dass sie davon ausgehen kann, dass die Studenten aus dem an der Partnerhochschule absolvierten Studienabschnitt ohne Probleme den Anschluss an den folgenden Studienabschnitt an der Mutterhochschule finden.

Franchising und Twinning

Ebenfalls wie bei Validierungen werden bei Franchising die Lizenzen befristet vergeben und oftmals nur schrittweise erteilt. Es kann sogar vorkommen, dass Franchisings auf Validierungen aufsetzen, d.h. ein erster Abschnitt eines Studienprogramms wird validiert und ein zweiter gefranchised. Ähnlich wie bei Validierungen erhält die „franchiser“ Hochschule von der „franchisee“ Einrichtung für ihre Leistungen Geld, und zwar neben einer allgemeinen Lizenzpauschale in der Regel auch Nutzungsgebühren, entweder ebenfalls pauschal pro Jahr oder für jeden tatsächlich im Programm eingeschriebenen Teilnehmer.

Kopplung mit weiteren Vertriebsformen

Da Franchising-Arrangements durchschnittlich einen erheblich höheren Aufwand bei der „exportierenden“ Hochschule erfordern als Validierungen – zu den umlagefähigen Kosten für die Entwicklung der Lehrinhalte kommen die für das fortlaufende Qualitätsmanagement und ggf. auch für Personalbildungen beim Franchise-Nehmer hinzu – sind sie entsprechend teurer.

Franchising vs. Validierung

<sup>45</sup> „Franchising is the process by which an awarding institution agrees to authorise the provision of the whole or part of one or more of its own approved programmes, by a partner organisation. In doing so, the awarding institution retains overall responsibility for the programme's content, delivery, assessment and quality assurance arrangements.“ (QAA 1999:7)

Das ist einer der Gründe dafür, warum einige englische Hochschulen Franchisings skeptisch gegenüber stehen und lieber auf Validierungen setzen, zumal manche meinen, dort eine geringere „Gewährleistungspflicht“ für die adäquate Programmdurchführung zu haben, während sie für Qualitäts-Probleme in Franchising-Arrangements direkt haftbar gemacht werden können. Für die „importierende“ Einrichtung haben solche Arrangements den Vorteil, einerseits die Kosten für eine eigene Entwicklung der Lehrinhalte zu sparen und andererseits ein ausgereiftes Produkt zu erhalten, das leichter marktgängig ist und dessen Qualität von einer westlichen Hochschule verbrieft ist.

Trotzdem sind auch Franchise-Arrangements in den exportierenden Ländern alles andere als unumstritten. So wird immer wieder angemerkt, dass die Gewährleistung einer völlig gleichwertigen Durchführung der Studienprogramme ziemlich schwierig sei und eines großen Aufwandes bedürfe. Letztlich hänge alles von der Ausgestaltung der Qualitätssicherungsverfahren und deren praktischer Anwendung ab, die mit der richtigen Partnerwahl beginne – immerhin ist der Franchisee eine Art autorisierter Filialbetrieb der Franchiser-Hochschule – und mit einer stetigen vertrauensvollen Zusammenarbeit weitergehe.

Frage der Gleichwertigkeit

Aus diesem Grunde erwartet z.B. die QAA von den britischen Hochschulen, dass sie vor Abschluss eines entsprechenden Vertrages mit einer ausländischen Einrichtung eine „institutional review“ durchführen, deren wirtschaftliche Bonität und Ruf im Zielland überprüfen und sich der Kompetenzen des Lehrkörpers versichern, der für die Durchführung des Studienprogramms verantwortlich sein wird. Zu den Minimalanforderungen an den Franchisenehmer gehört ferner, dass an Examina und „assessments“ externe Prüfer aus dem Hochschulsystem der lizenzgebenden Hochschule beteiligt werden und dass die Eingangsvoraussetzungen für Studenten deren Kriterien entsprechen.

Qualitätssicherungsverfahren

Eines des speziellen Risiken von Franchise-Arrangements betrifft die mögliche Produktpiraterie durch den Franchise-Nehmer. In den Verträgen sollte daher das copyright der Franchiser-Hochschule für die „Programmmarke“ ausdrücklich festgeschrieben werden. Um deren weiterer Verbreitung oder missbräuchlicher Nutzung vorzubeugen, müssen die Bedingungen der befristeten Lizenz-Nutzung durch die Franchisee-Einrichtung eindeutig und gerichtsfest geregelt werden.

Gefahr der Produktpiraterie

### 4.2.3 Joint Programmes/Doppeldiplome

Joint Programmes und Doppeldiplome finden sich im Unterschied zu Validierung und Franchising so gut wie ausschließlich in Partnerschaften „in gleicher Augenhöhe.“ Das strikte hierarchische Gefälle zwischen „provider“ und „deliverer“, wie es für die beiden anderen Formen von CA/OVC charakteristisch ist, gibt es hier nicht. Bei beiden Partnern handelt es sich um Hochschulen i.S.v. „degree awarding institutions.“ Sie bieten ihren Studenten einen vertraglich geregelten wechselseitigen Studienaustausch an, in dessen Rahmen die an der einen Hochschule erbrachten Studienleistungen von der anderen als gleichwertig mit dort erbrachten Leistungen anerkannt

Was sind „joint programmes“?

werden und nach Maßgabe bestimmter Regeln hin und her transferiert werden können.

Der Erwerb eines Doppeldiploms, d.h. eines zweiten Hochschulgrades der jeweiligen Partnerhochschule, kann ein Bestandteil solcher Verabredungen sein, muss es aber nicht. Ebenso gut kann ein solches Arrangement den Erwerb eines gemeinsam zu verleihenden Hochschulgrades vorsehen. Stets aber geht es um ein gemeinsam entwickeltes und gemeinsam durchgeführtes Studienprogramm, in das beide Partnerhochschulen die dafür notwendigen Ressourcen selbst einbringen. Dass in diesen Arrangements kein Geld fließt und keiner der Partner vom anderen für seine Leistungen bezahlt wird, sondern dass sie auf einer Art Äquivalententausch beruhen, ist ein weiterer wichtiger Unterschied gegenüber „Validierungen“ und „Franchisings“.

Merkmale von „joint pogrammes“

Für den hier zu Debatte stehenden Bereich des Exports von Hochschul-ausbildungen ist das Modell zwar insofern unerheblich, als dabei jede exportierende Hochschule zugleich auch eine importierende ist. Es geht also im strengen Sinne nicht um Studienangebotsexporte, sondern um eine Anreicherung von Studienprogrammen im Wege eines paritätischen Leistungsaustauschs. Dennoch können Joint Programmes ein wichtiger Baustein für die strategischen Bemühungen einer Hochschule um eine gezielte und tiefgreifende Internationalisierung ihrer Arbeit und Leistungsangebote sein.

Kein Studienexport im engen Sinne

#### 4.3 Eigenbetrieb/„non-collaborative arrangements“

Obwohl die Übergänge zwischen Präsenz- und Fernstudium, online und on campus längst fließend geworden sind, ist das Geschäftsmodell einer Hochschulausbildung, die fast ausschließlich als Fernstudium online angeboten und durchgeführt wird, bis heute noch eine bloße Randerscheinung und fällt quantitativ nicht ins Gewicht. Entsprechende Programme unterhalten derzeit vor allem kommerzielle Anbieter mit globalen Ambitionen wie die zur Apollo-Group gehörende University of Phoenix – die einen „string of campuses around the world“ plant – oder Bildungskonsortien wie U.Next.com. Zwar versuchen sich auch einige öffentliche Hochschulen auf diesem Gebiet, doch reichen deren Aktivitäten kaum über erste Ansätze hinaus. Die einzige „richtige“ Hochschule, die einen nennenswerten quantitativen Beitrag zu Studienangebotsexporten über das Fernstudium und das Internet erbringt, ist die britische Open University mit ihrem Tochterunternehmen in den USA.

Fernstudium online als Randerscheinung

Wegen dieser noch randständigen Bedeutung wird die Studienexportvariante „Eigenbetrieb/Fernstudium-online“ in dieser Studie nicht weiter verfolgt und ausgeleuchtet. Allerdings sollten deutsche Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen im Blick behalten, dass es bereits eine ganze Reihe britischer und australischer Universitäten gibt, die sich vor allem deshalb auf Studienexportaktivitäten und CA einlassen, weil sie damit längerfristig ihren Marktauftritt in wichtigen Zielländern verbessern und Unterstützungs-

Zukunftspotenzial

punkte für Studienpakete schaffen wollen, die sie später einmal selbst online anbieten.

#### 4.3.1 „Fliegende Fakultäten“

Bei diesem Geschäftsmodell bietet eine Hochschule komplette Studiengänge oder Weiterbildungskurse in Form von Intensiv-Paketen an, die in vollem Umfang von eigens dafür angereisten Mitgliedern der akademischen Organisationseinheit, die das Programm verantwortet, im Ausland unterrichtet werden. Diese Wissenschaftler nehmen auch alle anfallenden Examina ab. Damit beschränkt sich die Beteiligung Dritter auf Serviceleistungen wie die Bereitstellung von Gebäuden, Apparaten und Arbeitsmitteln oder das Teilnehmermarketing, umfasst aber keinerlei inhaltliche, „akademische“ Komponenten: Der Kurs bleibt voll in den Händen der Hochschule, die damit auch selbst und direkt für dessen Qualität bürgt.

Was sind „fliegende Fakultäten“?

Volle inhaltliche Verantwortung

Nach einem solchen Grundmodell lassen sich sehr verschiedene Arten von Programmen realisieren:

Programmtypen

- Mehrjährig angelegte Degree-Programme;
- Qualifikationspakete für die bedarfsorientierte berufliche Weiterbildung (einschließlich des „work based learning“) auf Bestellung von und in Absprache mit Wirtschaftskammern, Unternehmen und Regierungseinrichtungen mit einem geschlossenen Kreis von Teilnehmern, die von diesen Partnereinrichtungen entsandt werden;
- Einzelne Blockseminare oder auch „Sommeruniversitäten“ zur Vermittlung eines aktuellen „state of the art“ in bestimmten Disziplinen oder Forschungsfeldern auf dem freien Markt.

Prinzipiell sind dabei auch weitere „hybride“ Durchführungsformate dankbar, z.B. dass zwar die gesamten Inhalte von „travelling teachers“ der Anbieter-Hochschule in deren Sprache (also i.d.R. Englisch) angeboten werden, Prüfungsleistungen wie Reports, Hausarbeiten oder Klausuren aber in der Sprache des Ziellandes abgelegt werden können und von speziell geschulten, vertrauenswürdigen Dozenten aus diesen Ländern abgenommen werden. Eine weitere Option wäre die Kombination von Fernstudienelementen – gleich ob online oder in Form von Studienbriefen – und ergänzenden Präsenzstudien, die eine solche „fliegende Fakultät vor Ort als „crash-course“ anbietet.

„hybride“ Durchführungsformate

In egal welcher Variante impliziert das Geschäftsmodell „fliegende Fakultät“ allerdings drei Voraussetzungen: *Erstens* müssen die Lehrinhalte in Form von modularisierten Einheiten aufbereitet sein, so dass es möglich ist, sie in sich jeweils geschlossenen und nicht sofort aufeinander folgenden Blöcken zu vermitteln. *Zweitens* dürfen sie darüber hinaus keine umfangreichen Laborübungen erfordern, weil die notwendige Infrastruktur – anders als Unterrichtsräume und transportfähige Arbeitsmittel – entweder gar nicht oder nur unter der Voraussetzung bereitgestellt werden kann, dass die Hochschule eine entsprechende Nutzungsvereinbarung mit einer anderen Hochschule

Voraussetzungen

oder einem Unternehmen im Zielland geschlossen hat. Und *drittens* muss der Lehrkörper der Anbieter-Hochschule zu regelmäßigen Auslandseinsätzen entweder von sich aus bereit sein oder durch attraktive Anreize für solche Expeditionen gewonnen werden.

Die Vorteile dieser Distributionsform sowohl gegenüber CA/CP als auch gegenüber der Etablierung eines eigenen „brick-and-mortar“ Campus im Ausland liegen unmittelbar auf der Hand:

Vorteile

- Das Lehr-Gut kann im Ausland in derselben Qualität ausgeliefert werden wie im Sitzland der Hochschule; komplizierte Überprüfungen von Partnereinrichtungen und Personalentwicklungsmaßnahmen fallen nicht oder kaum an;
- Die Anbieter-Hochschule muss weder längerfristige finanzielle Bindungen eingehen noch politische Risiken und Nachfrageschwankungen fürchten;
- Die hohe Flexibilität erlaubt es, zum einen bedarfsgerechte und passgenaue Programmangebote zu realisieren und zum anderen neue Angebotsinhalte und –formen auszutesten;
- Die hohe Sichtbarkeit der Anbieter-Hochschule auf dem Zielmarkt bietet eine Chance für den Aufbau langfristig nützlicher Beziehungen und für einen allmählichen Übergang zu anderen, fester gefügten Formen des Studienangebots in solchen Ländern, falls sich dies als sinnvoll erweisen sollte.

Dank dieser Vorteile eignet sich das Grundmodell vorzüglich für den ersten Einstieg einer Hochschule auf ausgewählten Zielmärkten und auf einem sehr begrenzten Aktivitätsniveau. Allerdings darf man nicht übersehen, dass die Hochschule auch bereits dafür über ausgezeichnete Kontakte in diesen Ländern und über verlässliche Partner verfügen muss, wenn das Angebot ein Erfolg werden und keine „Eintagsfliege“ bleiben soll. Und auch wenn die Partnereinrichtung vor Ort nicht in das akademische Kerngeschäft einbezogen ist, so sollte doch sichergestellt sein, dass die bereitgestellten „support services“ wie Marketing, Verwaltung, Räumlichkeiten, Betreuung, Bibliotheken etc. ein angemessenes Niveau haben, da auch Mängel in diesem Bereich den Ruf der Anbieter-Hochschule diskreditieren können. Auch das Modell „fliegende Fakultät“ beinhaltet schließlich ein finanzielles Abkommen, im Rahmen dessen die Einnahmen aus den Studiengebühren zwischen Anbieter-Hochschule und Partnereinrichtung im Ausland verteilt werden.

„Fliegende Fakultät“ als Einstiegsmodell

#### 4.3.2 Campus im Ausland

Will eine Hochschule im Ausland eine Dependence für die selbstständige Durchführung von Präsenzstudienangeboten errichten, kann sie grundsätzlich zwischen zwei Vorgehensweisen wählen: Entweder sie versucht, die Ressourcen und Facilities einer im Zielland bereits etablierten Hochschule bis hin zur Durchführung von „joint programmes“ zu nutzen, oder sie muss eine eigene materielle und personelle Infrastruktur aufbauen. In beiden Fällen ist das Ziel, eine Einrichtung zu schaffen, die sich mit dem Namen

2 Vorgehensweisen

und Gütesiegel der Mutter-Hochschule schmücken darf und enge Arbeitsbeziehungen zu dieser unterhält, aber andererseits – zumindest mittelfristig – aus sich heraus wissenschaftlich und wirtschaftlich selbst tragend sein soll.

Für beide Varianten gibt es bisher nur sehr wenige Beispiele. Die erste setzt voraus, dass es im Zielland („host country“) bereits eine vertrauenswürdige Hochschuleinrichtung gibt, die zur „Untervermietung“ und zur Bereitstellung technisch-administrativer Dienstleistungen bereit und ggf. sogar an einer Kooperation interessiert ist. In den meisten Schwellenländern, auf die sich Studienangebotsexporte heute konzentrieren, ist dies aber leider nicht der Fall.

Mitnutzung  
eines ausländischen  
Campus

Zudem birgt die Aus-Gründung einer Filiale im Ausland eine solche Fülle von Risiken, dass sie gut überlegt sein will und die Management-Fähigkeit der Mutter-Hochschule auf eine harte Belastungsprobe stellt. Jedenfalls muss sie sich zumindest im klaren sein, dass sie eine solche Entscheidung nur unter hohen materiellen und immateriellen Kosten revidieren kann (siehe auch McBurnie/Pollock 2000).

Hohes Risiko

An erster Stelle stehen hier politische Risiken zur Abwägung: Ist die politische Lage im Zielland so stabil, dass die Unternehmung eine mittelfristige Überlebensperspektive hat? Wie valide und belastbar sind staatliche Zusagen (z.B. zur Sicherheit ausländischer Investitionen) und vertragliche Bindungen? Muss mit nicht-monetären Zulassungsbeschränkungen und –auflagen gerechnet werden, die das geplante Programmangebot tangieren?

Politische  
Risiken

Mindestens ebenso wichtig sind zweitens die wirtschaftlichen Risiken. Bevor sie nämlich das erste Geld aus Studiengebühren einnehmen kann, muss die Hochschule enorme Vorlaufkosten für den Aufbau des Campus, für den Abschluss von Verträgen und für das Produktmarketing aufbringen. Hinzu kommt das Risiko von Währungsschwankungen, das gerade in den für solche Aktivitäten attraktiven Zielregionen nicht gerade gering wiegt, wie die Krise in den asiatischen „Tigerstaaten“ in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre gezeigt hat.

Wirtschaftliche  
Risiken

Ein dritter schwierig zu kalkulierender Aspekt betrifft schließlich das wissenschaftliche Personal: Soll der Lehrkörper in der Filiale zumindest anfangs ausschließlich aus langfristig dorthin entsandten Wissenschaftlern der Mutter-Hochschule bestehen oder auch aus lokalen Hochschullehrern – und wenn ja, in welcher Durchmischung? Immerhin wird nur ein Teil ihrer Dozenten freiwillig ein längerfristiges Engagement als „Söldner-Professor“ in einem Schwellenland eingehen wollen, und dass sie dort ein hinreichendes Reservoir an gut qualifizierten Dozenten vorfindet, ist nicht selbstverständlich.

Wissenschaftliches  
Personal

Vermutlich sind es solche Gründe, die erklären können, warum viele Hochschulen von Plänen zur Aus-Gründung ausländischer Branches wieder abgerückt sind und warum es sich bei den „ausländischen“ Hochschulen fast überall auf der Welt nicht um Filialen von Universitäten handelt, die in ihren Ursprungsländern einen regulären Präsenzlehrbetrieb anbieten, sondern

Streuung der  
Terminologie

statt dessen um alleinstehende „offshore institutions“ oder um Ableger international operierender Bildungsunternehmen.

Auf die Abwägungen bei der Entscheidung für die eine oder andere Vertriebsform wird in Kapitel 6 näher eingegangen.

## 5 Verschiedene Vorgehensweisen: Fallstudien

### 5.1 Nottingham Trent University (GB): Validating Services

Die Nottingham Trent University (NTU) ist eine aus der Fusion diverser Colleges und ehemaliger „Polytechnics“ hervorgegangene „new university“ gemäß dem Hochschulgesetz von 1992. Auf ihren drei „sites“ in den Midlands, dem ehemaligen industriellen Herzen Englands, sind knapp 23.000 Studenten in einem der von neun „faculties“ und 24 „departments“ angebotenen Programme unterschiedlichster Ausrichtung eingeschrieben. Hinzu kommen etwa weitere 4.000 „overseas students“, die außerhalb dieser „sites“ in 12 anderen Ländern im Rahmen von CA mit dem Ziel studieren, einen Abschluss der NTU zu erwerben.

Fakten in Kürze

Unter den „new universities“ gilt die NTU zwar nicht als die allerbeste, aber doch als eine der besseren. Wie viele andere dieser Hochschulen ist auch sie im Bereich von „offshore programmes“ ausgesprochen aktiv, so dass der Umfang dieser Aktivitäten für sich genommen kein Alleinstellungsmerkmal darstellt. Was die NTU heraushebt, ist die mittlerweile erfolgte Konzentration auf „Validierungen“ und der gezielte Versuch, Validierungen als einen für die NTU einträglichen Geschäftszweig zu betreiben und dies mit einem systematischen Management zu unterstützen.

Validierung als Geschäftszweig

#### 5.1.1 Institutional Policy

Ihre offshore-Aktivitäten betreibt die NTU im wesentlichen in Form von Franchisings und Validierungen (letzteres wird dort als „Validation Service“ bezeichnet). Nach mehrjährigen Erfahrungen mit beiden Arrangements hat die NTU entschieden, sich aus dem Franchising zurückzuziehen, keine neuen Abkommen mehr abzuschließen und sich statt dessen auf Validierungen zu konzentrieren.

