



Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie

Christel Adick

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Besides governmental organisations (e.g. education ministries) and international organisations (e.g. UNESCO) transnational organisations have appeared worldwide as a rather new set of actors in what is here called ‘transnational educational spaces’: Migrants who combine multiple cross border educational careers instead of a unidirectional integration into the education system of their new host country create transnational educational spaces. Non-state actors in higher education offering programmes or branch campuses overseas, profit-seeking transnational educational firms selling tutoring, teaching and certificates on the global market, and transnational enterprises creating their own corporate universities or academies for teaching and capacity building of their personnel, – all of them may be analysed as actors in ‘transnational educational spaces’. Likewise international schools teaching worldwide according to non-national curricula and certificates, and non-governmental advocacy organisations preaching ‘Education for All’, may also be said to act in ‘transnational educational spaces’.

Such phenomena may be discussed and researched from a vast variety of perspectives like biographies, lifestyles, attitudes, achievement, networks or mobility patterns. In this article the stress is on organizations operating in these fields, because transnational educational organizations compete and interact with national and international ones, and thus pose a challenge to the taken-for-granted concept of national education systems. After clarifying the concept of transnational educational spaces the article will therefore focus especially on organizations acting in these fields, which may be identified as genuinely educational organizations, and offer a typology which might be useful for further research.

Einleitung

Neben staatlichen Organisationen (z.B. Bildungsministerien) und internationalen Organisationen (z.B. UNESCO) sind inzwischen weltweit auch transnationale Organisationen als Akteure im Bildungsbereich anzutreffen. Einige davon lassen sich dezidiert

als Bildungsorganisationen identifizieren und sind wichtige Akteure in transnationalen Bildungsräumen verschiedener Art. Von transnationalen Bildungsräumen ist in der bisherigen Diskussion vor allem im Blick auf solche Migranten die Rede, die multiple grenzüberschreitende Bildungslaufbahnen in Eigenregie statt einer unidirektionalen Integration in das Bildungssystem ihres jeweiligen Aufnahmelandes verwirklichen. Des Weiteren wird in der Hochschulforschung dem Phänomen transnationaler Bildungsangebote Aufmerksamkeit geschenkt, da etliche Hochschulen grenzüberschreitend tätig werden, indem sie gebührenpflichtige Dependancen im Ausland gründen oder bestimmte eigens für den Export konzipierte Studiengänge unternehmerisch vermarkten. Daneben existieren transnationale Bildungsunternehmen schon seit längerem etwa im Bereich von Sprachschulen oder Nachhilfeinstituten, die aber in der Bildungsforschung bisher praktisch keine Rolle gespielt haben. Ferner haben sich etliche große multinationale Wirtschaftsunternehmen eigene, akademische Reputation beanspruchende Bildungsinstitutionen – so genannte ‚corporate universities‘ – zugelegt, in denen grenzüberschreitend die Fort- oder Weiterbildung ihres Personals betrieben wird. Ein transnationaler Bildungsraum eigener Art wird auch durch Schulen konstituiert, die in ihrem Namen meist die Bezeichnung ‚International School‘ führen. In ihren Curricula und insbesondere durch die in ihnen zu erwerbende spezifische Hochschulzugangsberechtigung, das Internationale Bakkalaureat, unterscheiden sie sich deutlich von den jeweiligen nationalen Bildungssystemen der Länder, auf deren Territorium sie angesiedelt sind. Wenig beachtet wurde ferner bisher der von transnationalen Nichtregierungsorganisationen (NROs) betriebene Bildungstransfer in der Entwicklungszusammenarbeit. Der Bedeutungsgewinn dieser nichtstaatlichen Organisationen im Vergleich zu nationalen Akteuren wie etwa Ministerien für internationale Entwicklung und Zusammenarbeit und internationalen Organisationen wie UNESCO oder Weltbank sollte dazu führen, sich bei dem Thema transnationale Bildungsorganisationen auch in diesem Bereich kundig zu machen.

Insgesamt betrachtet ist die bisherige Diskussion zu transnationalen Bildungsräumen jedoch noch weitgehend diffus und unverbunden, werden doch die soeben angeführten Phänomene kaum jemals im Zusammenhang diskutiert, geschweige denn bearbeitet. Eine Typologie transnationaler Bildungsorganisationen, die in den besagten transnationalen Bildungsräumen agieren, existiert nach Wissen der Autorin bisher nicht. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, die verwendete Begrifflichkeit – transnational, Bildungsraum, Bildungsorganisation – zunächst möglichst genau zu definieren, bevor in einem weiteren Schritt der Versuch unternommen wird, die Erscheinungen zu ordnen und eine Typologie zu entwerfen. Denn ohne eine präzise Abgrenzung von ‚transnational‘ insbesondere zu ‚national‘ und ‚international‘, ohne eine Definition von ‚Bildungsraum‘ und ‚Bildungsorganisation‘, ist es kaum möglich, die oben angedeutete Vielfalt von empirischen Erscheinungen für die weitere Forschung

operational zu erfassen. Am Ende dieses Beitrags werden einige grundlegende Hypothesen skizziert, die für solche Forschungen leitend sein könnten.

1. International – transnational: eine Begriffsklärung

Um im Bildungsbereich agierende transnationale Organisationen identifizieren zu können, muss zunächst das Begriffsinventar im Umfeld des Internationalen abgeklärt werden. Dies soll verhindern, dass Begriffe wie international, multinational, supranational, global und transnational ohne jedwede Definition oder einfach quasi synonym gebraucht werden. In den Sozialwissenschaften einschließlich Wirtschafts- und Politikwissenschaften existiert bereits eine recht elaborierte, wenngleich nicht einheitliche und bisher unabgeschlossene Diskussion zur Begriffsvielfalt des Internationalen, die ihresgleichen in der Erziehungswissenschaft noch sucht. In Anlehnung an einen sozialwissenschaftlichen Systematisierungsversuch von Ludger Pries (2008a, S. 119 ff.) und an einen eigenen erziehungswissenschaftlichen (Adick, 2008a, S. 154 ff.) lassen sich die für das Thema dieses Aufsatzes besonders relevanten Begriffsabgrenzungen wie folgt begründen:

Mit ‚*international*‘ werden zunächst einmal in einem ganz weiten Sinne alle nationale Grenzen überschreitenden Aktivitäten und Erscheinungen bezeichnet, ganz gleich, welcher Art diese im Einzelnen sind. Der Begriff wird in solchen Fällen als *Oberbegriff* benutzt, vor allem, um damit einen Unterschied zu ‚nationalen‘ Phänomenen anzuzeigen. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist dies beispielsweise dann der Fall, wenn von ‚internationaler Erziehung‘ oder ‚internationaler Bildungspolitik‘ die Rede ist. Mit Bezeichnungen wie diesen sind dann die verschiedensten grenzüberschreitenden Beziehungen und Verflechtungen pädagogischer Praxen und die Entwicklung von Programmen und Modellen zu ihrer Regulierung und Gestaltung gemeint (vgl. ebd., S. 38 ff.).

In einem zweiten, engeren und spezifischeren Sinne bezeichnet ‚international‘ hingegen ‚*intergouvernementale*‘, d.h. zwischenstaatliche Erscheinungen im Unterschied zu anderen Internationalisierungsformen. Beispiele hierfür sind Vereinbarungen und Konventionen zwischen verschiedenen Staaten oder auch die Vielzahl von internationalen Organisationen, die auf entsprechenden zwischen den souveränen Staaten ausgehandelten Verträgen basieren. Im Bildungsbereich ist etwa auf internationale Abkommen zur gegenseitigen Anerkennung von Bildungsabschlüssen hinzuweisen oder auf Bildungsprogramme internationaler Organisationen wie der UNESCO, die national umgesetzt werden. Pries bezieht auch nationale Berufs- und Interessenverbände wie etwa internationale Wissenschaftlervereinigungen in diese Kategorie mit ein. Die Begründung dafür ist, dass es auch in diesen Fällen um „die Intensivierung des Austausches und der Verbindungen zwischen Sozialeinheiten, die als nationalstaatliche und nationalgesellschaftliche Container gedacht werden“, geht (Pries, 2008a, S. 137).

„*Supranational*“ sind hingegen solche Formen von Internationalisierung, in denen sich souveräne Staaten zusammengeschlossen und bestimmte Kompetenzen an eine gemeinsame, nächst höhere politische Einheit übertragen haben. Die Europäische Union (EU) mit ihren politischen Organen wie Europäische Kommission oder Europäischer Gerichtshof ist hier als Paradebeispiel zu nennen. Auf einem definierten Territorium agieren in diesem Falle oberhalb der Nationalstaaten supranationale Handlungseinheiten mit sich entwickelnden eigenen Logiken, „die weit über die Dynamiken internationaler Beziehungen zwischen Nationalstaaten hinausgehen“ (ebd., S. 139). Im Bildungswesen sind hier die Europäischen Schulen anzuführen (nicht zu verwechseln mit ‚Europaschulen‘), die ein supranational zu nennendes Schulwesen eigener Art darstellen. Diese Schulen stehen in der Zuständigkeit der EU und vergeben mit dem Europäischen Bakkalaureat eine genuine supranationale Hochschulzulassung (Adick, 2008a, S. 157 f.; Hornberg, in Druck). ‚Supranational‘ darf indessen – wie das Beispiel EU verdeutlicht – nicht mit ‚global‘ gleichgesetzt werden, da Phänomene, um ‚supranational‘ genannt zu werden, nicht notwendigerweise oberhalb aller Länder dieser Welt lokalisiert sein müssen.

Obgleich ‚Globalisierung‘ ähnlich wie ‚Internationalisierung‘ häufig als Oberbegriff für alle grenzüberschreitenden Erscheinungen und Verflechtungen benutzt wird, plädiert Pries in seiner Begriffstypologie des Internationalen dafür, auch die Bezeichnung ‚*global*‘ für eine bestimmte Variante von Internationalisierung zu verwenden. Von ‚global‘ wäre dann zu reden, „wenn entweder die Ursachen, die Formen oder die Wirkungen bestimmter Ereignisse nicht auf einen bestimmten Ort, eine spezifische Mikro-Region, ein Land oder eine Makro-Region beschränkt sind, sondern sich auf den gesamten Erdball als solchen beziehen“ (Pries, 2008a, S. 148). Weltweite Risiken wie der globale Klimawandel, aber auch die weltweite Präsenz der neuen Informations- und Kommunikationsmedien werden als Beispiele genannt. Obgleich die Vereinten Nationen ihrem Typus nach eine internationale (im Sinne von intergouvernementale) Organisation sind, bezeichnet Pries diese insofern als ‚global‘, als dass sie „alle nur denkbaren und existierenden nationalstaatlichen Containergesellschaften und Sozialgebilde dieser Welt umfassen“ (ebd., S. 150). Aus Gründen der Präzision und Abgrenzung von Begriffen sollte jedoch nach Ansicht der Autorin daran festgehalten werden, die Vereinten Nationen als ‚international‘ zu klassifizieren, auch wenn diese zwischenstaatliche Organisation de facto global verbreitet ist. Auf diese Weise käme es z.B. nicht zu einer Konfundierung der Zuordnung der UNESCO, die weiterhin als eine internationale Organisation zur Förderung der internationalen Erziehung und der internationalen Zusammenarbeit charakterisiert werden sollte. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive empfiehlt sich hingegen in Abgrenzung zu dem gerade angeführten Beispiel der UNESCO die Bezeichnung ‚global‘ z.B. für die weltumspannenden Zugriffsmöglichkeiten zu Wissensbeständen im Internet (Adick, 2008a, S. 158).

Die bisher genannten Varianten des Internationalen bezeichnen laut Pries grenzüberschreitende Verflechtungen auf der Basis einer wechselseitigen Verschachtelung von Flächen- und Sozialräumen. Damit ist gemeint, dass territoriale und soziale Räume wie in einem ‚Container‘ zusammenfallen. Internationale Beziehungen vollziehen sich zwischen nationalstaatlichen ‚Containern‘, bei supranationalen existiert eine neue Verschachtelung von Flächen- und Sozialräumen auf einem größeren Territorium, und ‚globale‘ Beziehungen umspannen schließlich räumlich gesehen die ganze Welt. Pries identifiziert in diesen Fällen ein dahinter liegendes ‚essentialistisches‘ oder ‚absolutistisch‘ genanntes Raumkonzept, dem er ein ‚relationales‘ oder ‚relativistisch‘ genanntes Raumkonzept entgegensetzt (vgl. dazu Pries, 2008a, S. 77 ff.). Letzteres bedeutet, dass sich Flächen- und Sozialräume nicht entsprechen. So können mehrere unterschiedliche Sozialräume auf einem territorial abgegrenzten Raum – bildlich gesprochen neben-, ineinander- oder übereinander verschachtelt – oder Sozialräume über mehrere Flächenräume hinweg existieren. In diese Kategorie relationaler Sozialraum-Flächenraum-Beziehungen gehört auch der Typus von Internationalisierung, der von Pries als ‚*transnational*‘ bezeichnet und im Blick auf andere relationale Raumkonzepte (namentlich Glokalisierung und Diaspora) wie folgt abgegrenzt wird:

Während bei der Glokalisierung das Verhältnis zwischen der größtmöglichen sozialräumlichen Einheit ‚Welt‘ einerseits und bestimmten Plätzen andererseits im Mittelpunkt steht und bei der Diaspora-Internationalisierung ein klares Zentrum im Verhältnis zu seinen Satelliten betrachtet wird, stehen bei der Transnationalisierung die alltagsweltlichen Sozialbeziehungen, soziale Positionierungen, geographische Projekte, die Identitäten oder Haushaltsstrategien und auch die Organisationsstrukturen im Mittelpunkt, die sich oberhalb und jenseits von Nationalgesellschaften und ohne ein eindeutiges Zentrum entwickeln (ebd., S. 161).

Der Diaspora-Typus weise sternförmige grenzüberschreitende Verbindungen auf, der transnationale dagegen dezentrale netzwerkartige (ebd.).