Rückzug aus Franchising

Dafür werden zuoberst kulturpolitische Gründe geltend gemacht, hinter denen sich jedoch eine ganze Reihe organisatorischer und finanzieller Aspekte verbergen, die Validierungen schlicht einfacher handhabbar machen. Im direkten Vergleich beider Arrangements sieht die NTU in Franchising eine Form der Abhängigkeitsbeziehung, während Validierungen eine partnerschaftliche Form der Zusammenarbeit seien, die auch für die NTU einen beachtlichen akademischen Zusatznutzen implizieren könne, so beispielsweise durch fachliche Anregungen von Kollegen aus einem anderen Kulturkreis oder die Knüpfung kommunikativer Netzwerke. Der typische Partner für ein Franchising-Abkommen sei nicht dazu in der Lage, akademische Inhalte eigenständig zu entwickeln und aufzubereiten. Typische Validierungspartner könnten dies zwar eigentlich – wenigstens im Idealfall –, besäßen jedoch im Normalfall nicht die formale Berechtigung, akademische Grade zu verleihen und seien genau dafür auf externe Hilfe angewiesen.

In der Terminologie der NTU sind sowohl Franchising- als auch Validierungspartner „centers“ der NTU. Die Teilnehmer an entsprechenden Pro-

Partner als „centers“



grammen betrachtet sie als ihre eigenen Studenten. So definiert das „Handbook for Validation Services“ als ein „*validated center*“ eine Partner-einrichtung „which has developed quality assurance and supporting institutional systems to assure the standard of the award on an annual basis.“

Berufsbegleitende Kurse (work-based programmes) bietet die NTU nicht an, in Kooperation mit einer Partnerschule unterrichtete Kurse (joint programmes) nur innerhalb der EU. Einen eigenen Auslandscampus zu eröffnen, hat die Hochschule bisher nicht in Betracht gezogen. Dies sei erstens zu teuer und wird zweitens als „koloniale“ Herangehensweise prinzipiell abgelehnt. Dagegen betrachtet die NTU die Validierung als eine Form partnerschaftlicher Entwicklungszusammenarbeit, die mit zunehmendem Statusgewinn der Partnerinstitution in ihren Heimatländern – gewissermaßen in Folge ihres Erfolges – überflüssig werde, was in politischer Hinsicht nur zu begrüßen wäre.

Haltung zu verschiedenen Vertriebsformen

Für die weitere Zukunft setzt die NTU auf das internetgestützte Fernstudium. In Zusammenarbeit mit Financial Times Knowledge und verschiedenen lokalen Unterstützungszentren bietet sie schon heute einen „distance learning MBA“ an. Dabei werden die Kursinhalte von vertraglich verpflichteten Dozenten aus verschiedenen Einrichtungen im Nebenamt entwickelt, während die NTU selbst lediglich den Titel verleiht, d.h. eine besondere Variante der Validierung anbietet.

Zukunft online Studium

Der Großteil der Franchising- und Validierungsabkommen wird auf der Leitungsebene der NTU initiiert und verabschiedet, es gibt vereinzelt aber auch Initiativen aus den Fakultäten. Deren Beteiligung an Auslandsaktivitäten wird von der Hochschulleitung mit bestimmten pauschalen Anteilssätzen an den Gebühreneinnahmen finanziell honoriert. Es bleibt dem Dekan überlassen, wie er diese zusätzlichen Ressourcen intern verteilt (z.B. durch Belohnungen für besonders involvierte Dozenten). Für die Zukunft strebt die NTU eine noch systematischere strategische Steuerung ihrer Offshore-Aktivitäten durch die Hochschulleitung an.

Zentrales vs. Dezentrales Management

Der größte Markt für Franchisings und Validierungen durch die NTU ist Malaysia, wo die Hochschule bereits seit zehn Jahren aktiv ist. Weitere Zielmärkte sind Mittel- und Osteuropa, das südliche Afrika und Südostasien. Mit der Identifizierung passender Partner in interessanten Zielmärkten beauftragt die Hochschule in der Regel einen Kundschafter des British Council.

Zielmärkte

Bei den ausländischen Partnern der NTU handelt es sich typischerweise um private Bildungseinrichtungen, die nicht in das staatliche Bildungswesen ihrer jeweiligen Sitzländer integriert sind und deshalb keine Hochschulabschlüsse vergeben dürfen (sog. „emerging private colleges“). Im Falle Malaysias z.B. wird die Nachfrage nach solchen Arrangements durch bildungspolitische Weichenstellungen der Regierung stimuliert. So haben die chinesische und indische Minderheiten einerseits keinen gleichberechtigten Zugang zum staatlichen Bildungswesen und müssen auf private Colleges ausweichen. Diese waren aber bis 1998 nur dazu berechtigt, die ersten zwei Jahre einer Hochschulbildung anzubieten. Für das dritte Studienjahr

Partnerinstitutionen

und zum Erwerb des Bachelor-Abschlusses mussten die Studenten nach England reisen, sofern ihre Hochschule nicht beides im Rahmen eines Franchising- oder Validierungsabkommens vor Ort anbieten konnte.

### 5.1.2 Franchising

Die Verantwortung für die Qualitätssicherung in solchen Arrangements trägt allein die NTU, was die Abwicklung relativ kompliziert macht. Der Partnerinstitution das britische Qualitätssicherungssystem (externe Prüfer etc.) verständlich zu machen, sei oft nicht gerade leicht gewesen. „Gefranchiste“ Studienprogramme wurden in der Regel zuvor über mehrere Jahre von der NTU im Rahmen ihres englischen Studienbetriebs angeboten. Nachdem die NTU in den Anfangsjahren dieser Aktivitäten auch eine Reihe von „sub-degree programmes“ – z.B. „Higher National Diploma“ – über Franchising-Arrangements vertrieben hatte, entschloss sie sich in der Mitte der 1990er Jahre, nur noch „degree programmes“ (Bachelor, Master) zu franchisen. Fester Bestandteil von Franchisingabkommen sind Schulungsmaßnahmen für das Lehrpersonal der Partnerinstitution – die teilweise vor Ort, teilweise aber auch in England durchgeführt werden – sowie regelmäßige Besuche durch einen Franchising-Koordinator der NTU, der die Partnerschule bei der Umsetzung des Programms berät.

Qualitäts-  
sicherung

Das wichtigste Motiv der NTU, Franchisings zu vergeben, waren zusätzliche Einnahmen für die Hochschule. Jedoch dauerte es aufgrund mangelnder Erfahrungen mehrere Jahre, bis sie daraus tatsächlich einen Überschuss erzielen konnte. Da die NTU bisher allerdings noch kein Modell für eine komplette Erfassung der Kosten für solche Arrangements entwickelt hat, kann sie die Höhe ihres finanziellen Gewinns oder Verlustes bis heute nicht mit Gewissheit angeben. Die „Franchisee-Einrichtung“ zahlt der NTU eine Pro-Kopf-Abgabe, die in einen zentralen Entwicklungsfonds fließt. Da alle Franchisingabkommen über diesen Fonds abgewickelt werden, sind Quersubventionen – vorrangig der Anlauf- und Vorbereitungskosten – zwischen verschiedenen Aktivitäten möglich.

Finanzielles  
Management

Prüfungen im Rahmen „gefranchister“ Programme werden in der Regel in eigener Verantwortung von der Partneereinrichtung abgenommen; Dozenten der NTU erhalten nur eine Stichprobe der schriftlichen Arbeiten zur Zweitkorrektur („sampled assessment“). Eine Ausnahme sind neu eingegangene Partnerschaften; hier überwacht die NTU das gesamte Prüfungsgeschehen.

Prüfungsver-  
fahren

### 5.1.3 Validierung

Die NTU verfügt über eine siebenjährige Erfahrung mit Validierungen. Dabei „nostrifiziert“ sie normalerweise ein bereits vorhandenes Studienprogramm eines ausländischen Partners („It is the center's programme, but a NTU degree“), doch es kann auch durchaus vorkommen, dass sie diesem erst helfen muss, ein validierungsfähiges Programm zu entwickeln. In solchen Fällen nimmt die NTU eine schrittweise Validierung der einzelnen Jahre bzw. Abschnitte des jeweiligen Studienprogramms vor.

Validie-  
rungspraxis

Der mit Abstand größte Anteil der etwa 4.000 Studenten, die im Herbst 2000 in den 12 „overseas centers“ der NTU eingeschrieben sind, kommt aus vier europäischen Ländern und belegt dort ein Bachelor-Programm in „Business“ oder „Communication“: 1.700 in Italien und Spanien, weitere 1.300 in Polen und Tschechien. Während in dem „center“ in Singapur 160 Studenten ein Management-Diplom erwerben wollen, bieten die drei „centers“ der NTU in Indien, Japan und Malaysia ausschließlich Kurse in Modedesign und Innenarchitektur an. Auch in den beiden „centers“ in Südafrika studieren etwa 650 Studenten verschiedene Arten von Kursprogrammen nur in diesen beiden Fachrichtungen, ergänzt um Graphikdesign.

Zielmärkte

Auf die Auswahl der validierten Partneereinrichtungen legt die NTU besonderes Gewicht – sie sollten dieser Hochschule prinzipiell qualitativ ebenbürtig sein und nur aus formalen Gründen keine Berechtigung dazu haben, eigene Hochschulabschlüsse zu vergeben. Allerdings erlangen viele ihrer Partneereinrichtungen erst durch die Validierung durch eine englische Hochschule überhaupt einen Hochschulstatus – so etwa die Business Schools in Osteuropa, die Schule für Modedesign in Indien und die beiden Architektur- und Designschulen in Südafrika. Solche „Grauzonen“ sind es im wesentlichen, die etliche andere englische Hochschulen und Beobachter des Systems dieser Praxis äußerst skeptisch gegenüber stehen lassen.

Partnerwahl

Das Validierungsverfahren wird im „Handbook of Validation Services“ genauestens beschrieben. Der maximale Zeitraum, für den die NTU eine „Lizenz“ vergibt, beträgt drei Jahre. Über diesen Zeitraum erstreckt sich auch der vor der Entscheidung über eine Validierung erstellte Geschäftsplan, der Einnahmen (im Wesentlichen auf der Basis der Studentenzahlen und der Pro-Kopf-Gebühr) und Kosten (im wesentlichen für die Review-Verfahren) gegenüberstellt.

„Handbook of Validation Services“

Danach erschöpft sich die Validierung nicht in einem einmaligen Akt, sondern beinhaltet ein detailliert geregeltes Monitoring-Verfahren mit jährlicher Überprüfung der Programmdurchführung an den Partneereinrichtungen („annual review“). Für jedes „center“ bestellt die NTU dafür einen „verifier“, in der Regel einen Professor des entsprechenden Fachbereiches.

Monitoring

Nachdem die Qualitätssicherung für Auslandaktivitäten der NTU zunächst getrennt von deren regulärem Betrieb organisiert worden war, sind nun alle Verfahren in einem „Academic Planning and Quality Management Office“ (APQM) zusammengeführt worden, das der direkten Aufsicht des Deputy Vice Chancellors untersteht. Die einzelnen Verfahren werden von einem „Quality Assurance Committee“ in Zusammenarbeit mit einem Netzwerk von Peers aus den Fakultäten durchgeführt.

Zentrales Management

Validierung ist für die NTU nach deren eigener Einschätzung ein lukratives Geschäft. Ein willkommener nicht-monetärer Seiteneffekt der Validierung wird in der fachlichen Bereicherung und multikulturellen Öffnung gesehen, die sich aus der fachlichen Zusammenarbeit und aus dem Austausch z.B. mit Designer-Kollegen aus anderen Ländern ergibt.

Nutzen

## 5.2 Middlesex University (GB): Regionalbüros als Schaltstellen

Die Middlesex University (MU) ist eine am nördlichen Stadtrand von London gelegene „new university“ gemäß dem Hochschulgesetz von 1992 mit knapp 22.000 Studenten, davon gut 3.000 „European and international students“ aus mehr als 80 verschiedenen Ländern. Die Schwerpunkte der MU werden im wesentlichen von denen ihrer Vorgängereinrichtungen bestimmt: Design und „performing arts“, Gesundheitsberufe und Umweltschutz, Sprachlehreunterricht und BWL. Sie führt „Computing Science“ als einzige ingenieurwissenschaftliche Fachrichtung, aber keine naturwissenschaftlichen Disziplinen.

Fakten in Kürze

Die MU ist auf verschiedenen Feldern von „offshore programmes“ aktiv, wobei sich ihr Ansatz durch zwei Charakteristika auszeichnet:

Regionalbüros und Rekrutierungsstrategie

- die Nutzung von Regionalbüros als Angelpunkte einer proaktiven Internationalisierungsstrategie;
- die unmittelbare Verknüpfung der Offshore-Aktivitäten mit dem Ziel der Rekrutierung ausländischer Studenten für ein Studium auf einem der Londoner Campusgelände.

Die fünf Regionalbüros der MU<sup>46</sup> dienen gleichzeitig der direkten Rekrutierung ausländischer Studenten für ein Studium in England und der Anbahnung verschiedener Formen von Partnerschaften. Die meisten Partnerschaften haben das „channeling“ der Studenten auf den Heimatcampus zum Ziel.

### 5.2.1 Institutional Policy

Die institutional policy der MU im Bereich der Offshore-Aktivitäten wird durch fünf Elemente charakterisiert:

1. *Strategische Weichenstellung:* Ausgangspunkt für die Offshore-Aktivitäten ist eine Grundsatzentscheidung der MU, die Steigerung der ausländischen Studentenzahlen von außerhalb der EU als ein zentrales strategisches Ziel zu definieren. Die wichtigsten Motive dafür waren erhoffte Mehreinnahmen aus Studiengebühren und eine erwünschte Bereicherung der akademischen Kultur.
2. *Bestimmung von Zielmärkten:* Die MU unterscheidet zwischen „Zielmärkten“ („targeted markets“) und anderen Märkten. In Zielmärkten geht sie selber Möglichkeiten der Studentenwerbung und der Eingehung institutioneller Partnerschaften nach, während sie die anderen Märkte durch Agenten beobachten lässt. Zielmärkte der MU sind Großchina (Taiwan, Hong Kong, China), Südostasien (Malaysia, Singapur, Thailand), Südasien (Indien, Pakistan, Bangladesch, Sri Lanka), der östliche Mittelmeerraum (Israel, Zypern, Türkei), Brasilien (als Markt mit langfris-

<sup>46</sup> Für Südostasien (Kuala Lumpur), Ostasien (Hong Kong), Südamerika (Rio de Janeiro), Naher Osten (Tel Aviv) und Indien (New Delhi).

tigem Potenzial und mit akademisch starken potenziellen Partnern) und Nordamerika. Auf den „anderen Märkten“ rekrutiert die MU insgesamt 400-500 Studenten, davon 250 aus Afrika. Nigeria und Ostafrika sieht sie als weitere potenzielle Zielmärkte an.

3. *Gründung von Regionalbüros in den Zielmärkten:* Ist die Entscheidung für einen Zielmarkt gefallen, wird dort ein lokales Büro eröffnet, in dem sowohl aus London entsandte Mitarbeiter als auch vor Ort rekrutierte Mitarbeiter der MU arbeiten. Aufgabe der Büros ist, als Botschafter der MU vor Ort zu wirken, die Gegebenheiten und Kultur vor Ort kennen zu lernen, ein akzeptierter Partner des British Council und zu einschlägigen Veranstaltungen eingeladen zu werden, die Hochschule dort zu vertreten sowie – last, but not least – eine Anlaufstelle für interessierte Studenten zu sein.

Die Organisationsform dieser Regionalbüros variiert von Land zu Land entsprechend den jeweils geltenden rechtlichen Möglichkeiten und Beschränkungen. Das Büro in Hong Kong, das den chinesischen Markt mitbedient, wird als englische Firma mit einem englischen CEO geführt. Dagegen wird MU in Kuala Lumpur durch eine malaysische Firma vertreten, weil es ihr dort rechtlich verwehrt ist, eine eigene Firma zu etablieren. In Indien wiederum ist gerade das ausdrücklich erwünscht, so dass der Programmkoordinator der MU für „International Affairs“ als Chairman und der Büroleiter als CEO fungieren. Auch in Israel stehen steuerrechtliche Probleme der Eintragung einer eigenen Firma entgegen, so dass MU dort nur ein Büro („representative office“) in Tel Aviv unterhält. In Rio de Janeiro beauftragte MU eine schon vorhandene Firma mit ihrer Vertretung. Auch in Boston unterhält sie eine solche Vertretung für den nordamerikanischen Raum.

4. *Definieren von Zielgrößen für die Studentenrekrutierung („recruitment targets“):* Für die Anwerbung ausländischer Studenten definiert die MU Zielzahlen in den einzelnen Fachgruppen, die einerseits deren Werbeaktivitäten stimulieren und andererseits die Auslandauftritte der MU insgesamt stärker fokussieren sollen. Dies bedeutet allerdings nicht unmittelbar ein „Pushen“ bestimmter Studienfächer, sondern die Festsetzung der Zielzahlen folgt im wesentlichen erkennbaren Nachfragetrends. So wird in Indien, wo wie in anderen Ländern auch die größte Nachfrage nach Informatik und BWL herrscht, auch für Studienrichtungen wie Geschichte oder Krankenpflege (Nursing) geworben. Die Zielzahlen für die einzelnen Fächer sind mit den mittelfristigen Planungen für deren kapazitative Entwicklung an der MU abgestimmt.
5. *Abschluss von Partnerschaften:* Lokale Partnereinrichtungen werden zur Vorbereitung der Studenten auf Kurse an der MU genutzt. Neben der individuellen Aufnahme von Studenten bewährter Partner bedient sich die MU hierzu im wesentlichen der Vertriebsformen Franchising und Validierung – zumeist jeweils in Verbindung mit Twinning Arrangements. Weitere Wege zur Rekrutierung potenzieller Studenten sind – gewissermaßen im Vorfeld der Hochschule – Werbemaßnahmen an ausgewählten Schulen (diesen Weg verfolgt die MU in Indien und China) und

Stipendien für Lehrer an „interessanten“ Schulen zur Teilnahme an einer Sommeruniversität in England.

Die Entscheidung für die Zusammenarbeit mit einer ausländischen Partnerinstitution fällt in einem dreistufigen Verfahren:

Partnerwahl  
in 3 Stufen

1. Informelle Diskussion mit der Partnereinrichtung;
2. „Institutional Review“ durch Mitglieder des Lehrkörpers der MU, die selbst kein direktes Interesse an der Partnerschaft haben;
3. Verabschiedung eines Kooperationsabkommens.

### 5.2.2 Offshore-Aktivitäten

Bei Franchising-Abkommen werden in der Regel lediglich die ersten beiden Jahre eines Bachelorprogramms gefranchised, so dass die Studenten für das letzte Studienjahr direkt an die MU kommen (Kombination mit Twinning). Obgleich es nach Auskunft der MU keine Probleme mit dem akademischen Niveau der ausländischen Studenten gab, zieht sie sich jetzt aus den Franchising-Geschäft zurück, „due to risks and the difficulty to administer“.

Rückzug aus  
Franchising

Validierungen sieht die MU demgegenüber als unproblematischer an, da sie dabei in der Pflicht stehe zu gewährleisten, dass das im Zielland angebotene Programm völlig identisch mit dem auf dem Heimatcampus der MU ist. Zugleich erkennt sie in der Validierung einen guten Weg, eine Art indirekter Verbindung zu anderen Studienprogrammen der MU zu schaffen und beispielsweise Studenten für Master Programme zu rekrutieren. Validierungsabkommen beinhalten ein fortlaufendes Monitoring durch die MU und werden von der validierten Einrichtung nicht pauschal, sondern mit einer festen Gebühr für jeden Teilnehmer entgolten.

Validierungs-  
praktik

In Brasilien unterhält die MU ein „joint twinning programme“ nach dem Schema 2+1+1 mit mehreren guten Universitäten. Dabei studieren die Teilnehmer zwei Jahre an einer der brasilianischen Partnerhochschulen, haben dann die Möglichkeit, ihr drittes Studienjahr in England zu absolvieren und dort den BA der MU zu erwerben, und kehren anschließend zurück nach Brasilien, um den dortigen BA zu erwerben, der nach 4 Jahren vergeben wird. Ein weiteres Beispiel für solche „hybride Formate“ ist ein Masters-Programm der MU in Theaterregie, das sie in Zusammenarbeit mit Partnerinstitutionen aus fünf Ländern anbietet, die von der MU für ihre Leistungen entschädigt werden. Nach einem ähnlichen Muster funktioniert auch ein Masters-Programm in Chinesischer Medizin.