Trotz dieser Abgrenzungen mag es im Einzelnen schwierig sein, zwischen Glokalisierung, dem Diaspora-Typus und transnationalen Beziehungen trennscharf zu unterscheiden. Für die Erziehungswissenschaft ist es nach Ansicht der Autorin bedeutsamer, überhaupt erst einmal ein Gespür für *relationale* grenzüberschreitende Raumkonzepte im Zusammenhang mit Erziehung und Bildung zu entwickeln, d.h. für Verflechtungsbeziehungen, bei denen soziale und territoriale Einheiten nicht, wie im ‚Container‘-Modell des nationalstaatlichen Paradigmas, zusammenfallen. Für die Bildungsforschung bedeutet dies, insbesondere zwischen internationalen (zwischenstaatlichen) und transnationalen Beziehungen zu unterscheiden, da ‚Bildung‘ ganz überwiegend in einer Verschachtelung von Flächen- und Sozialraum – wie sie sich im Modell nationalstaatlicher Bildungssysteme spiegelt – organisiert ist und als Forschungsgegenstand thematisiert wird. Erziehung und Bildung überwiegend in nationalstaatlichen Kategorien zu organisieren und zu erforschen, verdankt sich einerseits dem in Untersuchungen vielfach belegten historischen Aufstieg und der weltweiten Verbreitung dieser Art von Bildungssystemen (Adick, 1992; Meyer & Ramirez, 2000;

Ramirez & Boli, 1987). Die ubiquitäre Verwendung der Vergleichskategorie ‚Staat‘ bzw. ‚Nationalstaat‘ oder ‚Land‘ in vergleichenden Forschungen ist andererseits Ausdruck eines für die Sozialwissenschaften insgesamt konstatierten ‚methodologischen Nationalismus‘ (Wimmer & Glick Schiller, 2003), der mit dem in der (Vergleichenden) Erziehungswissenschaft vorherrschenden ‚nationalstaatlichen Paradigma‘ korrespondiert (Adick 2005, S. 244 ff.); beide sind Ausdruck der von Pries als essentialistisch bzw. absolutistisch bezeichneten Raumkonzepte.

Transnationale Bildungsräume liegen im Unterschied zu zwischenstaatlichen jenseits oder quer zu territorial begriffenen Räumen. Man könnte sie nach Thomas Faist (2000) auch ‚transstaatliche‘ (statt transnationale) Räume nennen: „‚Transstaatliche Räume‘ bezeichnen hier verdichtete ökonomische, politische und kulturelle Beziehungen zwischen Personen und Kollektiven, die Grenzen von souveränen Staaten überschreiten. Sie verbinden Menschen, Netzwerke und Organisationen in mehreren Orten über die jeweiligen Staatsgrenzen hinweg. Eine hohe Dichte, Häufigkeit, eine gewisse Stabilität und Langlebigkeit kennzeichnen diese Beziehungen unterhalb bzw. neben der Regierungsebene“ (Faist, 2000, S. 10). Für die Erziehungswissenschaft ist daran bedeutsam, dass nach grenzüberschreitenden Verflechtungen von *nichtstaatlichen* Akteuren Ausschau zu halten ist, die jedoch gleichwohl in einem Mix mit staatlichen und zwischenstaatlichen Akteuren operieren können bzw. je nach Gegebenheit auch müssen. So müssen sich z.B. die Betreiber einer privaten internationalen Universität mit den für das Hochschulwesen zuständigen Behörden und ihren Gesetzen in den Ländern, in denen sie ansässig werden wollen, arrangieren. Da der Begriff ‚transstaatlich‘ jedoch in der sozialwissenschaftlichen Diskussion weit weniger gebräuchlich und zudem weitgehend deckungsgleich mit ‚transnational‘ ist, wird im Folgenden am Begriff ‚transnational‘ festgehalten.

In der hier vertretenden Konzeption sollte in der (Vergleichenden) Erziehungswissenschaft in einem ersten Anlauf aus den genannten Gründen deutlich zwischen nationalen, internationalen und transnationalen Bildungsräumen unterschieden werden; letztere liegen wegen der relationalen Sozial- und Flächenraum-Konstellation ‚quer‘ oder ‚jenseits‘, ‚unterhalb‘ oder ‚neben‘ sowohl von national(staatlich)en als auch von inter-nationalen (im Sinne von zwischenstaatlichen) ‚Container‘-Räumen. Bevor im Folgenden das Konzept ‚Bildungsräume‘ weiter definiert wird, soll die grundlegende Unterschiedlichkeit so verstandener nationaler, internationaler und transnationaler Bildungsräume in einer Übersicht vor Augen geführt werden (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Nationale, internationale, transnationale Bildungsräume

	<i>nationale Bildungsräume</i>	<i>internationale Bildungsräume</i>	<i>transnationale Bildungsräume</i>
Beispiele	Pflichtschulsystem Hochschulwesen Lehrerbildung	zwischenstaatliche Schüler-, Jugend- und Studierendenaustauschprogramme Programme zur internationalen Erziehung (z.B. die UN-Dekade 'Bildung für nachhaltige Entwicklung') das Associated Schools Project Netzwerk der Unesco-Schulen	transnationale Bildungsunternehmen (z.B. die Benedict- und die Inlingua-Sprachschulen) transnationale Studienangebote (Export, Franchising, Dependancen) transnationale religiöse (z.B. islamische) Bildungsangebote im Migrationsbereich
Steuerung	staatliche Bildungsministerien und -administration staatlich kontrollierte Organisationen	intergouvernementale internationale Organisationen (z.B. UNESCO oder Europarat)	Marktmechanismen (Wettbewerb, Profit) General Agreement on Trade in Services (GATS)
Legitimation	öffentliche Wohlfahrt Chancengleichheit kompetente und loyale Staatsbürger	internationale Kooperation und Verständigung gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen und Diplomen Förderung weltbürgerlichen Bewusstseins und Handels	Unternehmertum, Innovation liberaler Weltmarkt globale Wissensgesellschaft globale Zivilgesellschaft

© Christel Adick

Es mag verwundern, warum in der vergleichenden Übersicht zu verschiedenartigen Bildungsräumen das General Agreement on Trade in Services (GATS) als Steuerungsmechanismus transnationaler Bildungsräume aufgeführt wird, handelt es sich doch bei dem GATS um ein Verhandlungspaket einer internationalen (und nicht einer transnationalen) Organisation, der Welthandelsorganisation (World Trade Organisation, WTO; zu GATS vgl. Robertson, Bonal & Dale, 2002; Knight, 2002). Der Grund hierfür ist, dass der Autorin keine transnationale Organisation bekannt ist, die autoritätswirksam grenzüberschreitende Bildungsangebote gleich welcher Art reglementieren würde. Hingegen ist das GATS auf eben jene Bildungstransfers, die laut GATS in den Dienstleistungsbereich als Ware gehören und die durch die grenzüberschreitende Mobilität von Programmen, Personen und Institutionen erbracht werden, ausgerichtet, die in dem hier vertretenen Konzept als ‚transnational‘ klassifiziert werden.

2. Transnationale Bildungsräume

Obwohl der Begriff ‚transnationale Bildungsräume‘ im deutschsprachigen Raum stark durch entsprechende Veröffentlichungen zu Erziehung, Sozialisation und Bildungswegen von Migranten besetzt wurde (Gogolin & Pries, 2004; Fürstenau, 2004), erfasst dieser Forschungsstrang jedoch nur einen Teil dessen, was nach Ansicht der Autorin unter ‚transnationale Bildungsräume‘ zu subsumieren ist. Aus diesem Grunde war an anderer Stelle bereits der Vorschlag gemacht worden, diesen als Oberbegriff für alle pluri-lokal zu verortenden, jenseits bzw. quer zu nationalen und internationalen ‚Containern‘ operierenden grenzüberschreitenden Erscheinungen von Transnationalisierung im Bildungswesen zu verwenden (Adick, 2005, S. 264 ff.). Auf diese Weise werden die bereits vorliegenden vielfältigen Forschungen zu transnationalen Konvergenzen im Bildungsbereich ebenso mit erfasst wie die seit Ende der 1990er Jahre erforschten transnationalen Bildungsangebote und Bildungsanbieter, die unter dem Titel ‚transnational education (TNE)‘ insbesondere in der internationalen Hochschulforschung Aufmerksamkeit erlangt haben. Transnationale Bildungsangebote finden sich jedoch auch außerhalb des Hochschulbereichs, so dass auch diese mit berücksichtigt werden sollten. Hinzuzunehmen sind ferner Erscheinungen einer transnationalen Bildungspolitik, wie sie etwa durch entsprechende grenzüberschreitend operierende Nichtregierungsorganisationen (NROs) in der Propagierung bestimmter Bildungskampagnen und im Bildungstransfer insbesondere zwischen ‚Nord‘ und ‚Süd‘ repräsentiert sind. All diese und möglicherweise noch weitere Phänomene sollten unter dem Oberbegriff ‚transnationale Bildungsräume‘ gefasst und in ihrer Eigenart insbesondere von ‚nationalen‘ und ‚internationalen‘ abgesetzt werden.