Twinning mit  
brasilianischen  
Partnern

Weitere auslandsorientierte Aktivitäten der MU umfassen u.a.:

- *Internetgestützte Fernstudiengänge* in der Informatik unter dem Namen „Global Campus“, die in Partnerschaft mit lokalen Unterstützungszentren in Hong Kong (150 Studenten), Kairo (60 Studenten) etc. angeboten werden. Diese Partnerschaften erwachsen aus früheren Franchising- und Validierungs-Partnerschaften und werden von der MU als eine wichtige Zukunftsoption angesehen;

Weitere internationale  
Aktivitäten

- *Work-based Learning Degrees* (mit insgesamt 1.000 Teilnehmern) in Zusammenarbeit mit der Hong Kong University und mit Einrichtungen in Griechenland. Bei diesen Angeboten erhalten Berufstätige die Möglichkeit, eine Fragestellung aus der Berufspraxis wissenschaftlich zu vertiefen und auf der Grundlage einer entsprechenden Vereinbarung zwischen Student, Arbeitgeber und MU einen Hochschulabschluss (BA, MA, Doctorate) zu erwerben. Fachliche Schwerpunkte liegen im Bereich der BWL. Die Studiengebühren sind in der Regel allein vom Studenten zu tragen;
- Längerfristig plant die MU eine *Allianz* mit zehn Universitäten aus aller Welt mit der Perspektive einer Verschmelzung („merger“). Im Hinblick darauf treibt sie u.a. die Kooperationsbeziehungen in Brasilien voran;
- Für Ägypten und Indien hat die MU den Aufbau eines Auslandscampus erwogen, wegen der hohen Eintrittsbarrieren dann aber doch nicht in Angriff genommen. Wenn überhaupt, würde MU einen Auslandscampus nicht ohne einen lokalen Partner aufbauen, der das kulturelle Verständnis, Räumlichkeiten, Finanzen, Bibliotheksressourcen und andere „facilities“ in die Partnerschaft einbringen könnte.

### 5.2.3 Management

Für das Management ihrer Offshore-Aktivitäten hat die MU in den letzten Jahren eine ausdifferenzierte Organisationsstruktur und neue Kompetenzbereiche geschaffen. Die Verantwortung für sämtliche internationalen Aktivitäten wird auf höchster Leitungsebene in einem Executive Board gebündelt, dem neben dem Vice Chancellor ein hauptamtlicher „Assistant Vice Chancellor and Director of International Affairs“, der „Deputy Vice Chancellor for Academic Affairs“ sowie der „Financial Director“ angehören.

Verantwortung auf Leitungsebene

Angelegenheiten, welche die Lehre betreffen, werden vom Deputy Vice Chancellor for Academic Affairs verantwortet, alle anderen Aspekte der internationalen Zusammenarbeit vom Assistant VC. Sowohl der Kanzler (Registrar) als auch der „Head of International Education“ unterstehen dessen Weisungsbefugnis, die sich auch auf das Personal sämtlicher Regionalbüros und eigens angestellte Marktforscher erstreckt. Der Assistant VC kann sogar Entscheidungen über den Aus- oder Abbau von Lehrkapazitäten und Personalstellen der dezentralen Facheinheiten maßgeblich mitgestalten.

Assistant Vice Chancellor

Die Rückwirkungen von auslandsorientierten Entscheidungen auf die heimischen Fakultäten sind nicht zu unterschätzen. Sie stellen hohe Managementanforderungen an die betroffenen Dekane; so wird beispielsweise die Business School der MU infolge solcher Weichenstellungen gegenwärtig um 20% vergrößert.

Rückwirkung auf Fakultäten

Trotz dieser umfangreichen Aktivitäten und ihres professionalisierten Managements hat die MU die finanziellen Aspekte ihrer „offshore programmes“ bisher nicht durchgeplant oder evaluiert. Sie verfügt dafür auch nicht über ein standardisiertes Kostenmodell, arbeitet derzeit allerdings daran, ein solches wenigstens für die wichtigsten Regionalbüros und Partnerschaften einzuführen.

Kein Kostenmodell

### 5.3 De Montfort University (GB): Zentrales Management von Studienexporten

Die De Montfort University (DMU) ist 1992 aus dem Zusammenschluss der vormaligen Leicester Polytechnical School mit drei bis dahin separaten Colleges entstanden und kann auf eine 100jährige Geschichte als handwerkliches bzw. Techniker-Ausbildungszentrum zurückblicken. Heute zählt die stark dezentralisierte Hochschule gut 30.000 Studenten; davon sind mehr als ein Drittel als „part-time-students“ und etwa 80% in der „higher“ sowie 20% in der „further education“ eingeschrieben.

Fakten in Kürze

Die DMU ist in beiden Grundtypen von Offshore-Aktivitäten engagiert: Im November 1999 unterhielt sie mehr als 20 Partnerschaften in 12 Ländern in- und außerhalb Europas mit mehr als 40 verschiedenen Studienprogrammen und einen eigenen „Campus“ in Südafrika. Darüber hinaus plant sie die Eröffnung eines weiteren „Campus“ in Malaysia. Was die auslandsorientierten Aktivitäten der DMU in besonderer Weise auszeichnet, ist das dahinter liegende interne Managementmodell, das durch zwei Elemente geprägt wird:

Elemente des Managementmodells

- Dezentrale Initiative („faculty-driven“) bei zentraler Steuerung;
- Ein explizites und umfassendes Kostenmodell, das der Hochschulleitung die Entscheidung für oder gegen ein Offshore-Vorhaben einer Fakultät erlaubt.

#### 5.3.1 Institutional Policy

Für das außergewöhnliche Engagement der DMU im Offshore-Bereich macht die Hochschulleitung vor allem drei Gründe geltend: Finanzen, Reputation und strategische Partnerschaften. Auslandsangebote böten *erstens* eine Chance, personelle und materielle Ressourcen auch und gerade solcher Bereiche der DMU zu sichern oder gar auszubauen, die stark unter einer zurückgehenden Studiennachfrage leiden und eine unterkritische Größe anzunehmen drohten (wie einige Ingenieurwissenschaften). *Zweitens* habe die DMU ein elementares Interesse daran, enge Kooperationsbeziehungen mit angesehen Hochschulen insbesondere aus anderen europäischen Ländern bzw. der EU aufzubauen. Daher wolle sie „overseas“ gezielt mit immer besser ausgewiesenen Partnereinrichtungen zusammenarbeiten, um so ihr eigenes Renommee zu stärken. Und *drittens* wolle sie sich durch Aufbau strategischer Partnerschaften im Ausland für die Herausforderungen des weltweiten Internet-Bildungsmarktes präparieren („Friends we know are better than friends we don't know“).<sup>47</sup>

3 Gründe für Engagement „offshore“

Wichtigste Zielmärkte für die Offshore-Aktivitäten der DMU sind derzeit Malaysia, Indien, Hong Kong und Südafrika. Weil bisher nur drei der insge-

Zielmärkte

<sup>47</sup> So bekommt die DMU z.B. über die Moskauer Staatsuniversität Zugang zu deren Satellitensystem, was die Kosten von Videokonferenzen (bisher noch 450 £ die Stunde) drastisch senkt.



samt sieben Fakultäten der DMU in Offshore-Aktivitäten involviert sind, die Hochschule aus den dargelegten Gründen aber an deren Ausweitung interessiert ist, versucht die Hochschulleitung, mehr Fachbereiche u.a. durch finanzielle Anreize dazu zu bewegen, sich im Ausland zu engagieren.

Seit knapp zwei Jahren genehmigt die Hochschulleitung allerdings nur noch solche Vorhaben, die sowohl eine finanzielle als auch eine qualitative zentrale Vorprüfung durch die Hochschulleitung passiert haben. In allen Offshore-Aktivitäten behält sich die DMU prinzipiell die Verantwortung für die Qualitätssicherung vor.

Qualitätssicherungsverfahren

Die Studenten der in Partnerschaften angebotenen Studienprogramme erhalten i.d.R. den Status von DMU Studenten, was u.a. das Recht beinhaltet, Prüfungsergebnisse zu hinterfragen („right to challenge“) – eine in der Kultur der Partnerländer nicht eben selbstverständliche Praxis. Scheitert eine Partnerschaft, sichert die DMU den Studenten zu, dass sie ihr begonnenes Studium abschließen können, was sie z.B. in Indonesien in Zusammenarbeit mit dem British Council auch eingelöst hat, nachdem dort eine Partnerschaft geplatzt war.

Rechte der Studenten

Als ernstzunehmendes Risiko betrachtet die DMU ein schlechtes Abschneiden in Audits der QAA. Die Bewertung von Overseas-Aktivitäten ist einer von sechs Teilaspekten in deren turnusmäßigen „institutional reviews“. Im Falle eines schlechten Abschneidens in auch nur einer Teilaktivität muss sich die gesamte Hochschule einer verschärften Nachprüfung unterziehen.

QAA reviews

### 5.3.2 Kostenmodell

DMU verfügt als einzige der für diese Studie näher befragten britischen Hochschulen über ein ausgefeiltes Kostenmodell, das die Entscheidung für oder gegen ein Offshore-Vorhaben aufgrund einer ziemlich exakten Kalkulation der zu erwartenden Kosten und Einnahmen ermöglicht. Den Anstoß für dessen Entwicklung gab ein externes finanziellen Audit. 1997/98 wurde die Verantwortung für alle Offshore-Aktivitäten in einem „International Office“ konzentriert. Eine Prüfung aller damals bestehenden 46 Offshore-Aktivitäten der DMU auf der Basis des neuen Kostenmodells ergab, dass nur 21 davon zumindest kostendeckend arbeiteten. Daraufhin wurde ein gezielter Rückzug aus den nicht rentablen Angeboten eingeleitet.

Anstoß für und Wirkung des Kostenmodells

Das Modell wird heute sowohl für die Planung von Offshore-Aktivitäten und die Entscheidung über ihre Implementierung als auch für die Preispolitik und für das Monitoring gebraucht.

Nutzung des Kostenmodells

Dafür legt die Fakultät dem „international office“ zunächst einen Geschäftsplan vor, der dann gemeinsam und schrittweise in das Kostenmodell übersetzt wird. Dieses erfasst sämtliche Kosten im Zusammenhang mit der jeweiligen Offshore-Aktivität, einschließlich derer für die Prüfung und Registrierung des Auslandsprogramms, für Lehrleistungen des eigenen Personals (gemessen in Tagessätzen), Reisekosten, Prüfungen usw. Zwischen Kosten, die bei der Fakultät anfallen, Kosten, welche die Hochschulleitung betreffen, und Kosten, die auf die Support-Einrichtungen zukommen, wird

Verfahren

genau unterschieden, damit spätere Einnahmen den Aufwendungen entsprechend auf die Beteiligten aufgeteilt werden können. Erfasst wird auch, wann die Kosten im Zeitablauf anfallen und welche davon fix und welche variabel sind.

Den voraussichtlich anfallenden Kosten werden sodann die erwarteten Studentenzahlen gegenübergestellt. Auf diesen Grundlagen kann unter verschiedenen Kombinationen von Pro-Kopf- und Pauschalzahlungen überschlägig kalkuliert werden, welchen Preis die DMU für das „offshore programme“ fordern muss, wenn sie es mindestens kostendeckend anbieten will. Dabei werden Einnahmen und Ausgaben abdiskontiert, so dass sich der Gegenwartswert einer mehrjährigen Investition berechnen lässt. Die Kalkulation weiterer Leistungen der ausländischen Partnereinrichtung und insbesondere die Festsetzung der Studiengebühren, die unter Marktgesichtspunkten für die Programmteilnahme verlangt werden können, bleiben indes allein dieser überlassen.

Gegenüberstellung von Kosten und Einnahmen

Bei der Überprüfung ihrer CA/CP-Programme hat die DMU festgestellt, dass ein Offshore-Programm erst ab 200-300 Studenten kostendeckend durchgeführt werden kann.

Break-even point

Unabhängig von dieser Kostenkalkulation wird vor einem Vertragsabschluss auch stets geprüft, ob das Programm die Qualitätsrichtlinien der DMU erfüllt. Nur dann, wenn ein Nutzen für die Universität insgesamt nachgewiesen werden kann, kommt der Antrag schließlich zur Entscheidung vor den University Council.

Qualitätsprüfung

Ist das Geschäftsmodell einmal akzeptiert, wird die Fakultät vom ersten Tag der Unternehmung an aus dem zentralen Budget für ihre Leistungen und Unkosten voll entschädigt, auch wenn Einnahmen erst sehr viel später fließen. De facto erfolgt also eine Anschubfinanzierung der jeweiligen Offshore-Aktivität durch die Hochschulleitung. Die Einnahmen werden so verteilt, dass die Hochschulleitung, Fakultät und Service-Einrichtungen daraus zunächst jeweils ihre vollen Kosten erstattet bekommen und ein eventueller Überschuss zu 80% an die Fakultät geht und zu 20% bei der Zentrale verbleibt. Diese Gewinnverteilung entspricht einerseits dem wirklichen Anteil der bei der Hochschulleitung anfallenden „overheads“, andererseits bewirkt sie einen starken Anreiz für die Fakultäten, sich in Offshore-Aktivitäten zu engagieren.

Einnahmenverteilung

### 5.3.3 Validierungs- und Franchisingaktivitäten

Die DMU betreibt nach eigener Aussage prinzipiell keine Validierung fremder Programme – die sie selber „Akkreditierung“ nennt. Sie begründet dies damit, dass Validierung ohne ein kontinuierliches Monitoring durch die DMU nicht vertreten werden könne, und die Hochschule nicht willens oder in der Lage sei, ein solches zu leisten.

Ablehnung der Validierung

Im Zusammenhang mit „progression agreements“ praktiziert die DMU jedoch diverse Formen der Zusammenarbeit, die sowohl Züge von Validierung als auch von Franchising aufweisen. Dabei geht es im Kern um eine

„Collaborative partnerships“

Berechtigung ausländischer Studenten, ihr andernorts begonnenes Studium möglichst bruchlos an der DMU fortzusetzen („right to progression“), wofür mindestens 90% der Lehrinhalte identisch sein müssen. Sämtliche Formen solcher Zusammenarbeit bezeichnet die DMU als „collaborative partnerships“.

Eine Zusammenarbeit, die der Praxis der Validierung sehr nahe kommt, besteht mit der School of Continuing and Professional Education, City University Hong Kong. Die DMU erkennt ein dort vergebenes „Advanced Diploma“ als äquivalent zu den ersten zwei Jahren zweier ihrer Bachelor Programme an (BA (hons) Public Administration and Management, BA (hons) Business Administration and Management). Die Kursinhalte der ersten zwei Jahre sind von der University Hong Kong entwickelt, der Beitrag der DMU beschränkt sich hier auf die Qualitätskontrolle der angebotenen Programme. In diesen ersten beiden Studienjahren sind die Teilnehmer auch noch keine DMU-Studenten. Bei Erreichung eines bestimmten Notenschnitts lässt die DMU die Studenten direkt in das dritte Studienjahr zu. Auch dieses wird von Lehrern der University Hong Kong unterrichtet, das Curriculum von der DMU zur Verfügung gestellt.

„Validierung“  
City University  
Hong Kong

Eine eher dem Franchising zuzuordnende Partnerschaft besteht mit der Daly College Business School in Indore, Indien. In Form eines „Twinning“ Programms (2+1) kann dort ein BA (hons) Business Administration erworben werden, für dessen erste zwei Studienjahre im wesentlichen die DMU das Kursmaterial bereitstellt; die Studenten gelten ab dem ersten Studientag als DMU Studenten. Ein bestimmter Prozentsatz der Klausuren wird von Dozenten der DMU korrigiert, ansonsten beschränkt man sich auf die Prüfung der Berichte des externen Gutachters, den die Partnerinstitution allerdings selber wählen kann.

„Franchising“  
Daly College  
Indien

1991 begann die ingenieurwissenschaftliche Fakultät der DMU angesichts eines dramatischen Rückgangs der Studentenzahlen damit, ihre freien Kapazitäten mit ausländischen Studenten, insbesondere aus Südostasien (Malaysia), aufzufüllen, um damit Ressourcenkürzungen entgegenzuwirken, die ihre Arbeitsfähigkeit in Frage gestellt hätten. Um die Eintrittskosten für Studieninteressenten möglichst niedrig zu halten und zugleich sicherzustellen, dass diese eine gezielte Vorbereitung auf das Studium an der DMU bekämen, entschied man sich dabei für ein Modell, die ersten beiden Jahre des Bachelor-Programms vor Ort im Ausland anzubieten.

Diese Idee wurde in Form eines schrittweisen „Franchising“ der ersten zwei Jahre des ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Programms (BSc Hons in Engineering) der DMU an das Twintech Institute of Technology in Kuala Lumpur, Malaysia realisiert. 1993-1994 wurde ein Vorbereitungskurs anerkannt, anschließend die ersten 4 Semester. Das fünfte Semester ist ein Brückenkurs, der den Anschluss an das dritte Studienjahr an der DMU gewährleisten soll. Studenten, die dabei einen bestimmten Notenschnitt erreichten, haben die Möglichkeit, das letzte Jahr ihres Studiums an der DMU zu absolvieren.<sup>48</sup>

„Franchising“  
Twintech  
Institute  
Malaysia

<sup>48</sup> Dieses Arrangement ist Gegenstand eines „Institutional Review Report“ der QAA vom September 1999: <http://www.qaa.ac.uk/revreps/oseas/Demontfort>

Nach dem Zusammenbruch der malaysischen Wirtschaft in der asiatischen Finanzkrise 1998 stand der Mehrheit der von staatlichen Stipendien abhängigen Studenten dieser Weg allerdings nicht mehr als eine ernsthafte Option offen. Aus dieser neuen Problemlage entsprang ein wichtiges Motiv für die Planung eines Campus der DMU in Malaysia. Inzwischen bietet das Twintech Institute die ersten zwei Jahre des Programms eigenständig an und vergibt ein berufsqualifizierendes „Higher National Diploma“. Dass darin DMU Dozenten als „travelling teachers“ beteiligt sind, treibt die Kosten des Programms in die Höhe.

#### 5.3.4 „Branch-Campuses“

Der Campus in Johannesburg entstand aus einer 1994 begonnenen Franchising-Partnerschaft mit dem Centre for Management Studies (CenMS) für einen Bachelor (BA Hons) in „Business Studies“ und für ein MBA-Programm, die 1996 scheiterte. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, den Teilnehmern einen Studienabschluss zu ermöglichen. Mit diesem begrenzten Ziel gründete die DMU die „De Montfort University South Africa“ (DMUSA) und rekrutierte dafür eigens Dozenten auf Honorarbasis. Später dann entschied man sich für eine Fortführung und Weiterentwicklung dieser Aktivitäten in Südafrika auf einem eigenen Campus.<sup>49</sup>

Campus in Johannesburg

Geleitet wird DMUSA als Filiale der DMU durch den dortigen Dean of Business, einen Pro Vice Chancellor und einen Mitarbeiter des International Office in beratender Funktion. Vor Ort sind nur zwei Mitarbeiter der DMU auf vollen Stellen tätig. DMUSA hat 450 Studenten, das Verwaltungspersonal und der größte Teil des akademischen Personals sind Afrikaner. DMUSA ist in Südafrika als gemeinnützige Institution mit Universitätsstatus registriert und von der Regierung anerkannt. Sie operiert als Tochter des „for-profit subsidiary“ der DMU in Großbritannien („De Montfort Expertise“) durch deren südafrikanischen Ableger „De Montfort Expertise South Africa“. Die Räumlichkeiten der DMUSA sind geleast, weil ihr eigener Immobilienbesitz bisher verwehrt geblieben ist.

Geschäftsmodell

DMUSA bietet als einzigen Abschluss einen MBA an; das Bachelor-Programm hat man auslaufen lassen. Über ein zusätzliches Angebot im Bereich Informatik wird nachgedacht, ist aber noch nicht entschieden worden. Ein Ausbau von Ingenieurwissenschaften wird wegen der dafür anfallenden hohen Investitionskosten ohne die Mitwirkung eines etablierten Partners vor Ort aus finanziellen Gründen nicht für möglich gehalten.

Fächer und Abschlüsse

Neben ihrer Filiale in Südafrika plant die DMU die Eröffnung eines weiteren eigenen Campus in Malaysia für die Fächer BWL, Informatik und Wirtschaftsprüfung. Die Bewilligung der Lizenz durch die malaysische Regierung steht noch aus.

Campus in Malaysia

<sup>49</sup> Vgl. dazu den QAA Report vom Dezember 1999: <http://www.qaa.ac.uk/revreps/oseas/DemontfortSA>

Das Geschäftsmodell umfasst die DMU, eine lokale Firma, ein lokales College, und einen lokalen Bereitsteller der Räumlichkeiten. Die Fäden laufen bei der lokalen Firma für Wirtschaftsprüfungs- und Informatikdienstleistungen zusammen, mit der die DMU einen 6-Jahres-Vertrag abgeschlossen und aus anderen Zusammenhängen bereits Erfahrungen gesammelt hat. DMU will in die Zusammenarbeit Managementdienstleistungen, Lehrleistungen und Personal einbringen. Dafür soll sie eine Vergütung von der Partnerfirma erhalten, die zusätzliche Lehrleistungen von einem lokalen College einkauft, die für den Lehrbetrieb benötigten Räumlichkeiten besorgt und außerdem eigene Erfahrungen aus der Wirtschaftsprüfung in das Studienprogramm einspeist. Die Qualitätssicherung für die Lehrprogramme soll allerdings direkt zwischen der DMU und dem malaysischen College geregelt werden.