Dazu bedarf es zunächst einer weiteren Erläuterung des hier verwendeten Begriffs ‚Bildungsräume‘. In einer kurzen und einfachen Arbeitsdefinition sind ‚Bildungsräume‘ – in Analogie zu ‚Sozialräumen‘ – solche Sozialräume, in denen Menschen interagieren und handeln mit dem Zweck, Bildung zu erwerben oder zu vermitteln. Ohne

an dieser Stelle auf bildungstheoretische Diskurse eingehen zu wollen, wird dabei unter ‚Bildung‘ das verstanden, was im Deutschen in dem laut Peter Menck (1998, S. 16) fast wie ein Wort verwendeten Begriffspaar ‚Erziehung-und-Bildung‘ ausgedrückt wird, das den Gegenstand der Erziehungswissenschaft markiert. Mit Blick auf die vergleichende Bildungsforschung entspricht dieses Begriffspaar durchaus dem, was in der internationalen anglophonen Literatur mit ‚education‘ bezeichnet wird (Adick, 2008a, S. 48 ff.).

Die auf den internationalen Diskurs zurückgehende Unterscheidung zwischen formaler, nonformaler und informaler (oder informeller) und gelegentlich noch inzidenteller Bildung ist seit längerem auch in deutschsprachigen Veröffentlichungen geläufig (Sandhaas, 1986; Lenhart, 1993, S. 1 ff.). Dabei wird unter ‚formaler Bildung‘ das in der Regie des Staates stehende und durch entsprechende Reglements und standardisierte Anforderungen und Zertifikate hoch formalisierte öffentliche Bildungswesen verstanden. Hingegen meint ‚nonformale Bildung‘ solche Bildungsangebote, die zwar durchaus organisiert sind, die sich aber außerhalb des formalen Bildungswesens befinden und dies ergänzen, wie dies etwa bei Sprachschulen, Volkshochschulen oder Weiterbildungsinstitutionen der Fall ist. Informelle Bildung ist im Unterschied dazu wenig organisiert und findet gleichsam *en passant* im Alltagsleben oder im Zuge anderer, z.B. kultureller Veranstaltungen statt, etwa bei einem Museums- oder Theaterbesuch. Da hier der Fokus auf transnationale Bildungsorganisationen gerichtet wird, sind aus diesem Spektrum insbesondere Formen von formaler und nonformaler Bildung relevant, da diese per definitionem in irgend einer Weise für Bildungszwecke ‚organisiert‘ sind.

Der Begriff ‚Bildungsräume‘ wurde oben in Analogie zu ‚Sozialräume‘ definiert, so dass nun geklärt werden muss, was unter ‚Sozialräume‘ zu verstehen ist. Aus der Vielzahl von Sozialraum-Konzepten könnte sich hier das in der Erziehungswissenschaft weithin bekannte von Pierre Bourdieu (1985) anbieten, das darin besteht, Sozialräume als Kombinationen von verschiedenen Kapitalien, die sich in sozialen Positionen und Lebensstilen manifestieren, aufzufassen. Da sich Bourdieus Konzept allerdings auf die Analyse sozialer Räume *innerhalb* gegebener Nationalgesellschaften bezieht und somit die territoriale Verortung von Sozialräumen unhinterfragt voraussetzt, eignet es sich nicht dazu, die Besonderheiten transnationaler Bildungsräume (im Unterschied zu nationalen und internationalen) erst einmal empirisch zu erfassen. Hat man diese Besonderheiten ermittelt, dann kann in einem nachfolgenden Schritt gleichwohl deren weitere Analyse unter Verwendung des Bourdieu’schen Ansatzes erfolgen. Da sich der vorliegende Aufsatz auf den Versuch der Konstruktion einer Typologie von Organisationen, die in transnationalen Bildungsräumen agieren, konzentriert, kann auf diesen Anschlussgedanken jedoch nicht weiter eingegangen werden.

Im Folgenden wird das Sozialraum-Konzept von Ludger Pries (2008a, S. 223 ff.) bevorzugt, weil dieses vom Ansatz her mit der Transnationalisierungsthematik verknüpft ist und sich daher für die Klärung von ‚transnationalen Bildungsräumen‘ anbietet. Pries befasst sich ferner ausführlich mit der Frage, wie man transnationale Sozialräume empirisch erfassen kann. Sozialräume werden von ihm – etwa im Unterschied zu Sozialbeziehungen – als relativ dauerhafte spezifische Verflechtungszusammenhänge der Menschen verstanden, die sich auf der Mikroebene als *alltägliche Lebenswelten*, auf der Mesoebene als *Organisationen* und auf der Makroebene als *Institutionen* beschreiben lassen. Es wäre in der vergleichenden Bildungsforschung demnach angeraten, in jedem Falle deutlich zu machen, ob man transnationale Bildungsräume auf der Mikro-, der Meso- oder der Makroebene untersuchen will. Diese Ebenen können dann Pries zufolge jeweils unter drei verschiedenen analytischen Perspektiven betrachtet werden:

Sozialräume beinhalten erstens immer den Aspekt der *sozialen Praxis* als tätiger Auseinandersetzung der Menschen mit anderen Menschen, mit der Natur und reflektierend mit sich selbst (ebd., S. 230).

Als Beispiele nennt er dann u.a. Arbeiten, Kommunizieren, Lieben und Denken.

Zweitens beinhalten Sozialräume immer die analytische Perspektive der Anwesenheit und Wirksamkeit von *Symbolsystemen*, also von komplexeren Gefügen von signifikanten Symbolen (ebd., S. 231).

Symbole sind für Pries „Zeichen für einen Sinnzusammenhang“; diese seien „nicht in erster Linie situations-, sondern kulturabhängig“, wie es z.B. Eheringe und Bestattungsrituale sind (ebd.).

Schließlich ist drittens die Produktion und der Gebrauch von Artefakten eine für alle menschliche Praxis und Sozialräume relevante ... Perspektive. Unter Artefakten werden allgemein alle vergegenständlichten Ergebnisse menschlichen Tuns, vor allem menschlicher Kreativität, Kultur und Arbeit verstanden (ebd.).

Pries unterstreicht die Bedeutung der Analyse von Artefakten – Werkzeuge, Technik, künstlerische Produkte – in den Sozialwissenschaften, auch wenn diese oftmals nicht die ihnen gebührende Aufmerksamkeit (hier nennt er als Beispiel die Systemtheorie von Luhmann) erführen (ebd., S. 232).

Sozialräume konstituieren sich – im Unterschied etwa zu flüchtigen Sozialbeziehungen – durch eine jeweils eigene Konfiguration von sozialen Praktiken, Symbolen und Artefakten, und zwar auf allen oben genannten Ebenen der alltäglichen Lebenswelt, der Organisationen und der Institutionen. Aus diesem Grunde wird hier davon ausgegangen, dass auch ‚Bildungsräume‘ durch die für sie jeweils typische Konstellation von Praktiken, Symbolen und Artefakten empirisch beschreibbar sind. Bei der Suche nach einer Typologie transnationaler *Organisationen* im Bildungsbereich wird die Mesoebene, d.h. nur ein Ausschnitt aus dem, was mit dem Oberbegriff ‚transnationale Bildungsräume‘ bezeichnet wurde, fokussiert. Aus diesem Grunde muss das For-

schungsinteresse an Organisationen abgegrenzt werden von auf lebensweltliche Verflechtungen oder auf Institutionen gerichteten Betrachtungsebenen.

3. Transnationale Bildungsorganisationen: das Konzept

Organisationen zeichnen sich durch eine vergleichsweise hohe Langlebigkeit und durch formale Strukturen (formale Mitgliedschaft, proklamierte Ziele, Aufgabenstrukturen, Regeln) aus und sind dadurch von Familienverbänden, Netzwerken und sozialen Bewegungen abgrenzbar. In seiner Unterscheidung transstaatlicher Räume hat Thomas Faist (2000, S. 17–28) eine entsprechende Typologie vorgelegt, in der er diese entlang der beiden Achsen ‚Grad der Formalisierung‘ und ‚Potenzial für Dauerhaftigkeit‘ ordnet. Es stellt sich die Frage, ob sich entlang seiner Typologie auch Beispiele aus dem Bildungsbereich benennen lassen. Als gering formalisiert und kurzlebig stuft Faist *‚Kontaktfelder von Gütern, Personen, Informationen und Praktiken‘* ein. Im Bildungsbereich wäre hier z.B. an grenzüberschreitende zwischenmenschliche Kontakte zu denken, die sich aus Schüleraustausch oder Städtepartnerschaften ergeben und die über E-Mail und gelegentliche Besuche eine Weile fortgeführt werden. Als hoch formalisiert und kurzlebig charakterisiert er *‚Kleingruppen verwandtschaftlicher Art‘*, in denen z.B. Rücküberweisungen von Migranten an ihre im Herkunftsland verbliebenen Familienmitglieder zum festen Bestandteil der Haushaltsplanung der Familie gehören, wobei diese Praxis hingegen meist nicht länger als eine Generation dauere. Ersetzte man in diesem Beispiel die – monetären – Remittances durch die pädagogisch motivierten ‚Rücküberweisungen‘ von Kindern an im Herkunftsland ansässige Familienmitglieder, z.B. in den Ferien, um die familiären Bindungen, die Sprache und die Kultur des Herkunftsortes zu festigen, dann lassen sich auch in transnationalen Bildungsräumen entsprechende Beispiele benennen. *‚Themenzentrierte Netzwerke‘* (‚issue networks‘) werden von Faist als gering formalisiert und langlebig gekennzeichnet. Gemeint sind hier grenzüberschreitend agierende und durch den Bezug auf gemeinsame Anliegen, z.B. den Umweltschutz, verbundene nichtstaatliche Netzwerke von Personen und Gruppen. Im Bildungsbereich wäre hier z.B. an Lehrpersonen verschiedener Länder zu denken, die sich über Curricula zur Menschenrechtserziehung austauschen und hierzu untereinander und mit Menschenrechtsorganisationen in einem längerfristigen Netzwerk kooperieren. Als hoch formalisiert und langlebig stuft Faist *‚transstaatliche Gemeinschaften‘* und *‚transstaatliche Organisationen‘* ein. Zu ‚transstaatlichen Gemeinschaften‘ zählt er u.a. Religionsgemeinschaften, Diasporas, Grenzregionen und ethnische Auslandsgemeinschaften (etwa die ‚Übersee-Chinesen‘). Die Unterscheidung von ‚Gemeinschaften‘ und ‚Organisationen‘ ist jedoch nicht immer trennscharf und wird von ihm begrifflich nicht weiter problematisiert. So stellen seiner Meinung nach z.B. die Katholiken eine transstaatliche Religionsgemeinschaft dar, die jedoch ebenso als eine transstaatliche, straff und hierarchisch differenzierte Organisation betrachtet werden könnte (Faist, 2000, S. 23, 27). Als transstaatliche Organisatio-

nen firmieren bei ihm dann des Weiteren die in den Wirtschaftswissenschaften seit langem thematisierten ‚transnational corporations (TNCs)‘ und die aus sozialen Bewegungen hervorgegangenen transstaatlichen ‚Bewegungsorganisationen‘ wie z.B. Amnesty International und Greenpeace. Es wird im Folgenden zu prüfen sein, welche Art von transstaatlichen (resp. transnationalen) Organisationen sich in transnationalen Bildungsräumen finden lassen und wie diese klassifiziert werden können.

Gesucht wird nach Organisationen, die in transnationalen Bildungsräumen mit dem Erwerb und dem Angebot von Bildung operieren. In Abgrenzung zu den in der vorgeannten sozialwissenschaftlichen Literatur schon eingeführten Unterscheidungen von transnationalen Wirtschafts-, Bewegungs-, Interessen- und Migrantenorganisationen (und evtl. noch weiterer Gruppierungen) soll es sich um *Bildungsorganisationen* handeln. Hierbei besteht zunächst die Aufgabe, das möglicherweise in Frage kommende Spektrum von Organisationen zu definieren und einzugrenzen. Wenn eine transnationale Organisation nur gleichsam nebenbei etwas mit dem Angebot und Erwerb von Bildung zu tun hat, ihr hauptsächlicher (zumindest proklamierter) Zweck hingegen z.B. in der Lobbyarbeit für Umweltschutz liegt, wie dies etwa bei Greenpeace der Fall ist, dann sollte diese Organisation nicht als transnationale Bildungsorganisation gewertet werden, obwohl die Aktivitäten von Greenpeace durchaus Bildungsangebote, z.B. Varianten einer informellen Bildung im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit mit einschließen. Im Unterschied dazu würde nach Meinung der Autorin die humanitäre Hilfsorganisation *terre des hommes* als transnationale Bildungsorganisation gelten können, weil deren Hauptzweck sich um Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen verschiedenster Art dreht. Allerdings mag die Frage der Zuordnung im Einzelfall durchaus problematisch sein. So spricht Mark Hanson (2006) im Titel seines Aufsatzes von „transnational corporations as educational institutions for national development“, so dass der Gedanke nahe liegen könnte, TNCs seien hier als Bildungsorganisationen aufgefasst worden. Tatsächlich jedoch untersucht er in einem Vergleich von Mexiko und Südkorea, welche *mittelbaren* Folgen deren Produktionsstätten auf die nationalen Bildungsentwicklungen vor Ort haben, indem diese TNCs „knowingly and unknowingly function like educational institutions by transferring knowledge and technical expertise to national institutions, including domestic industries, universities and public schools“ (Hanson, 2006, S. 625). In diesem Sinne schaffen TNCs möglicherweise zwar gewisse informelle ‚transnationale Bildungsräume‘ auf einem nationalen Territorium, sie sind hingegen keine ‚transnationalen Bildungsorganisationen‘, weil ihr Hauptanliegen nicht darin besteht, Bildung zu vermarkten.