Geschäftsmodell

## 5.4 University of Warwick (GB) und Swinburne University of Technology of Melbourne (AUS): Fliegende Fakultäten

### 5.4.1 University of Warwick

Die University of Warwick (UoW), eine universitäre Neugründung aus den 1960er Jahren, zählt heute mit gut 15.000 Studenten (davon rd. 8.500 Undergraduates, 5.100 Postgraduates sowie gut 2.300 Ausländer) und 3.800 Beschäftigten (davon 1.300 Wissenschaftler) zu den besten englischen Universitäten. Sie gliedert sich in drei Faculties (zur fächerübergreifenden Koordination und Qualitätssicherung, aber ohne Entscheidungs- und Budgetkompetenzen) und ca. 30 Departments und versteht sich als dezidiert forschungsorientierte Hochschule: In den letzten „Research Assessment Exercises“ des hefte von 1996 belegte sie unter allen englischen Universitäten den vierten Platz.

Fakten in  
Kürze

#### Institutional policy

Was auslandsorientierte offshore-Aktivitäten angeht, ist es die generelle Linie der UoW, ausschließlich „stand-alone“ Modelle zu verfolgen. Dabei will sie sich zwar für die technische Unterstützung der von ihr ansonsten ganz selbstständig durchgeführten Lehrprogramme geeigneter Partneereinrichtungen – in der Regel Hochschulen – in den jeweiligen Zielländern bedienen. Jegliche Art von CA/CP lehnt sie aber wegen der damit verbundenen großen Qualitätsrisiken strikt ab: „There is a lot of reputation to loose“. Aus dem gleichen Grund akzeptiert die UoW z.B. auch grundsätzlich keine Aufnahme externer Studenten in das dritte Studienjahr ihrer BA/BSc Kurse.

Nur  
Eigenbetrieb

Anders als viele „new universities“ ist die UoW nicht bereit, allein aus wirtschaftlichen Gründen Studienangebote zu exportieren. Die Sicherung ihrer Erfolgspotenziale als international anerkannte Forschungsuniversität hat absolute Priorität in ihren strategischen Planungen. Auslandsorientierte Aktivitäten will sie nur in dem Maße unterstützen und stimulieren, wie sie dazu beitragen können, nicht aber um ihrer selbst willen. Jedenfalls soll gesichert bleiben, dass jegliche Art aktiver „Internationalisierung“ zu den übergeordneten Zielen und Ansprüchen der UoW passt. Für Studienexportangebote sei es daneben auch unerlässlich, dass angesehene Mitglieder des Lehrkörpers eine aktive Verantwortung für solche Unternehmungen übernehmen und z.B. darauf achten, dass die UoW nicht mit dubiosen Einrichtungen in Verbindung gebracht werden könne, z.B. über Hilfsleistungen in der Durchführung der Programme.

Keine Kom-  
promisse aus  
wirtschaftli-  
chen Gründen

Auf dem Gebiet der Studienexporte ist die UoW insbesondere durch die Aktivitäten der Warwick Manufacturing Group (WMG) bekannt. Trotz der von der UoW insgesamt mit großem Wohlwollen und auch Stolz begleiteten Aktivitäten der Ingenieurwissenschaften hat sie bisher noch keine gezielten Schritte für weitere Exporte von Studienangeboten mittels „fliegender Fakultäten“ unternommen. So unterhält die School of Education eher lockere Kontakte nach Kenia und Zypern, und die Business-School bietet ein MBA-Fernstudienprogramm an mit verschiedenen Studienzentren außerhalb von

Kaum „offshore“  
Aktivitäten  
neben WMG

Warwick. Die Hochschulleitung ist aber daran interessiert, internationale Offshore-Aktivitäten der Business-School kräftig zu stimulieren, um deren guten Namen in diesem Gebiet auf dem derzeit blühenden Angebotsmarkt gewinnbringend zu nutzen.

Den Aufbau einer eigenen Dependence/Filiale im Ausland lehnt die UoW angesichts der damit verbundenen wirtschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Risiken grundsätzlich als eine für sie unvernünftige Option ab. Zugleich sieht man dort klar, dass sich längst nicht alle ihre Kursangebote für einen weltweiten Export nach dem Modell der „fliegenden Fakultät“ eignen und dass sich dieses selbst dort, wo es gut funktioniert, aus verschiedensten Gründen nicht beliebig ausdehnen und erweitern lässt. Solche begrenzten Reichweiten und Restriktionen werden andererseits nicht als ein Problem betrachtet, weil die primäre Zielsetzung der Hochschule eine andere ist als die, einen möglichst großen und raschen ökonomischen Erfolg „in der Fläche“ zu erzielen.

Ablehnung eines „Branch-campus“

### Die Aktivitäten der Warwick Manufacturing Group (WMG)

Die WMG ist einer von drei Bereichen der School of Engineering in der Faculty of Science der UoW, operiert aber weitgehend selbstständig und zudem auch wirtschaftlich überaus erfolgreich. Seit Gründung der WMG im Jahre 1980 ist es deren aus Indien stammenden und äußerst umtriebigen Leiter, Prof. Bhattacharyya, gelungen, ein weit gespanntes internationales Netz industrieller Partnerschaften aufzubauen, dank derer die WMG „significant private funds“ attrahiert und es geschafft hat, „academic excellence with industrial relevance“ erfolgreich zu verbinden.

Wer ist die WMG?

Die WMG beschäftigt heute als eine Art An-Institut etwa 400 Mitarbeiter, darunter ein Drittel auf part-time Basis aus der Industrie, und hat in den letzten Jahren umfangreiche, stark auf die jeweiligen Umfeldbedürfnisse angepasste Kursangebote in fünf Ländern außerhalb des UK entwickelt: „We are a global organisation operating from a network of educational institutions located through the world. However, our center of operations is at the University of Warwick in the United Kingdom.“<sup>50</sup>

Kursangebote in 5 Ländern

Derzeit bietet sie außerhalb von Großbritannien in den Feldern „Engineering Business Management“ und „Manufacturing Systems Engineering“ auf Teilzeit-Basis oder auch als Vollzeit-Studium zwei unterschiedliche Programme an:

2 Programme

- Einen dreijährigen MSc-Kurs mit 12 Wochen-Modulen à 40 Unterrichtsstunden plus einer auf 1.000 Arbeitsstunden ausgelegten betreuten Projektarbeit, deren Thema vom Kandidaten vorgeschlagen und die von der ihn entsendenden Firma betreut wird;
- Zweijährige „Diploma“ Programme mit 16 Wochen-Modulen à 20 Unterrichtsstunden plus 2 kleinere „work based projects“ mit einem Volumen von jeweils etwa 100 Arbeitsstunden. Diese Pro-

<sup>50</sup> <http://137.205.176.3/frontpage.shtml>

gramme bieten auch die Option, in den MSc-Kurs überzugehen und ggf. einen EngD zu erwerben.

Typisch für beide Programme ist, dass sie in enger Abstimmung mit der Industrie nicht nur geplant, sondern auch durchgeführt werden. Im Bedarfsfall bietet die WMG auf Anforderung der Industrie einzelne Module aus beiden Programmtypen auch als „short courses“ in Form eines „indoor-training“ an. Die fünf Zielmärkte und jeweiligen Partner der WMG sind:

Partner und  
Zielmärkte

- *China* (Hong Kong, Wuhan, Shenzhen) – Hong Kong Polytechnic University: Volle Programmpalette einschließlich Promotion zum EngD, aber nur als Teilzeit-Studium;
- *Indien* – Confederation of Indian Industry: Nur MSc Engineering Business Management, ausschließlich als Teilzeit-Studium;
- *Malaysia* – BATC und Universiti Teknologi Malaysia: Wie Indien, aber auch als Vollzeit-Angebot;
- *Südafrika* – Morgan University Alliance<sup>51</sup>: Volle Programmpalette, aber nur als Teilzeit-Studium;
- *Thailand* – Chulalongkorn University: Beide MSc-Programme als Vollzeit- oder Teilzeit-Studium.

Innerhalb der WMG obliegt die Qualitätssicherung für diese Studienexporte und die Verleihung von Hochschulgraden deren „Postgraduate Executive Committee“, das für im Ausland angebotene MSc-Programme ein „Overseas Programme Committee“ als operative Untereinheit eingerichtet hat. Für die praktische Abwicklung richten WMG und der jeweilige Partner im Ausland im Regelfall ein gemeinsames „Academic Liaison Committee“ ein.

Qualitätssi-  
cherung

Die finanziellen Arrangements unterscheiden sich von Fall zu Fall. Die Teilnehmergebühren und Zahlungsmodalitäten für die Gebühren werden mit dem jeweiligen Partner vor Ort ausgehandelt. Dabei kommen nach der derzeitigen Praxis die Hochschul-Partner nicht von sich aus auf die WMG zu, sondern letztere sucht sie sich gezielt für die Übernahme folgender unterstützender Aufgaben aus: Bereitstellung von Unterrichtsgebäuden und notwendiger facilities (Bibliothek, Catering, Labs), lokales Marketing inklusive Einholung von Studienbewerbungen, Erarbeitung eines business-Plans, ggf. Vermittlung lokaler Lehrkräfte. Die Entscheidungen über die Zulassung von Teilnehmern und über die Beauftragung lokaler Hilfs-Lehrkräfte trifft allein die WMG.

Finanzielles  
Arrangement

Etwa 90% aller Kursstunden werden von Angehörigen der WMG selbst erbracht, die für die jeweiligen Module als „flying faculty“ anreisen. Mitarbeiter und Dozenten der WMG erhalten dabei interessanterweise keine besonderen finanziellen Anreize für die rotierende Übernahme solcher Lehraktivitäten; allerdings werden diese Aufgaben mehr und mehr bereits in den Arbeitsverträgen geregelt.

Wissen-  
schaftliches  
Personal

Die Kosten für die Durchführung dieser Kurse übersteigen zwar deutlich jene für Franchising-Arrangements. Trotz hoher Vorlaufkosten erreicht die

Kosten-  
deckung

<sup>51</sup> QAA-Review Report <http://www.qaa.uk/revreps/oseas/warwickmorgan>



WMG nach eigenen Angaben zumeist eine volle Kostendeckung; gleichwohl seien die Kurse keineswegs „cash cows“ für die MWG/UoW.

Auch die immateriellen Benefits für WMG/UoW werden als eher begrenzt beurteilt. Dennoch betrachtet man diese Aktivitäten als wichtigen Teil des Kompetenz-Portfolios der MWG, und es könne auch keinen Zweifel daran geben, dass sie auch der besseren Aufstellung der UoW im internationalen Wettbewerb zugute kämen. Für postgraduale, berufsbegleitende Programme habe sich etwa ein „transnational flavour“ als äußerst vorteilhaft und attraktiv erwiesen, und auch in der ingenieurwissenschaftlichen Forschung werde heute nur ernstgenommen, wer die Entwicklungen in multinationalen Unternehmen voll im Blick hat.

Immaterielle  
Benefits

Perspektivisch ist man in der WMG und UoW an einer vorsichtigen Ausweitung dieser Aktivitäten interessiert. Proaktiv betreibt man diese aber nur in China. Man müsse nämlich sehr auf der Hut sein, die eigenen personellen Ressourcen und Management-Kompetenzen nicht zu überstrapazieren.

Vorsichtige  
Ausweitung

#### 5.4.2 Swinburne University of Technology Melbourne

Bevor sie 1992 Universitätsrang erhielt, war die Swinburne University of Technology of Melbourne (SUTM) ein bekanntes Technical College in Victoria. Noch heute rühmt sie sich der Tradition, ein „provider of career oriented education“ nicht nur im Hochschulbereich, sondern ganz allgemein in der beruflichen Aus- und Fortbildung zu sein.<sup>52</sup> Trotz einer ganz anderen Ausgangslage und akademischen Reputation ähneln ihre „overseas“ Offshore-Aktivitäten denen der UoW/MWG in zweifacher Weise: Sie entstanden aus der engen Zusammenarbeit mit einem industriellen Partner und werden in Form einer „fliegenden Fakultät“ abgewickelt.

Seit Anfang der 1980er Jahre ist die australische Telekommunikationsfirma „Telstra“ in Vietnam aktiv; 1992 schloss sie mit dem dortigen staatlichen Monopolunternehmen einen auf zehn Jahre Laufzeit angelegten Kooperationsvertrag für eine umfassende Modernisierung des vietnamesischen Telekommunikationssystems, der auch umfangreiche und vielfältige Personalentwicklungsmaßnahmen und Schulungen vorsah. In dieser Situation wandte sich Telstra mit der Anfrage an die SUTM, eine ihrer Partnereinrichtungen im Mutterland, ob sie dazu bereit sei, sich mit ihren akkreditierten Kursprogrammen in „Accounting“, „Human Resources Management“, „Marketing“ und „Business Administration“ in Vietnam zu engagieren. In der Folge veranstaltete SUTM seit 1993 „non-degree“ Kurse für vietnamesische Mitarbeiter der Telstra, in dem diese ein speziell auf die Gegebenheiten des Ziellandes zugeschnittenes „Graduate Certificate of Business“ mit den o.a. Spezialisierungsrichtungen erwerben konnten. Zunächst wurden die Kurse nur in Australien, seit 1994 aber auch in Hanoi und Ho Chi Minh-Stadt (Saigon) durchgeführt.

Berufliche  
Weiterbildung  
in Vietnam

Diese Angebote waren so erfolgreich, dass zuerst einige andere ausländische Firmen in Vietnam darauf zurückgriffen und Mitarbeiter entsandten

Kooperation  
mit vietnamesi-  
schen Kam-  
mern und  
Behörden

<sup>52</sup> <http://www.swin.edu.au>

und die SUTM schließlich einen Rahmenvertrag („Agreement on Academic and Management-Cooperation“) mit der vietnamesischen Industrie- und Handelskammer abschließen konnte, so dass erstmals auch dortige offizielle Stellen in die „delivery“ der Kurse einbezogen wurden. Mittlerweile hat die SUTM eine ganze Reihe von Abkommen mit weiteren vietnamesischen Einrichtungen abgeschlossen, z.B. mit dem Bildungsministerium, mit dem Handelsministerium und mit einigen Hochschulen bzw. Fakultäten von Universitäten (Pidgeon/di Virgilio 1999).

Das Kursangebot wurde speziell auf die Anforderungen und Bedürfnisse der Partnereinrichtungen im Zielland zugeschnitten und entspricht weder vom Pensum noch von den Lehrinhalten und Unterrichtsformen denen anderer analoger Programme der SUTM in Australien. Ein abgeschlossener Kurs soll einem Semester Vollzeit-Studium äquivalent sein und umfasst vier Module zu den o.a. Spezialisierungsrichtungen. Diese werden viermal im Jahr als einwöchige Blockseminare von „eingeflogenen“ Dozenten der SUTM nach einem Rotationssystem in Hanoi oder Saigon unterrichtet.

Kursdesign

SUTM sieht in diesen Offshore-Aktivitäten in Vietnam Parallelen zu berufsbegleitenden Schulungsmaßnahmen, die sie für und mit Unternehmen in Australien durchführt. Anders als dort werden die Gebühren hier jedoch direkt von den Teilnehmern und nicht im Rahmen eines Geschäftsbesorgungsvertrages von deren Arbeitgebern bezahlt; die Industrie- und Handelskammer unterstützt die Studienwünsche mit einigen wenigen Stipendien. Für jedes der vier Inhalts-Module erhebt die SUTM Gebühren in Höhe von 900 US\$; ein kompletter Kurs inklusive Erwerb eines Zertifikats kosten somit ohne Berücksichtigung evtl. fälliger Prüfungsgebühren und Lehrmaterialien 3.600 US\$.

Kosten

Das Programm wird an der SUTM durch einen „Manager of Offshore Business Education Programmes“ geleitet; diese Einrichtung wird gemeinsam von der „School of Business“ und dem „International Office“ der Hochschule getragen. Die SUTM sieht in dem Kursprogramm eine Keimzelle und ein wichtiges Testfeld für weitere längerfristig angelegte Offshore-Aktivitäten in Vietnam. So bereitet sie augenblicklich weitere gemeinsame Programme mit zwei Hochschulen in Hanoi vor, darunter erstmals auch einen „degree-course“ (Master of International Accounting).

Organisationsmodell

## 5.5 University of Nottingham (GB): Eigener Campus im Ausland

Wie die University of Warwick ist auch die University of Nottingham (UoN) eine Nachkriegs-Neugründung mit guten bis sehr gutem Ruf in der Forschung – allerdings etwas älter, größer und breiter ausgebaut als Warwick. Etwa 22.500 Studenten (11.500 Undergraduates, 4.400 Postgraduates und 6.400 Teilnehmer an „Diploma courses“ u.dgl.) bietet die sich selbstbewusst gebende Voll-Universität, die u.a. Mitglied des internationalen Hochschul-konsortiums „universitas 21“ ist, ein breites Studienangebot in allen Feldern einschließlich der Medizin. In den „Research Assessment Exercises“ des hefte belegen viele ihre Abteilungen Spitzenplätze, und die Hochschule kann auf ein hohes Aufkommen an Drittmitteln auch aus der Industrie verweisen.

Fakten in Kürze

Von den etwa 2.400 ausländischen Studenten der UoN aus circa 100 Ländern kommen bereits seit den 1950er Jahren viele, wenn nicht gar die meisten aus Malaysia. Auch heute noch stellen sie mit 330 Studenten die größte Herkunftsgruppe. Aufgrund der langjährigen signifikanten Präsenz malaysischer Studenten an der UoN verfügt die Hochschule inzwischen über hervorragende Kontakte zu wirtschaftlich und/oder politisch einflussreichen Alumni in Malaysia.

Kontakte nach Malaysia

Seit Herbst 2000 betreibt die UoN einen eigenen Campus in Malaysia und ist damit die einzige englische Forschungsuniversität, die diese Form des Studienexports verwirklicht.

Einzigste englische Forschungsuni mit „branch-campus“

### 5.5.1 Institutional Policy

Aus grundsätzlichen Überlegungen zur Wahrung ihres wissenschaftlichen Rufs betreibt auch die UoN keinerlei Validierungs- und Franchising-Arrangements – nicht innerhalb des UK und erst recht nicht „overseas“. Im Interesse einer möglichst reibungslosen Eingliederung ausländischer Studenten können im Ausland erbrachte Studienleistungen lediglich unter individueller Würdigung der einzelnen Fälle für BA/BSc-Programme der UoN anerkannt werden.

Ablehnung von Validierung und Franchising

Offshore-Aktivitäten waren daher für die Hochschule bis vor vier Jahren überhaupt kein Thema. Das änderte sich erst durch die Wirtschafts- und Finanzkrise in Malaysia, die zu einem scharfen Rückgang im Studentenaufkommen aus dieser Region führte. Weil die Gebührenzahlungen von Studenten aus Malaysia seit Mitte der 1980er Jahre zu einer beträchtlichen Summe angewachsen waren, drohte damit eine für die UoN hochwillkommene und zunehmend wichtigere Einnahmequelle zu versiegen. Zugleich ging die Studiennachfrage in den Ingenieurfächern auch in Nottingham so stark zurück, dass sich deren notwendige Mindestausstattung nur noch schwer aufrecht erhalten ließ.

Asienkrise als „trigger“

Für ein gezieltes, wenn auch begrenztes Engagement in Malaysia sprachen somit zumindest drei Gesichtspunkte:

Gründe für Engagement in Malaysia

- Sicherung und weiterer Ausbau der Studiennachfrage aus dieser Region und damit eines kontinuierlichen „income-stream“ (*Ressourcensicherung*);
- Abschöpfung des großen Potenzials hochbegabter und gut motivierter Studenten in der Region, die das Geld für ein Studium in Großbritannien nicht aufbringen können, aber an einer qualitativ hochwertigen Ausbildung interessiert sind – durchaus mit der Option, ggf. zum Examen oder für eine weitere Qualifikation (Promotion) nach Nottingham zu kommen. (*Sicherung der Nachwuchsbasis bzw. von Talenten*);
- Schaffung von regionalen (physischen) Unterstützungszentren für den Vertrieb von online-Fernstudienkursen. Der neue Campus in Malaysia könnte ein solcher Knotenpunkt im Netz sein. (*Sicherung von Erfolgspotenzialen*).