Nach Kenntnis der Autorin existiert bislang keine Typologie transnationaler Bildungsorganisationen, jedenfalls keine, die unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten konzipiert wäre. Denn in einer disziplinspezifischen, d.h. fachkulturellen Herangehensweise können nicht einfach ungeprüft Typologien aus anderen Fachwissenschaften übernommen werden, da sie dem Gegenstand – in diesem Falle dem An-

gebot und Erwerb von Bildung – womöglich nicht angemessen sind. So gibt es beispielsweise in den Wirtschaftswissenschaften eine recht elaborierte Diskussion um idealtypische Unterscheidungen von grenzüberschreitenden Unternehmensstrategien, die als global, international, multinational und transnational klassifiziert werden (Welge & Holtbrügge, 2003, S. 129 ff.): ‚Global‘ steht in dieser wirtschaftswissenschaftlichen Diskussion für eine Unternehmensstrategie der weltweiten Standardisierung und Rationalisierung mit ausgeprägter Zentralisierung im Sinne eines Weltunternehmens. ‚International‘ bedeutet eine (auch ‚ethnozentrisch‘ genannte) Exportstrategie, in der Strukturen und Prozesse von der Mutter- auf die Tochtergesellschaften übertragen werden. Hingegen werden die Unternehmensstrategien dann als ‚multinational‘ bezeichnet, wenn die Bedingungen des jeweiligen Landes berücksichtigt werden, in das hinein expandiert wird, was zu ‚polyzentrischen‘ Strukturen aufgrund der Anpassungen an die lokalen Erfordernisse führt. Als ‚transnational‘ wird in dieser idealtypischen Gegenüberstellung schließlich eine Unternehmensstrategie etikettiert, in der sowohl Standardisierungsvorteile als auch Vorteile aus der Anpassung an die jeweiligen Bedingungen gezogen werden; aus diesem Grunde wird sie auch als ‚duale‘, ‚multifokale‘ oder ‚opportunistische‘ Strategie bezeichnet.

Es stellt sich die Frage, ob man grenzüberschreitend operierende Bildungsorganisationen ohne Umschweife analog zu den Idealtypen von Wirtschaftsunternehmen unterscheiden kann und sollte. Wollte man dies tun, so müsste nun noch mit einer neuen, dritten Bedeutung von ‚international‘ hantiert werden, nachdem mit den eingangs vorgebrachten Gründen ‚international‘ bereits zum einen als Oberbegriff eingeführt wurde und zum Zwecke der Abgrenzung zu ‚transnational‘ in einer zweiten, spezifischeren Bedeutung als ‚international‘ im Sinne von ‚zwischenstaatlich‘ bzw. ‚intergouvernemental‘ definiert worden war. In dieser dritten (aus den Wirtschaftswissenschaften importierten) Bedeutung geht es aber gar nicht um zwischenstaatliche Beziehungen, sondern um eine Variante von grenzüberschreitenden Unternehmensstrategien, die in jedem Falle nichtstaatlicher Natur sind. Das Faktum der grenzüberschreitenden Nichtstaatlichkeit war hingegen gerade für den Bildungsbereich als das zentrale Unterscheidungsmerkmal von ‚transnationalen Bildungsräumen‘ im Unterschied zu nationalen und internationalen herausgehoben worden. Ferner sind terminologische Diskussionen um ‚globale‘ und ‚multinationale‘ Strategien oder Organisationstypen im Bildungsbereich meines Wissens noch unbekannter als solche, die mit dem Begriff ‚transnational‘ operieren. Die genannte wirtschaftswissenschaftliche Unternehmenstypologie erscheint auch deshalb für die erziehungswissenschaftliche Forschung noch nicht so relevant, weil transnationale Bildungsunternehmen nur einen Ausschnitt aus dem Themenbereich transnationaler Bildungsorganisationen darstellen.

Ludger Pries (2008a, S. 187 f.) verallgemeinert dennoch die genannte wirtschaftswissenschaftliche Typologie auf internationale Organisationen schlechthin, einschließlich Non-Profit-Organisationen, wobei jedoch aus der ‚internationalen‘ Unternehmens-

strategie ein ‚fokaler‘ Organisationstyp wird, um Konfusionen mit den anderen beiden Bedeutungen von ‚international‘ zu vermeiden. Er schlussfolgert:

Transnationale Organisationen – so lässt sich ein kleinster gemeinsamer Nenner vieler Studien resümieren – zeichnen sich durch eine dezentrale Verteilungsstruktur und durch starke Koordinationsmechanismen aus (ebd., S. 188).

Dennis Dijkzeul (2008) hat diesen engen Begriff von ‚transnationale Organisationen‘ versuchsweise auf die Analyse der humanitären NRO Malteser International und ihr Wirken in der Krisenregion Süd-Kivu im Kongo angewendet. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass Malteser International dem transnationalen Organisationstyp zwar nahe kommt, ihm aber (noch?) nicht voll entspricht. Es bedarf also – wie die Studie von Dijkzeul zeigt – detaillierter Untersuchungen, um abzuklären, ob eine grenzüberschreitend tätige (weder staatliche noch zwischenstaatliche) Organisation dem globalen, fokalen, multinationalen oder transnationalen Typ zuzurechnen ist. Da nach dem Kenntnisstand der Autorin in Bezug auf den Bildungsbereich bisher keine entsprechenden Forschungen vorliegen, in denen mit der aus den Wirtschaftswissenschaften importierten Organisationstypologie argumentiert worden wäre, erscheint es angeraten, zunächst mit einem weniger spezifischen Begriff nach ‚transnationalen Bildungsorganisationen‘ zu suchen. Dabei ist es für die Bildungsforschung erst einmal zentral, die Aufmerksamkeit überhaupt auf die Existenz und Besonderheit ‚transnationaler Bildungsräume‘ und der in ihnen agierenden Organisationen zu lenken. Dazu müssen diese deutlich erstens von dem Gros von Erziehung und Bildung in dieser Welt, die sich im Modell nationalstaatlich verfasster Bildungsräume vollziehen, abgegrenzt werden, und zweitens von dem wiederum überwiegenden Modell grenzüberschreitender Beziehungen zwischen Bildungssystemen, das sich als ‚international‘ im Sinne von zwischenstaatlich bezeichnen lässt, so wie es oben (vgl. Abb. 1) skizziert wurde. Diese beiden Gesichtspunkte sollen auch für den Entwurf einer Typologie von transnationalen *Bildungsorganisationen* leitend sein: Wie lassen diese sich beschreiben? Hierzu können, wie im Anschluss an Pries gesagt, ihre sozialen Praktiken, Symbole und Artefakte herangezogen werden. Und: Wie positionieren sie sich in und zu nationalen und internationalen Bildungsräumen? Die Antwort darauf soll der folgende Entwurf einer Typologie liefern. Gelegentlich wird sich dabei die Möglichkeit ergeben, auch Anhaltspunkte für eine typisch ‚transnationale‘ Organisationsstrategie der genannten transnationalen Bildungsorganisationen zu geben.

Auf der Suche nach Typologien zur ‚transnational education (TNE)‘, einem der Diskurse zur Transnationalisierung im Bildungsbereich, der sich – wie oben angesprochen – bislang allerdings nur Entwicklungen im Hochschulbereich widmete, konstatiert auch Jane Knight (2003, S. 3) das Fehlen erziehungswissenschaftlicher Kategorisierungsversuche; stattdessen werde die Diskussion überwiegend in ökonomischer Terminologie geführt. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bezieht sich Knight dennoch auf das GATS, weil dieses, wie oben mit Blick auf Abbildung 1 schon

angesprochen, als internationales Regulierungsinstrument für ‚transnational education‘ fungiert, und kommt zu folgenden Kategorisierungen: (1) *Personen*, die zum Zwecke von Studium, Praktika und Forschung ins Ausland gehen, (2) *Bildungsanbieter* mit ausländischen Zweigstellen, Franchise-Unternehmen und andere Unternehmenstypen, (3) *Partnerschaftsprogramme* oder gemeinsame Abschlüsse (Joint Degrees) und (4) *Projekte und Dienstleistungen* wie z.B. die Entwicklung gemeinsamer Curricula oder Projekte in der Entwicklungszusammenarbeit. Auch wenn das Bemühen von Knight, nicht wie üblich ökonomische, sondern erziehungswissenschaftlich relevante Typen von ‚transnational education‘ abzugrenzen, gewürdigt werden muss, kann ihrer Einteilung in dem hier vertretenen Konzept nicht gefolgt werden. Zwar könnte man z.B. bei den Bildungsanbietern ansetzen und würde dort auch Organisationen finden, oder man könnte versuchen, transnationale Bildungsorganisationen dahingehend zu unterteilen, ob sie sich der grenzüberschreitenden Mobilität von Menschen, von Programmen oder von Projekten und Dienstleistungen widmen. Aber in Knights Typologie wird nicht trennscharf zwischen ‚international‘ und ‚transnational‘ unterschieden, was aber nötig wäre, weil Partnerschaftsprogramme und bi-nationale Abschlüsse nach der hier vertretenen Sichtweise eindeutig in die Kategorie ‚internationale‘ Beziehungen gehören. In diesem Sinne rät auch Stephen Adam in seiner Bestandsaufnahme zu ‚transnational education‘ im Hochschulwesen in Europa dazu, Partnerschaftsabkommen, gemeinsame Abschlüsse und Studentenaustauschprogramme nicht zu ‚transnational education‘ zu zählen und empfiehlt stattdessen folgende Typologie:

- Franchising: defined as the process whereby a higher education institution („franchiser“) from a certain country authorises another institution of organisation („franchisee“), from the same or from another country, to provide it’s (i.e. the franchiser’s) educational services ...
- Branch campus: established by a higher education institution from one country in another country in order to offer there its own educational programmes / qualifications.
- Off-shore institution: an autonomous institution which belongs, in terms of its organisation and contents, to one particular national educational system, but without necessarily having a campus in the country (or system) to which it belongs, and is established as an institution in another country.
- Corporate universities: which organise their own higher education institutions or study programmes offering qualifications, without them belonging to any national system of higher education.
- International institutions: offering ‘international’ qualifications that are not part of a specific educational system (Adam, 2001, S. 14).

Die Typologie von Adam bezieht sich jedoch nur auf die Inaugenscheinnahme des Hochschulbereichs, so dass gefragt werden muss, ob in ihr alle Arten von transnationalen Bildungsorganisationen erfasst werden. Dass dies nicht der Fall ist, zeigt schon ein Rückblick auf das Thema ‚Erziehung und Bildung von Transmigranten‘, das eingangs als ein Strang der bisherigen Diskussion um transnationale Bildungsräume genannt wurde. Völlig ausgeblendet bleiben ferner transnationale NROs, die im Bildungsbe- reich der Entwicklungszusammenarbeit anwaltlich für bestimmte Bevölkerungsgrup-

pen (Kinder ohne Bildungszugang, Frauen, ethnische, soziale oder kulturelle Minderheiten) agieren und die deswegen in der internationalen Diskussion als ‚advocacy organisations‘ firmieren. Diese dürften ebenfalls Anwärter auf die Bezeichnung ‚transnationale Bildungsorganisationen‘ sein. Dass in der Diskussion um ‚transnational education‘ weder Migrantenorganisationen noch transnationale advokatorische NROs eine Rolle spielen, zeigt, wie unverbunden die Diskurse zu Transnationalisierung im Bildungsbereich noch sind. Dennoch können die Kategorien von Adam einige Anhaltspunkte für den im Folgenden vorzulegenden Entwurf einer Typologie transnationaler Bildungsorganisationen (vgl. Abb. 2) geben.

Abbildung 2: Typen transnationaler Bildungsorganisationen

1. Transnationale Bildungsunternehmen	<ul style="list-style-type: none"> • University of Phoenix (Apollo-Group, NASDAQ notiert) • Jones International University, Ltd. • German University of Cairo • Sylvan Learning Center (NASDAQ notiert)
2. Transnationale Bildungsorganisationen in Bildungswesen eigener Art	<ul style="list-style-type: none"> • Lufthansa School of Business • International Schools Association (ISA) • International Baccalaureat Office (IBO) • European Council of International Schools (ECIS)
3. Transnationale Bildungsorganisationen im Migrationsbereich	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationen, die grenzüberschreitend religiöse Erziehung anbieten (z.B. Koranschulen in Europa) • Fethullah Gülen als transnational operierende türkisch-islamische Bildungsbewegung
4. Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen	<ul style="list-style-type: none"> • OXFAM International • das Aktionsbündnis ‚globale Bildungskampagne‘

© Christel Adick

Die Kategorien ‚franchising‘, ‚branch campus‘ und ‚off-shore institution‘ werden zusammenfassend unter dem Titel *Bildungsunternehmen* behandelt; denn alle stellen Varianten von Bildungsorganisationen dar, die Bildung grenzüberschreitend als Ware, d.h. gegen Bezahlung anbieten. Teils geht es dabei nur um Kostendeckung, teils soll explizit Profit erwirtschaftet werden; in jedem Falle aber müssen zuvorderst ökonomische Effizienzkriterien beachtet werden.

Ferner werden ‚corporate universities‘ und ‚international institutions‘ im Folgenden zu der allgemeineren Kategorie *Transnationale Bildungsorganisationen in Bildungswesen eigener Art* zusammengefasst. Ihr Spezifikum liegt darin, dass sie genuin eigene grenzüberschreitende Bildungsräume konstituieren, die nach ihren je eigenen nichtnationalstaatlichen Gesichtspunkten gestaltet sind.

Weitere Kategorien von transnationalen Bildungsorganisationen, die von Adam nicht angesprochen wurden, werden mit Blick auf den Migrationsbereich und den Bereich der transnationalen NROs notwendig, da dort ebenfalls ‚transnationale Bildungsräume‘ identifiziert werden können und mithin die Vermutung nahe liegt, dass sich neben lebensweltlichen Verflechtungen auch Organisationen auffinden lassen. Hieraus ergeben sich die zwei weiteren Kategorien *Transnationale Bildungsorganisationen im Migrationsbereich* und *transnationale advokatorische Bildungsorganisationen*. Bei der letzteren Kategorie klingt das an, was in Knights Vorschlag unter ‚Projekte und Dienstleistungen‘ firmierte und mit dem Hinweis auf Beispiele aus der Entwicklungszusammenarbeit versehen war. Als Begründung für diese beiden Kategorien wird dabei davon ausgegangen, dass transnationale Organisationen im Migrationsbereich insbesondere mit dem Ziel arbeiten, die Bildungsinteressen ihrer Bezugsgruppe zu fördern, und dass transnationale advokatorische Bildungsorganisationen sich der von ihnen angenommenen Verbesserung der gesamtgesellschaftlichen Bildungssituation verschreiben.

Die hiermit vorgelegte Typologie transnationaler Bildungsorganisationen soll als ein erster Entwurf verstanden werden. Weitere Forschungen werden zeigen müssen, ob sie erschöpfend ist, oder ob neue Evidenzen dazu nötigen, weitere Kategorien hinzuzufügen oder bisherige weiter auszudifferenzieren. Im Folgenden werden alle vier postulierten Typen transnationaler Bildungsorganisationen an Beispielen erläutert.