Als eine Universität, die großen Wert auf ihr gutes wissenschaftliches Renommee legt, war von Anfang an klar, dass Offshore-Aktivitäten überhaupt nur unter der Prämisse ernsthaft in Erwägung gezogen werden konnten, dass die UoN unabhängig von sonstigen gesetzlichen Auflagen und Anforderungen des Ziellandes die volle Kontrolle über die akademisch-inhaltliche Seite des Unternehmens behält: „Quality control is absolutely paramount“. Genau deshalb habe man sich gegen eine kooperative Lösung und für einen Alleingang entschieden. Allerdings gab es dafür in diesem Fall besonders günstige Voraussetzungen: Erstens fand die UoN lokale Geschäftspartner, die den Löwenanteil der Kosten zu tragen bereit waren, und zweitens konnte sie ihr Vorhaben dank der guten, langjährigen Verbindungen nach Malaysia auf einem dichten Beziehungsnetz aufbauen und verfügte über eine Vertrauensbasis, die das Risiko unkalkulierbarer wirtschaftlicher oder politischer Entscheidungen deutlich geringer werden lassen.

Gründe für  
Eigenbetrieb

### 5.5.2 Der „Branch-Campus“

Die UoN betrachtet die „University of Nottingham in Malaysia“ (UNM) als einen voll integrierten Teil der Hochschule. Die dort angebotenen Kurse und Abschlussgrade sind weitestgehend identisch mit denen in Nottingham selbst („seamless“), so dass die Studenten theoretisch zwischen den verschiedenen Standorten frei hin und her wechseln könnten. Für die Abschlussprüfungen in den einzelnen Kursstufen ist auch in der UNM eine Mitwirkung externer Prüfer vorgesehen, wie sie vom britischen Qualitätsreglement verlangt wird. Darüber hinaus unterliegen die angebotenen Kurse der staatlichen Genehmigungspflicht in Malaysia. Die entscheidende Auflage besteht darin, dass die Studenten zusätzlich zu den einschlägigen Fachgebieten einen verpflichtenden Kanon islamischer Unterrichtsmodule absolvieren, ohne jedoch darin eine Prüfung ablegen zu müssen.

Ziel der  
„nahtlosen“  
Integration

UNM hat im September 2000 mit 85 Studenten ihren Betrieb in gemieteten Gebäuden aufgenommen. Die kalkulatorischen Kosten für den Erwerb eines Studienabschlusses dort belaufen sich auf etwa 60% derer an der Mutterhochschule in Nottingham. Die Ersparnis beruht insbesondere auf

„facilities“ und  
Kosten

den geringeren Arbeitskosten für technisch-administrative Dienstleistungen und den geringeren Aufwendungen für die notwendigen facilities. Damit können damit dieselben Qualifikationen in Malaysia erheblich günstiger angeboten werden als in Großbritannien.

UNM bietet derzeit dreijährige BA/BEng Honors degree Kurse (mit der Option auf ein viertes Jahr für einen MEng honors) in folgenden drei Studienbereichen an:

Studien-  
bereiche

- Management and Business
- Engineering
- Computer Science and Information Technology

Innerhalb von fünf Jahren soll die UNM 1.000 Studenten zählen und eine „distinctive brand“ darstellen. Wie die Mutterhochschule soll auch die UNM von Anfang an forschungsorientiert sein, eigene PhD-Studenten haben sowie „targeted research contracts“ aus der Industrie einwerben. Geplant ist demnach eine kleine Voll-Universität mit allem, was dafür an akademischer und Campus-Kultur erforderlich ist. Dazu soll – nicht zuletzt unter Marketing-Aspekten – 2003 außerhalb von Kuala Lumpur ein attraktiver ganz neuer Campus mit Studentenwohnheimplätzen für eine „residential college education“ gebaut werden.

Entwicklungs-  
ziele

Der weitere Auf- und Ausbau von Fachgebieten soll strikt nachfrageorientiert erfolgen. Ganz oben auf der Kandidatenliste stehen dabei Jura, Maschinenbau und die Lehrerausbildung.

Nachfrageori-  
entierung

### **Das Geschäftsmodell der UNM**

Für den Aufbau und Betrieb der UNM hat die UoN mit zwei malaysischen Geschäftsleuten eine gemeinsame private Trägergesellschaft gegründet, an der sie selbst nur 25% der Anteile hält. Die Gesellschaft verfügt bereits über umfangreichen Landbesitz für den geplanten Neubau der UNM, der von den Partnern als Kapital eingebracht worden ist. Die UoN erhält 25% aller erwirtschafteten Überschüsse und stellt der Trägergesellschaft neben den tatsächlich anfallenden Kosten für entsandtes administratives und akademisches Personal auch ihre institutionellen Management-Leistungen (Namensgebung, Kursangebote, Qualitätssicherung) in Rechnung.

Trägergesell-  
schaft

Vor Gründung der Träger- und Betreibergesellschaft wurde ein genauer Business-Plan erarbeitet. Die Studiengebühren in Malaysia werden in örtlicher Währung und nicht in britischen Pfund erhoben; das Risiko von Währungsschwankungen hält die UoN für vertretbar.

Business-  
Plan

Personalpolitik und –management fallen in die alleinige Verantwortung der UoN. Etwa die Hälfte des wissenschaftlichen Personals der UNM sollen ausgewiesene Dozenten der UoN („senior faculty“) sein, die für 1-3 Jahre aus England nach Malaysia entsandt werden und stets Mitglied ihrer jeweiligen „School“ bzw. ihres Departments in der UoN bleiben. Die andere Hälfte des Lehrkörpers („junior faculty“) sowie das technisch-administrative

Personal

Personal werden von den Verantwortlichen der UNM direkt vor Ort rekrutiert.

Für die Abwicklung der laufenden Geschäfte wurde ein Lenkungsausschuss mit Untergruppen für administrative und für akademische Angelegenheiten eingerichtet, deren Mitglieder sich mindestens einmal pro Monat per Videokonferenz verständigen und auch häufig besuchen. Die beiden Gruppen, an denen Vertreter der Universitätsleitung als Mitglieder mitwirken, sind für die laufenden Geschäfte wie curriculare Abstimmung, Prüfungsorganisation und für die Studenten- bzw. Dozentenauswahl zuständig.

Lenkungsausschuss

Die UoN legt großen Wert darauf, dass die UNM trotz der andersartigen Trägerschaft nicht als eine eigenständige Tochter erscheint, sondern ein voll integrierter Teil der UoN ist. Die strikte Forderung des Hefce und der QAA, keine öffentlichen Mittel in Offshore-Unternehmungen im Ausland einfließen zu lassen, hält die Hochschulleitung der UoN für unerheblich: Entscheidungen wie die für die Gründung der UNM lägen im Kernbereich der unternehmerischen Autonomie der Hochschule. Es sei völlig unrealistisch zu verlangen, solche Aktivitäten dürften aus dem normalen Haushalt der Mutter-Hochschule weder vorfinanziert noch längerfristig quersubventioniert werden. Schließlich stammten erhebliche Anteile des Hochschulbudgets von jährlich rd. 200 Mio. Pfund aus privaten Quellen (Forschungsaufträgen); formale Regeln für die Verausgabung öffentlicher Gelder griffen daher nicht und die Hochschule fühle sich keineswegs sklavisch daran gebunden.

## 5.6 Monash University (AUS): Internationalisierung als oberstes strategisches Ziel

Monash University (MU) entstand 1958 als Zusammenführung verschiedener Polytechnics und Universitäten in Victoria und umfasst heute als „Voll-Universität“ ein weites Spektrum von Fakultäten mit sehr verschiedener Ausrichtung in der Lehre oder auch in der Forschung auf sechs Campusgeländen in Australien und bisher zwei weiteren im Ausland.<sup>53</sup> 1999 zählte die MU insgesamt knapp 43.000 Studenten (davon 79% Undergraduates, 6% Research- und 15% andere Postgraduates) und etwa 2.400 Dozenten aller Art.

Fakten in Kürze

Als relativ junge und heterogene Hochschule hat sich die MU für Internationalisierung als ein maßgebliches Profilierungsmerkmal und zentralen Bestandteil ihrer Strategie entschieden. Anders als die meisten anderen Hochschulen beschränkt sie sich dabei aber nicht auf Partnerschaften und Allianzen, sondern strebt eine Globalisierung der Institution selbst durch ein Netzwerk von Campusgeländen an. In „Leading the Way – Monash 2020“, in dem die MU 1999 ihre Entwicklungsprioritäten für die nächsten 20 Jahre beschrieben hat, liest sich die „Monash Vision“ folgendermaßen:

Internationalisierung zentrales strategisches Ziel

„Monash will have its headquarters in Australia and will continue to derive its guiding values and defining themes from its Australian heritage. It will operate in strategic alliances with other international institutions and will have a matrix of campuses which will be nodes in an educational network that spans the globe. Monash will be the centre of a broader learning organisation – the greater Monash – and each campus of the University will be the hub of a life-long learning community in its region.“<sup>54</sup>

Netzwerk vor „Branch-campuses“

In diesem Dokument findet sich gleichzeitig ein geradezu begeistertes Bekenntnis zum „academic entrepreneurialism“: „Income generation and entrepreneurial activity is, unashamedly, an important aspect of the work of the University“, so dass MU „disciplined enough“ sein sollte, „to apply rigorous business tests along with rigorous academic tests to each proposal for course delivery“.

Bekenntnis zu Unternehmertum

In ihrem „Global Development Framework“ hat die MU diese Ziele gewissermaßen ausbuchstabiert: Partnerschaften, strategische Allianzen, lokale Zentren und „branch-campuses“ sind danach gleichberechtigte Bausteine ihrer Internationalisierungsstrategie. Einzig Validierungen findet die MU nicht akzeptabel oder attraktiv. Seit 1998 betreibt sie einen eigenen Campus in Malaysia. Ein weiterer in Südafrika soll im Februar 2001 seinen Betrieb aufnehmen, und ein dritter ist derzeit für Thailand in Planung.

„offshore“-Aktivitäten

<sup>53</sup> [http://www.monash.edu.au/campuses/index\\_text.html](http://www.monash.edu.au/campuses/index_text.html)

<sup>54</sup> <http://www.monash.edu.au/monashplan>

### 5.6.1 Institutional Policy und Management

Alle ihre internationalen Aktivitäten will die MU an zwei Prämissen ausrichten: Erstens müssen sie den Ruf der Universität verbessern (oder zumindest nicht beeinträchtigen) und einen signifikanten Beitrag zu den institutionellen Kernaufgaben Lehre, Forschung und „Dienst an der Gesellschaft“ leisten. Zweitens müssen sie sich finanziell selbst tragen. Diese Grundsätze werden durch Leitfäden zur Entscheidungsfindung untermauert, die Kriterien für die Länderauswahl, finanzielle und inhaltliche Planungen usw. vorgeben.

Kriterien für „offshore“-Aktivitäten

Als Beweggründe für Overseas-Aktivitäten stehen für die MU Prestige und Profilierung an erster Stelle vor finanziellen Erwägungen. So erklärt sie, die Bereicherung von Forschung und Lehre durch neue Kontakte und Inhalte sei das Hauptmotiv für die Eröffnung von Filialen im Ausland. Auch für die Fakultäten ist z.B. die Aussicht, Erfahrungen auf dem internationalen Parkett sammeln zu können, ein durchaus wichtiges Argument („excitement of travel“). Daneben spielen aber gerade dort finanzielle Anreize eine große Rolle, sieht doch die profit-sharing-Regelung zwischen der Hochschulleitung und den Fakultäten vor, dass erstere von den erzielten Einnahmen lediglich 31.5 %, die jeweilige Fakultät aber 68.5% erhalten soll.

Motivation und Anreize

Sämtliche Auslands-Vorhaben der MU werden zunächst von einer zentralen „International Project Group“ geprüft, doch erfolgt die konkrete Entscheidungsfindung fallweise unterschiedlich durch verschiedene Organe und Gremien. Während die Gründung von Filialen im Ausland zentral initiiert und gesteuert wird, geht bei CA/CP die Initiative in der Regel von den Fakultäten aus. Diese müssen genehmigt werden und dafür ein zentrales Prüfverfahren durchlaufen, in dem einerseits die akademischen und andererseits die finanziellen Aspekte des Vorhabens untersucht werden.

Zentrales Prüfverfahren

Die akademische Qualitätssicherung liegt in der Verantwortung eines „Offshore Quality Assurance Committee“, die finanzielle Prüfung übernimmt „Monash International“ auf der Basis eines akademischen Kostenmodells („academic costing model“). Es soll dazu dienen, die Profitabilität des Vorhabens anhand erwarteter Studentenzahlen, Gebühreneinnahmen und Aufwendungen abzuschätzen. Dabei handelt es sich aber nicht um ein sehr präzises Modell, sondern eher um eine Trendabschätzung der Kosten und Erlöse, zu der die öffentlichen Universitäten von der australischen Regierung verpflichtet worden sind. Für die Kostenrechnung und für das Kosten-Monitoring im laufenden Betrieb wird ein anderes Modell verwandt.

Qualitäts- und Finanzielle Prüfung

Die Begeisterung für Offshore-Aktivitäten ist innerhalb der MU recht ungleich verteilt. Auch dort sind es vor allem jene Fakultäten, die ihre Wurzeln in früheren Polytechnics haben, die besonders aktiv sind, Geld verdienen wollen und die Internationalisierungsphilosophie verinnerlicht haben („Those who earn money with it love it“). Dies gilt im wesentlichen für die Bereiche BWL, Informatik, Krankenpflege (Nursing), für Teile der Geisteswissenschaften wie Kommunikationswissenschaft und Teile der Psychologie.

Unterschiedliches Engagement der Fakultäten



Zwar gibt es keine direkten und expliziten Quersubventionen der Aktivitäten der MU aus ihrer australischen „Heimatbasis“ durch Erlöse aus internationalen Offshore-Unternehmungen. De facto aber wirken die Auslandsaktivitäten als Subventionierung der heimischen Fakultät, indem sie dieser eine bestimmte Ausstattung und Größe sichern oder erst verschaffen. Offiziell wird gleichwohl nicht zwischen einem australischen „Kerngeschäft“ und den internationalen Betätigungen als Mittel zum Erhalt dieses Kerngeschäfts unterschieden.

Indirekte  
Quersubvention

Unabhängig davon werden sämtliche Offshore-Aktivitäten der MU im Ausland aus einem zentralen Fonds mit verschiedenen Untergruppen finanziert, um sie völlig separat von den übrigen Finanzströmen der Hochschule halten zu können. Alle Investitionen werden aus Einnahmen („earned income“) der MU bestritten, öffentliche Gelder nicht einmal zur Anschubfinanzierung eingesetzt. Auch die verschiedenen Typen von Auslandsaktivitäten werden nicht horizontal subventioniert, wohl aber neue Projekte aus den Einnahmen laufender Aktivitäten unterstützt.

Zentraler  
„Offshore“-  
Fonds

Um trotz weltumspannenden Aktivitäten die Einheit der Hochschule und ihrer Fakultäten zu gewährleisten, wird jedes Fach auf einem Auslandscampus der MU von einem eigenen „Head of School“ vertreten, der der Weisung des Dekans der entsprechenden Fakultät der MU untersteht. Analog dazu wird jeder Auslandscampus von einem Pro-Vice-Chancellor geleitet, der dem Vice-Chancellor gegenüber rechenschaftspflichtig ist. Pro-Vice-Chancellor und Head of School werden bisher noch direkt von MU aus Australien entsandt, aber längerfristig sollen diese Leitungspositionen auch für örtlich rekrutierte Personen zugänglich sein.

Organigramm

Für die Abwicklung sämtlicher nicht-akademischer Teile ihrer Offshore-Aktivitäten (Studentenwerbung und Administration, Marktforschung, Finanzplanung, Vertragsabschlüsse, Liegenschaftsmanagement usw.) hat die MU eine eigene „for-profit subsidiary“ geschaffen: „Monash International“ (MI) ist ein Dienstleistungsunternehmen im Eigentum der MU, das auf der Basis eines prozentualen Anteils an den aus ausländischen Offshore-Aktivitäten erzielten Studiengebühren refinanziert wird. MI hat derzeit etwa 70 feste Mitarbeiter und zieht daneben für bestimmte Aufgaben regelmäßig externe Berater heran. Zwischen der MU und Monash International besteht eine klare Aufgabenteilung: Das Management aller Offshore-Aktivitäten und die Kontrolle über alle akademischen Belange liegt bei der Universität, alle anfallenden Dienstleistungen dagegen werden von Monash International erledigt.

„Monash  
International“

### 5.6.2 „Branch-Campuses“

#### Monash University Sunway Campus Malaysia (MUSCM)

MUSCM ist der erste Campus einer ausländischen Universität in Malaysia. Im Februar 1998 nahm die Hochschule 20 km südwestlich der Hauptstadt Kuala Lumpur ihren Betrieb auf. Ermöglicht wurde die Gründung nach einer Neuorientierung der malaysischen Bildungspolitik im Education Act von

Campus in  
Malaysia

1996, der den malaysischen Bildungsmarkt für ausländische Hochschulen öffnete. In der Folge lud die Regierung einige ausländische Hochschulen dazu ein zu überlegen, dort in Kooperation mit malaysischen Partnern aus dem privaten Sektor einen „branch campus“ zu eröffnen (Banks/McBurnie 1999).

MUSCM umfasst bislang nur zwei Fakultäten mit den in Malaysia am stärksten nachgefragten Fächern: Ihre „School of Business and IT“ und die „School of Engineering and Science“ führen mehrere Bachelor-Programme in den Studienfeldern Science, Engineering, Business, IT und Nursing<sup>55</sup>. Sie bedienen nicht nur den malaysischen Bildungsmarkt, sondern das Angebot richtet sich an Studenten aus dem gesamten süd(ost)asiatischen Raum. Im Juli 2000 hatte die MUSCM knapp 800 Studenten und 79 Dozenten.<sup>56</sup> Das Curriculum der auf dem malaysischen Campus angebotenen Kurse ist identisch mit dem australischen; den Genehmigungsaufgaben der malaysischen Regierung bezüglich religiös-ethischer und sprachlicher Inhalte wird durch ein unbenotetes Zusatzprogramm entsprochen.

Fächer,  
Zielgruppe,  
Curriculum

Der Campusgründung ging die Aufstellung eines detaillierten Geschäftsplans voraus, der auf der Basis als Auftragsarbeit durchgeführter umfangreicher Marktanalysen Fragen des Risikomanagements, kritische Erfolgsfaktoren und die Finanzplanung behandelte. Das Geschäftsmodell der MUSCM beruht im wesentlichen auf einem gemeinsamen Interesse der MU und der Firma „Sunway“, einem stark diversifizierten malaysischen Großkonzern. Sunway betreibt in der Vorstadt Kuala Lumpurs eine komplette „Stadt in der Stadt“, innerhalb derer die Hochschule einen wertgebenden Faktor darstellt, der die Attraktivität des Standortes erhöht. Das war das Motiv, warum Sunway der MU dort zu günstigen Leasing-Konditionen Gebäude überließ.

Geschäftsmodell

Die Einnahmen aus den Studiengebühren werden zwischen beiden Partnern geteilt. Die Gebühren betragen einschließlich der Kosten für Studienmaterialien je nach gewähltem Kurs zwischen 11.000 und 14.000 DM pro Semester, d.h. 22-28 TDM jährlich. Formell wird die MUSCM von einer gemeinsamen „operating company“ der MU und Sunways getragen, der „Monash University Sunway Campus Malaysia Pty Ltd.“ Als in Malaysia registrierte Firma ist sie zuständig für die Abwicklung der Campus- und Personalverwaltung sowie für die Eintreibung der Studiengebühren. MU hält an dieser Firma einen symbolischen Anteil, der keine nennenswerten finanziellen Mittel bindet.

Das Leasing-Arrangement ist schon deshalb notwendig, weil der Landbesitz von Ausländern in Malaysia starken Beschränkungen unterworfen ist. Es entspricht aber auch dem Grundanliegen der MU, den finanziellen Aufwand für Auslandaktivitäten möglichst gering zu halten und sich auf den akademischen Teil des Geschäftes zu konzentrieren. Im Falle MUSCM erkennt die MU ohnehin weniger finanzielle Risiken als eventuelle Gefahren für ihr Image bzw. ihre Reputation. Allerdings ist offen, ob bei einem Bankrott der malaysischen Firma nicht auch die MU zur Haftung herangezogen würde.

Leasing der „facilities“

<sup>55</sup> <http://www.monash.edu.my>

<sup>56</sup> <http://www.monash.edu.au/campuses/malaysia/stats.html>

Für jede sich als „Forschungsuniversität“ verstehende Hochschule besteht eine zentrale Herausforderung beim Aufbau einer Filiale im Ausland darin, dort eine mit der Mutter vergleichbare wissenschaftliche Leistungsfähigkeit zu erreichen. Die MU kann mit solchen Fragen und den daraus resultierenden Spannungen insofern relativ gut umgehen, als sie als eine „amalgamated institution“ schon vor ihren ausländischen Aus-Gründungen eine Multi-Campus-Universität war – mit unterschiedlichster Ausrichtung in den einzelnen Bereichen und mit einem breit streuenden wissenschaftlichen Selbstverständnis. Zudem hat sie sich bereits seit einigen Jahren intensiv darum bemüht, die Forschungsaktivitäten und die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit derjenigen Bereiche zu stärken, die aus den ehemaligen Polytechnics kommen.

Ziel der Forschungsorientierung

In Malaysia bekommt dieses Ziel zusätzliche Bedeutung, weil die Forschungsintensität des privaten Bildungssektors nur sehr gering entwickelt ist. Die MU hatte nicht zuletzt deshalb eine Lizenz erteilt bekommen, weil sich die Regierung davon eine Verbesserung dieser Situation versprach. Daher ist die MU darum bemüht, durch Konferenzen und Workshops die wissenschaftliche Zusammenarbeit zwischen den örtlichen Hochschulen zu stimulieren und zu intensivieren. In das Forschungsranking der australischen Regierung werden die Forschungsaktivitäten der Filialen australischer Hochschulen im Ausland allerdings nicht einbezogen, so dass die Qualität der Forschung an der MUSCM keine unmittelbaren Folgen für die öffentliche Forschungsfinanzierung an der MU in Australien hat.

Die Genehmigung von Studienprogrammen der MU erfolgt im In- und Ausland nach denselben Kriterien. Für die kontinuierliche Qualitätssicherung in ihren Offshore-Aktivitäten hat die MU ein eigenes Verfahren in Anlehnung an den vom AVCC erarbeiteten „Code of Ethical Practice in the Offshore Provision of Education and Educational Services bei Australian Higher Education Institutions“ entwickelt, das auch im Fall der MUSCM praktiziert wird. Während die interne Programmevaluation vom „Monash Offshore Quality Assurance Committee“ koordiniert wird, erfolgt eine externe Evaluation über GATE (siehe Kapitel 3).

Qualitätssicherung

Nur die Posten des Pro-Vice-Chancellors und der Heads of School der MUSCM sind bisher noch Australiern vorbehalten; 90% des akademischen Personals werden direkt vor Ort rekrutiert. Gut qualifiziertes wissenschaftliches Personal in der Region zu finden ist offenbar kein Problem: 50 bis 60% der lokal rekrutierten Akademiker haben im Ausland studiert und besitzen einen ausländischen Hochschulabschluss. Allerdings erkennt die MU in einer gezielten Personalauswahl und campus-übergreifenden Personalentwicklung den wichtigsten Schlüssel dafür, ihrem anderen großen Ziel näher zu kommen und mittelfristig die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit der MU insgesamt zu steigern und deren Forschungsaktivitäten zu intensivieren.

Personalpolitik

Die Studentenmobilität zwischen der MU und der MUSCM hält sich bisher in Grenzen. Auf der Seite der malaysischen Studenten wirken die höheren Studiengebühren und Lebenshaltungskosten in Australien als Mobilitätshin-

Begrenzte Mobilität

dernis, während die australischen Studenten andere Länder für einen Auslandsaufenthalt vorziehen.

### Monash University South Africa

Der Campus in Südafrika nahm im Februar 2001 in Roodepoort im Großraum Johannesburg mit vier Bachelor-Programmen den Betrieb auf (Arts, Business and Commerce, Business Systems, Computing). Entscheidend für den Aufbau dieser Filiale waren Südafrikas Rolle als Wachstumsmotor unter den afrikanischen Volkswirtschaften, ein großer Nachfrageüberhang in wachstumsrelevanten Studienfeldern und eine neue Gesetzeslage, welche die Anerkennung ausländischer Bildungsanbieter durch den südafrikanischen Staat erlaubt. Als Werbeargument für ihr Angebot führt die MU ins Feld, dass die Studenten von „status, stability and infrastructure of a major, broad based university“ profitieren und einen international angesehenen Hochschulgrad erwerben könnten „without leaving South Africa.“ Darüber hinaus hätten sie die Aussicht, das in Südafrika begonnene Studium auf einem anderen Campus der MU oder an einer ihrer Partnerhochschulen problemlos fortsetzen zu können.<sup>57</sup>

Warum Südafrika?

Auch in diesem Fall ging der definitiven Entscheidung der Hochschulleitung die Erarbeitung eines umfassenden Geschäftsplans inklusive Marktforschung, akademischer und finanzieller Nutzenanalyse, Risikoanalyse<sup>58</sup>, Marketingstrategie voraus – mit genauen Szenarien für die akademische und geschäftliche Seite der Unternehmung, einschließlich einer „Exitstrategie“ für den schlimmstmöglichen Fall, dass sie scheitern würde. Für das Verfahren zur institutionellen Akkreditierung der MUSA durch die „South African Qualifications Authority“ (SAQA) wurden darüber hinaus weitere detaillierte und umfangreiche Unterlagen erstellt. MUSA zählt inzwischen zu den wenigen Hochschulen in Südafrika, die vom dortigen „Department of Education“ als „private higher education institution“ offiziell anerkannt worden sind.

Geschäftsplan

Während die Gebäude der MUSA über ein Leasing Abkommen von einem lokalen Partner bereitgestellt und betrieben werden, hat die MU hier – anders als in Malaysia – die Grundstücke selber erworben. Damit entsprach sie den Auflagen der südafrikanischen Regierung bei der Lizenzvergabe, die von den dort zugelassenen ausländischen Hochschulen ein eigenes finanzielles Engagement für den Auf- und Ausbau der Bildungsinfrastruktur erwartet.

Erwerb von Grundstücken

Die Studiengebühren betragen je nach gewähltem Kurs 29.000 bis 32.000 ZAR pro Semester, das sind immerhin 15.400 bis 17.000 DM pro Jahr.

Studiengebühren

<sup>57</sup> <http://www.monash.ac.za/>

<sup>58</sup> Bei der Risikoanalyse unterscheidet Monash neben den politischen und finanziellen Risiken solche der rechtlichen Haftung, der Imageschädigung sowie des Entzugs der Lizenz durch den Gesetzgeber.

### 5.6.3 „Franchising“-Arrangements

Die MU selber vermeidet den Begriff des „Franchising“ und spricht statt dessen von „Partnerschaften“, auch wenn sie eigene Programme gegen Gebühr anderen Einrichtungen zur Verfügung stellt, die sie dann selbst durchführen. Weil die Prüfungsverantwortung bei der MU und somit das Programm eng mit dieser verbunden bleibe, sei es jedoch unangemessen, in solchen Fällen von „Franchising“ zu sprechen.

Vermeidung  
des Begriffs  
„Franchising“

Die MU betreibt zur Zeit mehr als zehn solcher „Partnerschaften.“ Für ihre Leistungen erhält die MU jeweils einen vertraglich vereinbarten Anteilssatz an den Einnahmen aus Studiengebühren. In *Hong Kong* kooperiert sie mit renommierten und gut etablierten Hochschulen, die aufgrund staatlicher Restriktionen nur so geringe Studentenzahlen in die staatlich anerkannten (und staatlich finanzierten) Programme aufnehmen dürfen, dass sie die Nachfrage bei weitem nicht decken können. Der Nachfrageüberhang wird über „gefranchiste“ Programme abgearbeitet, die Professoren der staatlichen Hochschule in Nebentätigkeit unterrichten, oft vermittelt über einen eigens dafür errichteten kommerziellen Ableger der Hochschule. In *Singapur* dagegen „franchised“ die MU ihre Kurse oder einzelne Lehrmodule an kommerzielle private Bildungsanbieter wie z.B. das TMC Centre for Advanced Seminars<sup>59</sup>, das eine große Vielfalt verschiedener Bildungsabschlüsse im Business- und IT-Bereich anbietet und flexibel einsetzbare Lehrkräfte vor Ort anheuert. Die Durchführung der Prüfungen wird bei dieser Art der Zusammenarbeit an die Partnerfirma abgegeben; Qualitätskontrollen erfolgen nur stichprobenartig.

Vertriebsfor-  
men in Hong  
Kong und  
Singapur

Die Programminhalte basieren zumeist auf Fernstudienmaterial, das ursprünglich für australische Fernstudenten entwickelt wurde und noch immer für das Fernstudium innerhalb Australiens genutzt wird. Während die australischen Fernstudenten jedoch ausschließlich mit dem Studienmaterial arbeiten und keine Studienzentren besuchen („remotely supported distance learning“), erhalten die Studenten im Ausland unterstützende Lehrangebote durch die jeweiligen Partneereinrichtungen („locally and remotely supported distance education“). Ein solcher Service wird insbesondere von südostasiatischen Studenten nachgefragt, die aufgrund sprachlicher und kultureller Barrieren eine intensivere Betreuung wünschen. Die Übergänge zwischen „face to face“ und „supported distance education“ verschwimmen demnach bei dieser Art von „collaborative provision“. Im Falle der Partnerschaften mit Hochschulen und kommerziellen Anbietern in Singapur wird ein Fach normalerweise über 13 Wochen mit jeweils drei Stunden Seminararbeit vor Ort gelehrt, was etwa dem Umfang eines Präsenzlehreangebotes entspricht. Die MU selbst trägt mindestens 10% der Präsenzlehreleistungen innerhalb von Partnerschaftsabkommen bei, und die örtlichen Dozenten halten regelmäßige Telefonkontakte mit ihren australischen Mentoren bzw. Kollegen, so dass im Rahmen des Möglichen eine direkte Anbindung der Programmdurchführung an die MU gewährleistet ist.

„remotely  
supported  
distance  
education“

<sup>59</sup> <http://www.tmc.edu.sg/>

Da australische Fernstudenten dieselben Prüfungen ablegen wie die Studenten in ausländischen Partnerschaften, ist ein direkter Vergleich der Prüfungsergebnisse bzw. -leistungen möglich. Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Studenten, die die Prüfung bestehen („pass rate“), unter den asiatischen Studenten höher ist als bei den australischen, während bei letzteren die Noten breiter streuen.

Vergleichbare  
Prüfungser-  
gebnisse

Ein Beispiel für die kontinuierliche Weiterentwicklung solcher Partnerschaften der MU bietet die Zusammenarbeit mit dem Asia Pacific Institute of Information Technology (APIIT) in Malaysia, einer privaten Hochschule. Sie hatte zunächst die Form eines Twinning-Programms nach dem Schema „2+1“, d.h. nach zwei Studienjahren in Malaysia erhielten die Studenten ein berufsqualifizierendes „APIIT-Diploma“ und wurden bei Erreichen eines bestimmten Notenschnitts automatisch in das dritte Studienjahr an der MU in Australien zugelassen, wo sie nach einem weiteren Studienjahr einen BA-Abschluss erwerben konnten. Die Zusammenarbeit erfolgte unentgeltlich auf der Basis wechselseitigen Nutzens: Der MU diente sie als „feeder programme“ für die Rekrutierung von ausländischen Studenten, während APIIT vom Image-Effekt einer Zusammenarbeit mit Monash profitieren und die ausländische Abschluss-Perspektive für die Werbung um Studieninteressenten nutzen konnte. Seit 1998 ist es aber privaten Bildungsanbietern in Malaysia nicht länger verwehrt, volle drei Studienjahre für einen ausländischen Hochschulabschluss in eigener Regie durchzuführen. Seither wird die Zusammenarbeit zwischen der MU und APIIT in Form eines Franchising-Abkommens für das gesamte MU-Studienprogramm in Malaysia fortgeführt, wobei formal sogar die Kontinuität gewahrt bleibt, indem das Arrangement ganz offiziell als „3+0“-Twinning-Programm rubriziert.

Partnerschaft  
mit APIIT: von  
Twinning zu  
Franchising

## 6 Von anderen Lernen: Lehren aus bisherigen Erfahrungen beim Export von Studienangeboten

Die systematischen Befunde dieser Studie und die verschiedenen Fallstudien haben deutlich werden lassen, dass es im Bereich der „borderless“ bzw. „transnational education“ eine bunt schillernde Mischung verschiedener Offshore-Aktivitäten und marktgängiger Studienexportmuster gibt und dass sich diese wegen der enormen Dynamik des Umfelds immerfort und schnell verändern.

Gleichwohl lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen ausländischer Hochschulen einige Lehren für dieses Geschäft ziehen, die im folgenden unter vier Leitaspekten dargestellt werden sollen. Unabhängig von solchen eher pragmatisch orientierten Schlussfolgerungen können jedoch bereits „vor der Klammer“ zwei allgemeinere Erkenntnisse festgehalten werden, die bei allen Erwägungen für eventuelle Studienexporte deutscher Hochschulen nicht übersehen werden dürfen:

2 allgemeine Schlussfolgerungen:

- Erstens lässt sich mit dem Export von Studienangeboten weder einfach noch schnell Geld verdienen. Für manche britische und australische Hochschule, die zu Beginn der 1990er Jahre tatenlustig, aber auch sehr blauäugig in solche Unternehmungen hineingestolpert war, bedeutete dies eine bittere und mitunter sogar recht teure Lehre.
- Zweitens gibt es für den Export von Studienangeboten weder Standard-Vorgehensmodelle noch eine allgemeingültige „best practice“. Denn was in dem einen Zielland für die eine Hochschule angemessen sein mag und hervorragend funktioniert, muss noch längst nicht der Weisheit letzter Schluss für eine andere Hochschule oder in einem anderen Zielland sein.

Kein schnelles Geld

Kein Standard-Modell

Wenn man die Entwicklung der Offshore-Aktivitäten von Hochschulen auf Bildungsmärkten außerhalb ihres Sitzlandes knapp bilanziert, zeigen sich während der letzten 15 Jahre in etwa folgende Trends:

Trends der letzten 15 Jahre

1. Die Verbreitung und die Vertriebsmuster von „offshore programmes“ haben sich ausgesprochen marktorientiert entwickelt („market and demand driven“). Finanzielle Anreize und ein immer weiter verbreitetes „akademisches Unternehmertum“ haben sie zusätzlich stimuliert.
2. Dominierte in Offshore-Unternehmungen anfangs eine Art Attentismus, werden sie mittlerweile wesentlich zielstrebig, strategisch geplant und operativ durchkalkuliert angegangen.
3. Die Professionalisierung der Offshore-Aktivitäten impliziert eine Konzentration von Entscheidungskompetenzen und Steuerungsprozessen bei der jeweiligen Hochschulleitung und führt zur Ausdifferenzierung neuer administrativer Strukturen in den Hochschulen. Zu den veränderten „institutional approaches“ gehört auch, dass einige Hochschulen mit neuen Rechtsformen und

- Trägereinrichtungen für die leichtere und effektivere Abwicklung solcher Unternehmungen experimentieren.
4. Für die Bewältigung der mit Offshore-Unternehmungen verbundenen vielfältigen Risiken bleibt die Übernahme einer persönlichen Verantwortung durch engagierte Hochschullehrer des jeweiligen „providers“ unverzichtbar („It’s people that matter“).
  5. Die Motive der Hochschulen für internationale Offshore-Aktivitäten sind immer vielschichtiger und spezieller geworden; finanzielle Überlegungen sind längst nicht mehr die einzige oder die wichtigste Triebkraft.
  6. Die bisherige Monokultur von Business/MBA-Kursen und des „executive training“ in der TNE wird langsam durch andere Inhalteangebote und Lernarrangements ergänzt – allerdings durchweg nur durch solche, die ebenfalls eine klare berufliche Ausrichtung besitzen.
  7. Die Wahl der richtigen Partnereinrichtung im Ausland („smart partners“) spielt eine entscheidende Rolle für den Erfolg oder Misserfolg jeder Art von Offshore-Unternehmung.
  8. Staatlich geförderte und mitgliedschaftlich arbeitende Informations- und Hilfeeinrichtungen wie „idp Education Australia“ oder ECS leisten als „observatory services“ (Business 2000a:212) australischen und britischen Hochschulen wichtige Dienste bei der Vorbereitung, Anbahnung und Durchführung von Offshore-Unternehmungen.

## 6.1 Strategie

Die Autoren aller internationalen Untersuchungen zur Entwicklung von Offshore-Aktivitäten im Hochschulbereich stimmen darin überein, dass diese, sollen sie langfristig erfolgreich sein, in eine kohärente Internationalisierungsstrategie der jeweiligen Hochschule eingebettet sein müssen. Je ambitionierter und größer eine solche Unternehmung ist und je länger sie andauert, um so notwendiger werden eine klare Zielsetzung und ein stimmiges „institutional management“.

Notwendigkeit strategischer Einbettung

Eine solche Strategie muss mindestens vier Ebenen abdecken.<sup>60</sup>

4 Ebenen einer „offshore“-Strategie

- Die Formulierung klarer Ziele und Prioritäten („Policy“);
- Die Entscheidung über Anreizstrukturen für deren Umsetzung („Support“);
- Die Entscheidung über adäquate Vertriebswege („Collaboration“);
- Die Implementation wirkungsvoller Managementroutinen („Administration“).

„Appropriate policy frameworks and organisational structures“ sind in der TNE bzw. für erfolgreiche Offshore-Aktivitäten im Ausland ebenso notwendig wie „considerable management efforts“ (Business 2000a:118). Die

„frameworks“ und „efforts“

<sup>60</sup> Vgl. Davies (1995) und v.a. van Dijk (1997).



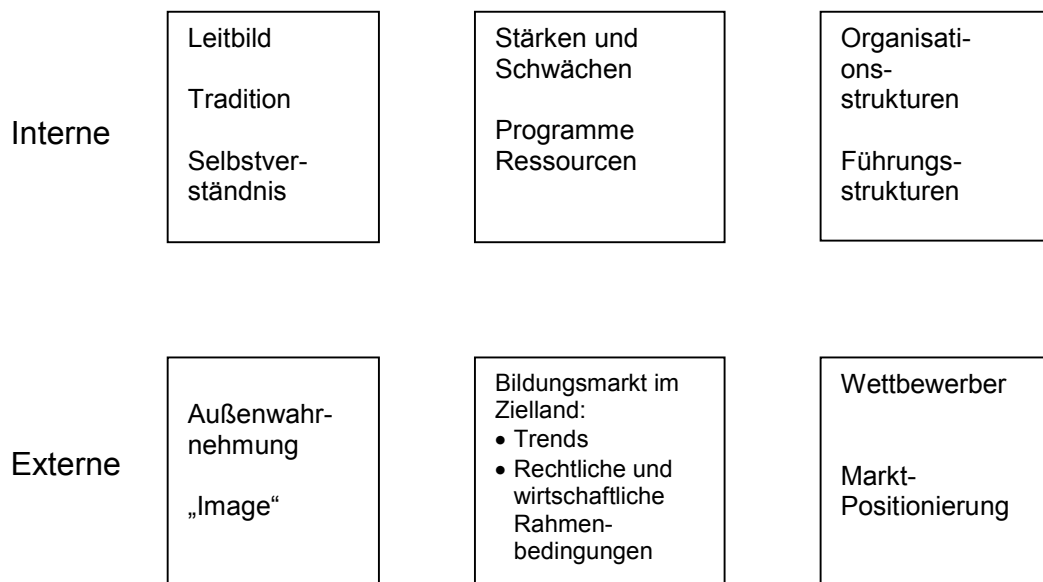
Tragweite der zu treffenden Entscheidungen – falsche Weichenstellungen können immerhin zu beträchtlichen materiellen und immateriellen Schäden für die Hochschule führen – erfordert einerseits effektive Organisations- und Führungsstrukturen, damit z.B. die Auswahl von Zielmärkten und Vertriebsarrangements möglichst rational und unter sorgfältiger Abwägung aller relevanten Gesichtspunkte vorgenommen werden kann. Andererseits resultiert daraus aber auch eine Herausforderung „to develop the capabilities and competencies required for the pursuit of best practice and innovation in the management of international entrepreneurial activities.“ (Poole 2000:35)

In der Tat ist bei den meisten schon länger im Exportgeschäft tätigen Hochschulen zu beobachten, dass sie ihre Aktivitäten im Laufe der Zeit immer wieder überprüft, revidiert, korrigiert und insbesondere auch professionalisiert haben – sei es in Form eigens eingerichteter „International Offices“ oder einer bewussten Integration aller damit zusammenhängenden Entscheidungen in normale Routineprozeduren. Dieser Lernprozess lässt sich heuristisch als „Internationalisation Cycle“ mit mindestens sechs eng miteinander zusammenhängenden Stationen bzw. aufeinander folgenden Phasen darstellen: „Awareness“, „Commitment“ (ggf. auch nur einzelner Mitglieder einer Hochschule), Planung, Operationalisierung (Strukturbildung), „Review“ (kritische Bewertung und Überarbeitung) und „Reinforcement“ (einschließlich der Entwicklung neuer Anreize usw.). (Poole 2000:6)

Lern-  
prozesse

Für die Entwicklung einer Hochschulstrategie im internationalen Bildungsgeschäft sind sowohl interne Faktoren als auch externe Konstellationen zu bedenken:<sup>61</sup>

Interne und  
Externe  
Faktoren



Will eine Hochschule mit ihrem Auslandsauftritt wissenschaftlich und wirtschaftlich erfolgreich sein, sollte sie demnach zuoberst darauf bedacht sein, dass die Ziele für dieses Engagement klar definiert und bekannt sind und

Klarheit der  
Ziele

<sup>61</sup> Nach der sehr einleuchtenden Unterscheidung von Davies (1995:6).

dass die Art des Auftretts von den Inhalten wie von den Vertriebsarrangements her gesehen „zu ihr passt“.

So ist es kein Zufall, dass trotz eines deutlichen gemeinsamen Fokus auf unmittelbar berufsrelevante Qualifikationsangeboten frühere Polytechnics nur selten grundsätzliche Einwände gegenüber CA/CP-Arrangements haben, während forschungsorientierte Universitäten bei ihren Auslandsauftritten auf größtmögliche Selbstständigkeit bedacht sind: Obwohl alle Hochschulen ein großes Maß an organisatorischer wie inhaltlicher Flexibilität aufbringen müssen, wenn sie Offshore-Aktivitäten im Ausland erfolgreich platzieren und durchführen wollen, präferieren sie je nach Selbstverständnis und wissenschaftlichen Traditionen andere Vertriebsformen.

Abhängigkeit der Vertriebsform vom Selbstverständnis

Einige der wichtigsten Fragen in diesem Zusammenhang betreffen das Personal:

Personalfragen

- Wer soll, darf, kann in solchen „offshore“ im Ausland angebotenen Studienprogrammen lehren und prüfen?
- Wie weit kann und darf die Delegation solcher Aufgaben an externe Dozenten abgegeben werden, ohne dass die spezifische „Produktqualität“ Schaden nimmt?
- In welchem Maße müssen ausländische Dependancen oder Brückenköpfe einer Hochschule nicht nur Lehraufgaben erbringen, sondern auch aktiv an der Generierung neuen wissenschaftlichen Wissens partizipieren?
- Welcher zusätzlichen Anreize, Auflagen und Schulungen bedarf es, damit der Lehrkörper der Mutter-Hochschule für die Übernahme von zusätzlichen Auslands-Aufgaben nicht nur bereit ist, sondern auch gut gerüstet?

Für die Bewertung ihrer Potenziale, Chancen und Risiken in einem ausgewählten Zielland sollte eine Hochschule aber befriedigende Antworten nicht nur auf diese und andere Fragen finden, die ihre eigenen Ziele und Kapazitäten betreffen. Vielmehr muss sie auch die Rahmenbedingungen und Mitbewerber in den angepeilten Zielregionen kennen, die relative Attraktivität ihres Angebotes einschätzen und damit eventuell verbundene politische und wirtschaftliche Risiken bewerten können – einschließlich der Fähigkeit, die Verlässlichkeit und Bonität einer Partner- oder Brückenkopfeinrichtung vor Ort zu beurteilen.

Beurteilung der Marktsituation und des Partners

Der Erhalt und die proaktive Sicherung eines bestimmten wissenschaftlichen Profils bzw. Rufes einer Hochschule, Lehrangebote, die ihren Standards genügen oder die gar zusätzliche Komponenten enthalten und drittens schließlich die wirtschaftliche Überlebensfähigkeit der Unternehmung sind somit aus der Sicht der anbietenden Hochschule die drei wichtigsten Entscheidungsparameter für Offshore-Aktivitäten. Studienexporte wollen, anders gesagt, sorgfältig geplant sein und sollten einerseits der „distinctive competence“ (Davies 1995) der Hochschule entsprechen, aber andererseits auch den spezifischen Anforderungen des jeweiligen Zielmarktes gerecht werden.

3 Entscheidungsparameter

Damit wird Marketing zu einer wichtigen fortlaufenden Querschnittsaufgabe in allen solchen Unternehmungen – angefangen mit der Auswahl und ggf. Anpassung der Kursinhalte über Entscheidungen zur optimalen Organisation und Durchführung der Kurse bis hin zum Aufbau von Netzwerken in den Zielregionen. Deshalb wäre es falsch, Marketing auf „Werbung“ zu reduzieren, die am „end of the pipe“ aller übrigen Entscheidungen steht.

Marketing als Querschnittsaufgabe

Doch so sehr auch die Erfahrungen ausländischer Hochschulen bei allen internationalen Offshore-Unternehmungen ein sorgfältig geplantes Vorgehen nahe legen, so wenig bedeutet das, dass sich neue Akteure tunlichst nur mit einem konsequent durchgeplanten, ebenso stimmigen wie starren Konzept in diesen Markt begeben sollten, das Fehlentscheidungen so gut wie ausschließt. Im Gegenteil belegen erfolgreiche australische und englische Beispiele, wie wichtig Lernprozesse und Korrekturmöglichkeiten in diesem „Geschäft“ sind – aber eben auch Risikobereitschaft.

Risikobereitschaft

So wäre es beispielsweise durchaus vorstellbar, dass deutsche Hochschulen im Ausland zunächst nur Blockseminare für die berufliche Weiterbildung oder forschungsorientierte „Sommeruniversitäten“ anbieten, die sich an eine klar definierte, kleine Klientel wenden. Auf der Grundlage der dabei gewonnenen Erfahrungen könnten sie dann später besser über eine evtl. weitere inhaltliche und organisatorische Diversifizierung ihrer Offshore-Aktivitäten befinden.

Klein anfangen

Versucht man einmal, die potenziellen positiven Auswirkungen („positive impacts“ oder „opportunities“) von Studienexporten und internationalen Offshore-Aktivitäten deren möglichen negativen Implikationen („negative impacts“ und Risiken) gegenüberzustellen<sup>62</sup>, ergibt sich ein Szenario, das einmal mehr illustriert, welche entscheidende Rolle klare Ziele und in sich stimmige „institutional policies“ in diesem Feld der Hochschulentwicklung spielen:

Chancen und Risiken

<b>Chancen</b>	<b>Stressfaktoren</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusätzliches Einkommen</li> <li>• „Enhanced Profile“</li> <li>• Neue „internationalisierte“ Curricula, kulturelle Bereicherung</li> <li>• Neue Lehrmethoden</li> <li>• Dozentenmobilität</li> <li>• Gewinnung neuer Talente und Nachwuchspotenziale</li> <li>• Neue Optionen für Forschungsfelder und -gelder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finanzielle Risiken</li> <li>• Reputationssicherung</li> <li>• Sicherung von Qualitätsstandards in den Lehrprogrammen</li> <li>• Beliebigkeit</li> <li>• Überlastung des Lehrkörpers</li> <li>• Druck nach unten bei den Eingangsvoraussetzungen</li> <li>• Unzureichende Managementkapazitäten</li> </ul>

<sup>62</sup> Zu den einzelnen „items“ vgl. Davis et.al (2000:25ff.) und McBurnie/Pollock (2000).

## 6.2 Partnerwahl und Programm-Management

Wesentliche Erfolgsfaktoren für Offshore-Aktivitäten sind neben Risikobereitschaft, „unternehmerischem Elan“ und attraktiven Qualifikationsangeboten zum einen die Auswahl der „richtigen“ Partnereinrichtung im Zielland und zum anderen ein möglichst straffes internes Programm-Management, das die eigentlichen akademischen Angelegenheiten und die finanziellen Arrangements solcher Unternehmungen getrennt behandelt. Beide Aspekte – die „innere“ wie die „äußere“ Seite – haben aufs engste mit dem empfindlichen Kern aller dieser Geschäfte zu tun: Der Anerkennung und Wertschätzung des Lehrangebots zum einen und dem Renommee der im Ausland auftretenden Hochschule zum anderen.

### 6.2.1 Partnerwahl

Bereits an einer anderen Stelle dieser Studie wurde darauf hingewiesen, welches besondere Augenmerk die britische QAA darauf richtet, wie die Hochschulen in den von ihr untersuchten Fällen von CA/CP „appropriate partners“ im Zielland ausgesucht haben und in deren Aktivitäten begleiten.<sup>63</sup> So fordert sie in ihrem „Code of practice“ von den englischen Hochschulen, diese Wahl nicht nur nachvollziehbar zu begründen, sondern sich auch gewissenhaft der wirtschaftlichen Bonität und des unbescholtenen Rufes der Partnereinrichtung zu vergewissern. (QAA 1999:#8,#19)

Forderungen  
der QAA

Wie in Kapitel 4 gezeigt wurde, umfassen „collaborative provisions“ eine Reihe verschiedener Arten von Partnerschaften, in die wiederum sehr unterschiedliche Arten von Partnereinrichtungen involviert sein können:

Mögliche  
Partnerein-  
richtungen

- Öffentlich finanzierte und offiziell anerkannte Bildungseinrichtungen;
- Private und offiziell anerkannte Bildungseinrichtungen (non-for-profit oder for-profit);
- Private und im Heimatland nicht anerkannte Bildungseinrichtungen;
- Organisierte Interessenverbände (Kammern, Berufsverbände);
- Staatliche Einrichtungen außerhalb des Bildungswesens (z.B. Ministerien);
- Privatwirtschaftliche Bildungsunternehmen;
- Investorengruppen.

Je nach Art der Partnerschaft und des Vertriebsmodells übernehmen die Partnereinrichtungen im Zielland entweder nur einzelne oder auch viele Aufgaben aus dem gleitenden Spektrum möglicher Funktionen, das von reinen Sachdienstleistungen für die „Mutter-Hochschule“ bis zur gemeinsamen Weiterentwicklung von Studieninhalten reicht.<sup>64</sup> Doch selbst wenn sie

Partnerwahl  
als Vertrauens-  
entscheidung

<sup>63</sup> „The importance of getting to know the partner institution and its culture, and understanding its expectations for the collaborative link, cannot be overemphasized.“

<http://www.qaa.ac.uk/revreps/oseas/chinascope/partners.htm>

<sup>64</sup> Vgl. Davis et.al. (2000:36-46).

keinen aktiven Part in der akademisch-wissenschaftlichen Seite einer solchen Unternehmung spielen, sind sie ein potenzieller Risikofaktor für jede Offshore-Aktivität einer Hochschule. Bei der Partnerwahl handelt es sich daher immer um eine Vertrauensentscheidung, die gleich mehrere Ebenen tangiert.

In der jüngsten Ausarbeitung des idp Education Australia werden gleich zehn Fragen für den Abschluss von Partnerschaften angesprochen, deren wichtigste lauten (Davis et al. 2000:87 ff.):

- Does the partner have experience in education and is the partner appropriate in the host country and to the discipline?
- Is there a clear understanding of the investment required?
- How is the relationship managed?
- What are the long-term plans for the provider and home partners?
- Does the partner understand the requirements of operating a degree?
- Are students protected reasonably from the operation ceasing because of insolvency, changes of regulations etc?
- Does the partner understand the regulatory environment?

Wichtige Fragen beim Abschluss von Partnerschaften

Der Idealfall einer Partnerschaft stellt sich danach wie folgt dar: „...based on shared values, the development of trust, mutual respect and an eventual agreement based on a *win-win* model...“ (ibid:89) Relativ reibungslos haben sich zumeist solche CA/CP entwickelt, die auf langjährigen persönlichen Beziehungen oder auf gut eingespielten institutionellen Verbindungen aufsetzen. Umgekehrt besteht eine häufig praktizierte Lösung für solch schwierige Vertrauensfragen darin, Partnerschaften zunächst nur für einen eng begrenzten Zeitraum einzugehen, aber Verlängerungsoptionen vorzusehen, um das Enttäuschungs-Risiko möglichst überschaubar zu halten.

Gelungene Partnerschaften

Eine weitere Frage in diesem Zusammenhang ist, ob eine symmetrische Partnerschaft angestrebt wird oder ob nicht gerade das Gefälle im Ansehen und Status der kooperierenden Einrichtungen konstitutiv für die Zusammenarbeit ist. Während „joint degree“-Programme voraussetzen, dass sich die Partner „auf gleicher Augenhöhe“ befinden, wird diese Frage für „Validierungen“ und „Franchisings“ von einzelnen Hochschulen unterschiedlich bewertet. Liegt der Anreiz für ein Franchising-Abkommen aus Sicht der ausländischen Einrichtung insbesondere darin, mit dem „erworbenen“ Programm am Ruf einer etablierten ausländischen Hochschule zu partizipieren, macht es aus Sicht der franchisenden Hochschule nur dann Sinn, wenn der Franchisee in der Lage ist, das Lehrprogramm aus eigener Kraft verantwortungsvoll durchzuführen. Verschärft stellt sich die Frage im Falle von Validierungen: Die Äquivalenz eines von der ausländischen Hochschule oder Bildungseinrichtung selbst entwickelten Studienprogramms mit den Qualitätsstandards der validierenden Hochschule kann eigentlich nur dann „guten Gewissens“ bescheinigt werden, wenn die ausländische Hochschule von mindestens ebenbürtiger Qualität ist.

Symmetrie und Gefälle

Für die Abgrenzung der Kompetenzen der Partner scheinen zudem eine gründliche Rechtsberatung und klare vertragliche Regelungen unverzicht-

Schaffung von Rechtssicherheit

bar zu sein. Dabei geht es insbesondere auch darum, Nutzungs- und Verwertungsrechte unter Berücksichtigung der gesetzlichen Vorschriften und Gepflogenheiten im Zielland so zu regeln, dass „Produktpiraterie“ und Namensmissbrauch möglichst gut vorgebeugt wird.

## 6.2.2 Programm-Management

Offshore-Aktivitäten implizieren besondere Herausforderungen an das Hochschulmanagement, geht es dabei doch einerseits um – im weitesten Sinne – wissenschaftliche und organisatorische Angelegenheiten, andererseits aber auch um unternehmerische und wirtschaftliche Fragen in einem ausgesprochen komplexen und in weiten Teilen unbekanntem Umfeld. Daher haben fast alle in diesem Geschäft stark engagierten Hochschulen eine „institutional base for internationalisation“ entwickelt, die trotz jeweils sehr verschiedener konkreter Ausprägungen interessanterweise ein gemeinsames Merkmal aufweist: Die zunehmende Bedeutung von zentraler Steuerung und Verantwortung für solche Aktivitäten oder zumindest deren zentrale Koordination.

Zunehmende  
Bedeutung  
zentraler  
Steuerung/  
Koordination

Das persönliche Engagement angesehener Wissenschaftler, die als „Prozessstreiber“ oder „champions“ wirken, ist zwar nicht nur für die Anbahnung von Auslandsauftritten von großer Bedeutung, sondern auch für deren Stabilisierung und Konsolidierung. Mehr und mehr zeigt sich aber, dass die Einfädung und Durchführung von CA/CP dezentralen akademischen Organisationseinheiten (Fakultäten oder Departments) allein schon deshalb nicht überlassen werden sollte, weil sie nicht über die dafür notwendigen Fach-Ressourcen verfügen und dazu tendieren, vor lauter Abenteuerlust schwierige wirtschaftliche und rechtliche Fragen lieber zu umgehen als zu lösen. So gibt es für rein dezentral betriebene Offshore-Aktivitäten in aller Regel keine klare Kostenrechnung, wie sie formell verlangt wird und zudem sinnvoll wäre.

Inzwischen scheint sich in etwa folgendes **Drei-Stufen-Modell** für eine Aufgabenteilung zwischen Zentrale (Hochschulleitung) und Dezentrale (Fachbereichen) durchzusetzen:

Drei-Stufen-  
Modell

- Die „operational responsibility“ für ein Offshore-Programm obliegt der jeweils damit befassten dezentralen Facheinheit und kann durch eine dafür eigens benannte Person wahrgenommen werden (Beauftragter, Sprecher).
- Für Marktstudien, die Partnerüberprüfung und Vertragsverhandlungen ist immer ein hauptamtlicher „senior officer“ (z.B. ein Prorektor oder „Director International Programmes“) zuständig, der sich dafür der Beratung und Zuarbeit ständiger Gremien oder externer Sachverständiger bedient und ggf. sogar eine eigene Abteilung innerhalb der Hochschulverwaltung leitet. Dieser Ebene werden i.d.R. auch das zentrale Qualitätsmanagement und – so es sie gibt – die Kostenrechnung und das Finanzmanagement für Offshore-Programme übertragen.
- Politisch-strategische Entscheidungen (einschließlich solcher über Verfahrensgrundsätze und materielle Anreize) sowie die Leitung von aus-

ländischen Filialen fallen in den direkten Verantwortungsbereich der Hochschulleitung.

Soweit es Programminhalte und –strukturen betrifft, bietet die Modularisierung von Kursen/Studienangeboten beste Voraussetzungen für eine möglichst flexible und nachfragegerechte Ausgestaltung „offshore“ angebotener Lehrprogramme. Für jene „delivery and availability on demand“, die angesichts des scharfen Wettbewerbs der verschiedenen Anbieter auf dem globalen Hochschulausbildungsmarkt immer gefragter ist, ist sie zwar nicht unbedingt unerlässlich, bietet aber doch einen riesigen Vorteil. Auch dies impliziert zusätzliche Koordinations- und Managementaufgaben für die einzelnen Hochschulen.

Modularisierung der Inhalte und Strukturen

### 6.3 Qualitätssicherung

Umfassende Vorkehrungen zur Qualitätssicherung sind bereits für den erfolgreichen Markteintritt einer Hochschule als „offshore-provider“ von großer Bedeutung, erst recht aber für einen nachhaltigen Markterfolg: Qualitätssicherung beginnt mit der Auswahl der Studieninteressenten/Kursteilnehmer und Partnereinrichtungen, umfasst sämtliche Fragen nach erforderlichen Ressourcen und infrastrukturellen Vorkehrungen, die ständige Überwachung von Lehr- und Prüfungsaktivitäten der örtlichen Dozenten und betrifft insbesondere auch die Auswahl, Schulung und die tatsächlichen Arbeitsleistungen des lokalen Personals auf allen Ebenen.

Qualität als „Achillesferse“

Qualität ist so etwas wie die „Achillesferse“ aller Offshore-Geschäfte, von der sowohl der längerfristige Stellenwert all solcher Unternehmungen als auch der Ruf der Anbieter-Hochschule abhängen. Nicht zuletzt deshalb sind deren Qualitätsanforderungen ein wichtiger Faktor für die Präferenz bestimmter Vertriebsarrangements und Geschäftsmodelle.

Qualität und Vertriebsmodelle

Insoweit wird „ensuring and maintaining quality“ in allen Arten von Vertriebsarrangements zu einer der anspruchsvollsten und zeitaufwändigsten Management-Aufgaben im Bereich von Offshore-Aktivitäten. (Davis et.al. 2000:47) Weil aber institutionelle Vorkehrungen und Verfahrensregeln allein dafür gemeinhin nicht ausreichen, sondern vielmehr persönliche Verantwortlichkeiten geschaffen oder verstetigt werden müssen, sind einige der im Bereich von CA/CP besonders aktiven Hochschulen zwischenzeitlich dazu übergegangen, dafür neue Rollen und Aufgabenprofile zu definieren – z.B. „links tutor“ oder „verifyer“ – und diese bestimmten Hochschullehrern fest zuzuweisen.

Persönliche Verantwortlichkeit

### 6.4 Finanzierung/Kosten

Überall dort, wo öffentlich getragene Hochschulen Offshore-Aktivitäten außerhalb ihres Mutterlandes nachgehen, sind sie de iure dazu angehalten, diese so auszugestalten und durchzuführen, dass sie sich auf längere Sicht

finanziell selbst tragen und die dafür anfallenden Kosten nicht dauerhaft über den erzielten Einnahmen liegen. „Pump-priming“ und Quersubventionierungen solcher Unternehmungen sind zwar vielfach an der Tagesordnung. Dennoch geht kein Weg daran vorbei, dass auch und gerade öffentlich finanzierte Hochschulen um eine Kostendeckung bemüht sein müssen.

Dafür sind zwei Dinge zu berücksichtigen: Die auf dem fremden Markt erzielbaren Gebühren auf der einen Seite (erzielbarer Marktpreis) und die vollen Kosten für das Design, den Vertrieb und die Steuerung eines Studienprogrammes bzw. einer eigenen Dependance im Ausland auf der anderen. Was erstere angeht, behelfen sich die meisten Hochschulen mit Marktstudien, mit denen sie vor Beginn einer Offshore-Aktivität externe Einrichtungen beauftragen oder die sie von externen Einrichtungen wie z.B. dem ECS beziehen.

Kosten und Einnahmen

Eine Voll-Kostenrechnung für Offshore-Aktivitäten dagegen steht fast allorts erst ganz am Anfang – sei es, weil man die dafür notwendigen Verfahren und Kapazitäten noch nicht besitzt, sei es aber auch, weil man die tatsächlichen Gesamtkosten gar nicht in den Blick nimmt. Wenn man aber diese Kosten kalkuliert, müssen neben den anteiligen Personalkosten für die laufende Betreuung eines Programms im engeren Sinne (Entwicklung der Lehrinhalte, Lehraufwand, Beratungsaufwand, Prüfungsaktivitäten) ganz unabhängig von der tatsächlichen Studiennachfrage wenigstens zwei weitere Kostenarten bedacht werden:

Vollkostenrechnung

- Aufwendungen für die materielle Infrastruktur (Gebäude, Geräte, Betriebskosten);
- „Overhead“-Kosten für die Vorbereitung und Abwicklung von Verträgen (Reisekosten, Berater- und Anwaltshonorare, Gutachten, Lizenzen), für den laufenden Studienbetrieb (administrative Kosten) und für die kontinuierliche Qualitätssicherung (Betriebskosten der zentralen Serviceeinheit) sowie die „Overheads“, die im Rahmen des Managements von Offshore-Aktivitäten auf der zentralen Ebene anfallen.

## 6.5 Entscheidungsparameter

Aus den in dieser Studie aufbereiteten Informationen und Befunden lässt sich als eine Art Quintessenz erkennen, dass es ratsam ist, Entscheidungen über die Wahl eines bestimmten Vertriebs- und Geschäftsmodells für Studienexportaktivitäten, dessen wirtschaftliche und inhaltliche Prüfung sowie schließlich auch dessen operative Umsetzung an folgenden leitenden Gesichtspunkten auszurichten:

- Strategische Ziele und Selbstverständnis der Anbieter-Hochschule;
- Art der Adressaten (Erstausbildung, Aufbaustudium, berufliche Fortbildung) und Stärken im Programm-Portfolio der Hochschule;



- Rechtliche, wirtschaftliche und kulturelle Rahmenbedingungen in der Zielregion;
- Qualifikationsbedarf und Wettbewerbssituation in der Zielregion;
- Erwartungen/Wünsche an Partnereinrichtungen einerseits und bestehende Optionen für „smart partnerships“ andererseits;
- Notwendige materielle Infrastruktur (Gebäude, Labors, technische Ausstattung, Bibliotheken, Unterbringungsmöglichkeiten) für das favorisierte Programm;
- Notwendiger Aufwand für die „Modularisierung“, gezielte inhaltliche Anpassung und ggf. technologische Aufbereitung vorhandener Lehrprogramme im favorisierten Zielspektrum;
- Verfügbare finanzielle Ressourcen und mittelfristige finanzielle Vorgaben;
- Art und Umfang der Lehrleistungen und Prüfungsverpflichtungen, die von eigenen Dozenten zu erbringen sind und/oder extern eingekauft werden müssten;
- Art und Umfang technisch-administrativer Aufwendungen für die Implementation und für den laufenden Betrieb des favorisierten Programmarrangements.

## 7 Worauf es ankommt: Ein Leitfaden

Der folgende Leitfaden ist als praktische Orientierungshilfe für deutsche Hochschulen bei der Planung von Auslandsangeboten gedacht. Er soll helfen, eine Übersicht über zu klärende Fragen zu gewinnen und Anfangsfehler zu vermeiden. Deshalb ist er bewusst als Fragenkatalog und nicht als Forderungskatalog formuliert.

Im Sinne eines nachfrageorientierten Ansatzes sind unter dem Punkt „Zielregion“ Fragen nach den Rahmenbedingungen im Zielland zusammengestellt. Die Fragen unter „Ziele und Erwartungen“ dienen der Klärung der eigenen Motivation für das Auslandsengagement, da diese für weitere Entscheidungen wie die Wahl des Partners und der Vertriebsform zentral ist. Unter „Angebotsgestaltung“ sind Aspekte zusammengefasst, die insbesondere bei der Konzeption des inhaltlichen Angebots wichtig sind. Unter Planung und Umsetzung sind dann die praktischen und organisatorischen Fragen zusammengestellt, die für eine erfolgreiche Umsetzung entscheidend sind.

Die Gliederung ist systematisch und nicht chronologisch angelegt, d.h. bei der Planung von Auslandsangeboten ist nicht notwendigerweise der Reihenfolge der Fragen zu folgen. Die Fragen spiegeln in kondensierter Form die Erfahrungen englischer und australischer Hochschulen in den letzten zehn Jahren wider, die nach einer Phase des Experimentierens inzwischen nach und nach explizite „policies“ zu allen genannten Punkten entwickelt haben oder zu entwickeln beginnen.

### 7.1 Zielregion

#### ***Qualifikationsnachfrage***

- Welchen Bedarf gibt es (Art und Umfang)?
- Gibt es Lücken im bereits vorhandenen Angebotsspektrum?
- Welche Art von Angeboten könnte gefragt sein? Worauf stützt sich dieser Befund/diese Annahme?
- Wird die Nachfrage mittelfristig stabil bleiben, wachsen oder abnehmen?
- Gibt es Marktstudien? Wer kann damit ggf. beauftragt werden?

#### ***Wettbewerbssituation***

- Welche Art von Angeboten, in welchem Umfang und zu welchen Preisen machen andere nationale und ausländische Anbieter einer Hochschulbildung im Zielland?

#### ***Rechtliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen***

- Welche staatlichen Regeln und Auflagen sind zu beachten/zu befolgen für
  - eine Anerkennung/Akkreditierung ausländischer Hochschulen?

- den Hochschulzugang/die Studentenauswahl?
- die Programmgestaltung und –durchführung?
- die Gebührengestaltung?
- die Rechtsform der Unternehmung?
- Welche Vorbildung bringen potenzielle Studenten mit?

### ***Wirtschaftliche Rahmenbedingungen***

- Welches wirtschaftliche Potenzial besitzt die Zielregion?
- Gibt es hinreichendes Potenzial zahlungsfähiger Studieninteressenten?
- Könnten kostendeckende Gebühren erhoben werden?
- Welche steuerlichen Regelungen sind zu beachten?

### ***Kooperationsbeziehungen und Netzwerke***

- Gibt es bereits Kooperationen oder Partnerschaften mit Hochschulen?
- Gibt es bereits Kontakte zu (multinationalen) Unternehmen, die in der Region vertreten sind?
- Gibt es andere Netzwerke mit politischen und wirtschaftlichen Eliten?

## **7.2 Ziele und Erwartungen**

- Warum will die Hochschule im Ausland aktiv werden?
- Welchen Nutzen erwartet sie sich davon mittel- bis langfristig?
- Welches wären längerfristige Perspektiven?
- Welchen Kriterien sollte ein Auslandsauftritt genügen?
- Welche Vertriebsform „passt“ zu ihrem Selbstverständnis und welche Vertriebsformen würde dieses verbieten?
- Welche Arten von Partnereinrichtungen „passen“ zum Selbstverständnis der Hochschule?
- Was wären ihren Erwartungen nach optimale Szenarien/Entwicklungen?
- Welche „Markennamen-“ bzw. Reputationspolitik will die Hochschule damit längerfristig verfolgen?

## **7.3 Angebotsgestaltung**

### ***Zielgruppen***

- Welche Klientel soll erreicht werden?
- Was wäre unter dieser Perspektive die spezifische Attraktivität des Angebots?
- Welches Marketingkonzept (einschließlich Markenartikel/Branding) wird dafür gebraucht?

### **Studienangebot**

- Wie soll das Studienangebot inhaltlich zugeschnitten sein?
- Welchen Stunden- bzw. Zeit-Umfang soll es haben?
- Soll ein Abschlussgrad verliehen werden und wenn ja: welcher?
- Soll der Kurs/Abschluss einem bestehenden deutschen Studienabschluss äquivalent sein?
- Welche Mindestanforderungen muss ein Angebot erfüllen, damit es den Ruf der Hochschule nicht gefährdet?
- In welcher Sprache soll das Programm gelehrt werden?

### **Risikobegrenzung**

- Womit könnte mit möglichst geringem Aufwand und möglichst großem Potenzial angefangen werden (im Sinne einer „Testserie“ für den Markteintritt)?

## **7.4 Planung und Umsetzung**

### **Vertriebsmodell**

- Wenn ein „stand alone“ angestrebt ist: Welche lokalen Service-Partner sind geeignet?
- Wenn ein CA/CP angestrebt ist: Welche Anforderungen werden an den Partner gestellt hinsichtlich Bonität, der Fähigkeit und Bereitschaft, das Programm kompetent und verantwortlich umzusetzen etc.?
- Was ist die optimale Rechtsform für die Unternehmung?
- Welche vertraglichen Regelungen sind hinsichtlich Kosten, Risiko, Gebühren, Markenschutz etc. zu treffen?
- Welche Absprachen sind mit der Partnereinrichtung und Dritten zu treffen?

### **Inhalte**

- Was kann oder muss modularisiert werden?
- Welche Eingangs- und Abschlussanforderungen sollen die Studenten erfüllen?
- Welche Veranstaltungs- und Prüfungsformen (Blockseminare etc.) werden gewählt?

### **Durchführung**

- Wer soll was lehren und prüfen?
- Gibt es dafür spezielle Qualifikationsanforderungen, die zuvor gezielt vermittelt werden müssen?
- Welchen Anforderungen muss das Personal von Partnereinrichtungen im Ausland genügen?

- Welchen Anforderungen muss die Infrastruktur (Gebäude, Labors/Maschinen, Bibliothek, Computer, Wohnraum für Dozenten und Teilnehmer, sonstige „facilities“ wie Catering) genügen?

### ***Finanzplanung***

- Sind sämtliche voraussichtlich anfallende Kosten (einschließlich der overheads für Beratungen, Verträge, spezieller Aufbereitung der Materialien, facilities, Marketing usw.) in die Kalkulation einbezogen?
- Welche Gebühreneinnahmen sollen und können erzielt werden?
- Welche Teilnehmerzahlen und Gebühren wären notwendig, um eine volle Kostendeckung zu erreichen?
- Wie kann eine Verrechnung von Leistungen – vor allem von Personalkosten – aus der Hochschule erfolgen?
- Welche externen Finanzierungsquellen/Zuschüsse gibt es für die Unternehmung (Öffentliche Hand, Wirtschaftsunternehmen, Verbände...)?



## 8 Appendix

### 8.1 Auslandsangebote australischer Hochschulen im Überblick

Universität	Anzahl Auslandsangebote	davon mit On Campus Komponente	davon mit Komponente in Australien	davon reines Fernstudium	davon "Foundation Year"	davon Certificate/Diploma	davon Bachelor	davon Master/MBA	davon Doktor
Australian Catholic University	14	14	3	0	0	4	3	7	0
Central Queensland University	20	6	0	14	0	4	13	3	0
Charles Sturt University	41	0	0	41	0	4	17	17	3
Curtin University of Technology	59	59	9	0	0	8	23	27	1
Deakin University	19	11	3	7	0	3	11	4	1
Edith Cowan University	52	29	4	21	0	16	22	14	0
Griffith University	4	3	1	1	0	0	3	1	0
James Cook University	1	0	0	1	0	0	0	1	0
La Trobe University	39	33	14	0	1	12	16	10	0
Macquarie University	9	9	2	0	0	0	1	8	0
Monash University	32	19	2	13	1	2	21	8	0
Murdoch University	10	11	7	0	0	0	9	1	0
Northern Territory University	17	17	0	0	0	12	1	4	0
Queensland University of Technology	7	7	0	0	0	4	2	1	0
RMIT University	51	50	5	2	0	15	21	15	0
Southern Cross University	13	13	1	0	0	2	5	4	2
Swinburne University of Technology	11	11	0	0	0	0	9	2	0
The Australian National University	1	1	0	0	0	1	0	0	0

Universität	Anzahl Auslandsangebote	davon mit On Campus Komponente	davon mit Komponente in Australien	davon reines Fernstudium	davon "Foundation Year"	davon Certificate/Diploma	davon Bachelor	davon Master/MBA	davon Doktor
The Flinders University of South Australia	4	4	1	0	0	0	1	3	0
The University of Adelaide	13	13	13	0	0	0	13	0	0
The University of New England	6	0	0	6	0	2	1	3	0
The University of New South Wales	16	16	5	0	4	0	3	9	0
The University of Newcastle	6	6	1	0	0	1	0	5	0
The University of Queensland	14	14	13	0	0	0	12	2	0
The University of Sydney	11	11	4	0	0	4	3	4	0
The University of Western Australian	5	5	3	0	0	3	2	0	0
University of Ballarat	6	6	0	0	0	1	4	1	0
University of Canberra	2	2	0	0	0	1	0	1	0
University of South Australia	13	13	0	0	0	1	5	5	2
University of Southern Queensland	163	0	80	83	1	44	64	51	3
University of Tasmania	3	3	1	0	0	0	3	0	0
University of Technology, Sydney	15	14	2	1	0	3	6	6	0
University of Western Sydney	24	13	1	1	0	2	12	8	2
University of Wollongong	12	11	1	0	0	3	3	6	0
Victoria University of Technology	29	22	1	0	0	9	10	10	0
Gesamt	742	446	177	191	7	158	320	243	14

Quelle: Erstellt aus Daten vom AVCC (1999).



## 8.2 Abkürzungsverzeichnis

ACE <sup>65</sup>	American Council of Education
AEI	American Education International
AUQA	Australian University Quality Agency
AV-CC	Australian Vice-Chancellors' Committee
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CA	Collaborative arrangement
CP	Collaborative provision
CVU	Council of Validating Universities
DEE	Department of Education and Employment (GB)
DETYA	Department of Education, Training and Youth Affairs (AUS)
DMU	De Montford University
ECS	Education Counselling Service
GATE	Global Alliance for Transnational Education
HECS	Higher Education Contribution Scheme
HEQC	Higher Education Quality Council
IDP	International Development Programme Education Australia (AUS)
IT	Information Technology
MBA	Master of Business Administration
MU	Middlesex University/Monash University
MUSCM	Monash University Sunway Campus Malaysia
NCA	Non-collaborative arrangements
NTU	Nottingham Trent University
OVC	Overseas Validated Courses
SUTM	Swinburne University of Technology Melbourne
TNE	Transnational Education
QAA	Quality Assurance Agency (GB)
UNM	University of Nottingham Malaysia
UoN	University of Nottingham
UoW	University of Warwick
WMG	Warwick Manufacturing Group

<sup>65</sup> Es sind nur die wichtigsten und im Text mehrfach vorkommenden Abkürzungen aufgenommen.



## 9 Literaturliste

Altbach, Ph. (2000) The Crisis in Multicultural Higher Education, in *International Higher Education. The Boston College for International Higher Education No. 21*, S. 3-5

AEI – Australia Education International (1999), Overseas Students Statistics, Canberra (<http://aei.detya.gov.au/industry/publications/oss99.htm>)

AVCC – Australian Vice-Chancellors' Committee (1995) Code of Ethical Practice in the Offshore Provision of Education and Educational Services by Australian Higher Education Institutions, Canberra (<http://www.avcc.edu.au>)

AVCC – Australian Vice-Chancellors' Committee (1999) Australian Universities Offshore Programs: Offshore Programs Conducted Under Formal Agreements Between Higher Education Institutions in Australia and Overseas, Canberra (<http://www.avcc.edu.au/avcc/internat/offshore.htm>)

Back, K., Davis, D. and Olson, A. (1996) Internationalisation and Higher Education: Goals and Strategies. *IDP Education Australia 96/15*, Brisbane (<http://www.detya.gov.au/highered/eipubbs/eip9615/front.htm>)

Banks, M. and McBurnie, G. (1999) Embarking on an Educational Journey – the Establishment of the First Foreign Full University Campus in Malaysia under the 1996 Education Act: A Malaysian-Australian Case Study, in *Higher Education in Europe 24(2)*, S. 265-272

Bennell, P. and Pearce, T. (1999) The Internationalisation of Higher Education: Exporting Education to Developing and Transitional Economies. *IDS Working Papers No. 75*

Bruch, T. and Barty, A. (1998) Internationalizing British Higher Education: Students and Institutions, in Scott, P. (ed), S. 18-31

The Business of Borderless Education: UK perspectives, Analysis and recommendations (2000a), Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities (CVCP) and Higher Education Funding Council for England (hefce) (eds.), London

The Business of Borderless Education: UK perspectives, Case studies and annexes (2000b), Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities (CVCP) and Higher Education Funding Council for England (hefce) (eds.), London

Clark, B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways for Transformation*, Oxford. Pergamon

Council for Higher Education Accreditation – CHEA – (2000) Summary Report, Internationalizing Quality Assurance, Washington (<http://www.chea.org/Commentary/international-quality.html>)

DAAD (Ed.) (1999) Internationales Hochschulmarketing. Tagungsdokumentation 13./14. 09. 1999, Bonn

Davies, J. (1995) University strategies for internationalisation in different institutional and cultural settings. A conceptual framework, in: Blok, P. (ed), *Policy and Policy Implementation in Internationalisation of Higher Education*, Amsterdam, S. 3 - 18

Davis, D., Olsen, A. and Bohm, A. (2000) Transnational Education Providers, Partners and Policy: Challenges for Australian Institutions Offshore. *IDP Education Australia*, Brisbane

Elliott, D. (1998) Internationalising British Higher Education: Students and Institutions, in: Scott, P. (ed), S. 32-43

Finn, C. (1998) Today's academic market requires a new taxonomy of colleges, in: *Chronicle of Higher Education*, January 9 pB4

Gamage, D. (2000). Australian International Higher Education, in: *Higher Education: Current Issues and Policy Directions*. 21, S. 20-21. The Boston College Center for International Higher Education, Chestnut Hill

Gibbons, M. (1998), A Commonwealth Perspective on the Globalization of Higher Education, in Scott, P. (ed), S. 70-87

Global Alliance for Transnational Education – GATE – (1997) Certification Manual, Washington (<http://www.edugate.org/certification.htm>)

IDP Education Australia (2000a)  
([http://www.educationaustralia.org/research/international-student\\_data/fastfacts.htm](http://www.educationaustralia.org/research/international-student_data/fastfacts.htm))

IDP Education Australia (2000b), Survey of International Students in Australian Universities, IDP, Canberra (<http://www.idp.edu.au>)

KEKMOKOP (Panteion University of Social and Political Science) (1999) (Ed.) Non-official Higher Education in the European Union. Athens

Machado dos Santos, S. (2000) Introduction to the Theme of Transnational Education, Aveiro (auch unter <http://www.crue.upm.es/eurec/transsed.htm>)

Marginson, S. and Considine, M. (2000) The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia, Cambridge. Cambridge University Press

McBurnie, G. (2000). Quality matters in Transnational Education: Undergoing the GATE Review Process – An Australian-Asian Case Study, in: *Journal of Studies in International Education*, Volume 4, No. 1

McBurnie, G. and Pollock, A. (1998). Transnational Education: An Australian Example, in: *Higher Education: Current Issues and Policy Directions* 10, S. 12-14. The Boston College Center for International Higher Education, Chestnut Hill

McBurnie, G. and Pollock, A. (2000) Opportunity and Risk in Transnational Education – Issues in Planning for International Campus Development: An Australian Perspective, in *Higher Education in Europe* 25(3), S. 333-343

Pidgeon, J. and Di Virgilio, P. (1999) The Value of a „Core“ Business – a Case Study of the Involvement of an Australian University in Vietnam: 1993-1998, in *Higher Education in Europe* 24 (2), S. 239-250

Poole, D. (2000) The Strategic Management of International Entrepreneurial Activities at Australian Universities (Paper presented at the *EAIR Forum Berlin, September 2000*)

QAA – Quality Assurance Agency for Higher Education (1999) Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Section 2: Collaborative provision – July 1999, Gloucester (auch unter <http://www.qaa.ac.uk/public/cop/codesofpractice.htm>)

QAA – Quality Assurance Agency for Higher Education (2000) Code of practice - quality and standards in HE: Programme approval, monitoring and review, Gloucester (<http://www.qaa.ac.uk/public/cop/COPpamr/contents.htm>)

QAA – Quality Assurance Agency for Higher Education (2000) Overseas institutional review reports (<http://www.qaa.ac.uk/revreps/oseas/overseas.htm>)

Scott, P. (Ed.) (1998) *The Globalization of Higher Education*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press

Scott, P. (1998), Massification, Internationalization and Globalization, in Ders. (ed), S. 108-129

UNESCO and Council of Europe (1999) *Transnational Education: Explanatory Document and Draft International Code of Good Practice*. Paris (Dazu auch <http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/vilnius.htm>)

van Dijk, H. and Meijer, K. (1997) The Internationalisation Cube, in *Higher Education Management* 9, S. 157-167