4. Typen transnationaler Bildungsorganisationen: einige Beispiele

Transnationale Bildungsunternehmen

In transnationalen Bildungsunternehmen wird Bildung, pointiert gesagt, grenzüberschreitend gegen Gebühr vermarktet. Diese Bildungsunternehmen operieren entweder mit der Absicht, aus ihrem unternehmerischen Tun Profit zu erzielen, oder mit dem Ziel, (wenigstens) kostendeckend zu arbeiten. Der Grund, Bildungsunternehmen, die bloß darauf aus sind, mit den von den Kunden zu entrichtenden Gebühren oder anderen Finanzquellen (z.B. staatlichen Subventionen) ihre Kosten zu finanzieren, mit solchen zusammenzufassen, die explizit Gewinn erzielen wollen, ist der, dass in diesem Organisationstyp das Angebot und der Erwerb von Bildung in jedem Falle unter unternehmerischen Gesichtspunkten ablaufen und auch entsprechend fehlschlagen können. Selbst wenn für entsprechende Bildungsunternehmen z.B. Starthilfen von staatlichen oder zwischenstaatlichen Instanzen gegeben werden, so führen Fehlschläge z.B. wegen schlechten Managements oder fehlender Nachfrage letztendlich dazu, dass ein entsprechendes Unternehmen vom Markt verschwindet. Bildungsunternehmen sind also auf ökonomische Effizienz angewiesen. Transnationale Bildungsunternehmen folgen, plakativ gesagt, dem Motto, die grenzüberschreitende Expansion ihrer Bildungsangebote im Interesse ihrer Stakeholder unter Beachtung von Angebot und Nachfrage auf dem

Weltmarkt zu verfolgen. Laut Davies & Aurini (2006, S. 122) handelt es sich bei Bildungsunternehmen um ‚hybride Organisationen‘, die Bildungsinteressen immer mit ökonomischen Interessen vermischen. Als solche sind sie noch am ehesten an der oben genannten wirtschaftswissenschaftlichen Unternehmenstypologie zu messen, so dass in weiteren Forschungen untersucht werden könnte, ob sie eher nach einer fokalen, multinationalen, globalen oder eben im engen Sinne transnationalen Unternehmensstrategie grenzüberschreitend expandieren.

Profitorientierte transnationale Bildungsunternehmen funktionieren wie andere Wirtschaftsunternehmen auch, indem sie in Bildung als transnationale Ware auf dem Dienstleistungssektor investieren und diese auf dem Weltmarkt gegen größtmöglichen Gewinn vermarkten. So verkauft z.B. das aus der Financial Times Ltd. hervorgegangene britische Bildungsunternehmen FT Knowledge Weiterbildung und Abschlüsse in *business education and management* weltweit über das Internet und steht dabei in scharfer Konkurrenz zu den entsprechenden Angeboten amerikanischer Bildungsunternehmen wie etwa der Apollo-Group (<http://www.ftknowledge.com>; <http://www.apollogrp.edu>; vgl. Schreiterer & Witte 2001, S. 35 f.). Zur im NASDAQ notierten Apollo-Group gehört die größte amerikanische Privatuniversität, die University of Phoenix (<http://www.phoenix.edu>), die seit 1989 ebenfalls Angebote im Internet offeriert. Diese Universität hat ferner Ableger in verschiedenen Ländern, die auf Franchise-Basis operieren. Dass dabei unternehmerische Faktoren und Gewinnaussichten die ausschlaggebende Rolle spielen und nicht etwa ein verstärktes Interesse an internationaler Kooperation (wie es z.B. für binationale und Partnerschaftsprogramme zwischen nationalen Hochschulen charakteristisch ist), zeigt sich an dem abgebrochenen Versuch, in Düsseldorf eine ‚Apollo International University of the Applied Sciences‘ zu eröffnen. Nach längeren Vorgesprächen war das Land Nordrhein-Westfalen zwar bereit, diese Neugründung zu autorisieren, MBA-Abschlüsse (Master of Business Administration) zu verleihen. Doch kurz vor der für 2001 angekündigten Eröffnung zog die Appollo-Group ihr Vorhaben aus Gründen mangelnder Profitaussichten einer solchen Hochschule in Deutschland wieder zurück (Schreiterer & Witte, 2001, S. 24; Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 229 f., 236).

Neben den genannten gibt es viele weitere unternehmerische Bildungsangebote im Bereich Fernlehre bzw. virtuelle Universitäten, in denen unter anderem auch erziehungswissenschaftliche Studien und Abschlüsse bis hin zu Doktorgraden erworben werden können (zur Übersicht vgl. Seifer, 2006). Als ein Beispiel kann hier auf das Unternehmen Jones International University Ltd. hingewiesen werden, das von sich behauptet, die erste akkreditierte vollständig online arbeitende Universität der Welt gewesen zu sein. Mitte der 1990er Jahre gegründet, offeriert diese virtuelle Universität eine Vielfalt von Bachelor- und Masterprogrammen, darunter auch solche für zukünftige Lehrpersonen oder Erwachsenenbildner. Diese bei der Higher Learning Commission der North Central Association in Chicago, USA, akkreditierte Universität

beschäftigt Dozenten aus etwa 25 verschiedenen Ländern, hat Studierende aus fast 60 Ländern dieser Welt und unterhält eine eigene auf die Kursprogramme zugeschnittene online Bibliothek (die Jones e-global library). Das Bildungsunternehmen ist Teil des 1969 gegründeten Wirtschaftsunternehmens Jones International Ltd. Group (<http://www.jonesinternational.edu>).

Da Deutschland in diesem Segment transnationaler Hochschulangebote bislang noch wenig vertreten ist, legte der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) im Jahre 2000 eigens ein Programm zur Förderung gebührenpflichtiger Studiengänge im Ausland auf (vgl. Lanzendorf, 2006). Damit sollten deutsche Hochschulen dazu ermutigt werden, unternehmerisch tätig zu werden und etwa durch den Mechanismus der Ausgründung („outsourcing“) ökonomisch rentable, d.h. sich nach gewissen Anfangssubventionen finanziell selbst tragende Hochschulangebote im Ausland anzubieten. Auf diese Weise wurde z.B. die Gründung der German University of Cairo mit 10 Mio. Euro subventioniert. Diese Privat-Universität, für die pro Semester zwischen 2.500 und 4.350 Euro Gebühren gezahlt werden müssen, wird von einem Konsortium aus deutschen und ägyptischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren getragen. Sie ist vom ägyptischen Staat offiziell akkreditiert und wurde 2003 eröffnet (<http://www.guc.edu.eg>). Im Zuge des genannten DAAD-Programms wurden ferner Studien in Auftrag gegeben, die die Marktchancen in Ländern wie Namibia, Südafrika, Brasilien und in weiteren Ländern eruieren sollten (Beispiele in Hahn & Lanzendorf, 2005). Wie viele transnationale Bildungsunternehmen aus Deutschland aus diesem Programm längerfristig Bestand haben, und ob aus diesen in der Folge dann nicht nur kostendeckende, sondern gewinnbringende, vielleicht sogar börsennotierte Bildungsunternehmen hervorgehen, muss in Folgeuntersuchungen nachgehalten werden.

Die zahlreichen Beispiele aus dem Hochschulbereich sollen nicht dazu verleiten anzunehmen, transnationale Bildungsunternehmen existierten nur dort. Denn profitorientierte Bildungsunternehmen finden sich auch in anderen Bildungsbereichen, z.B. im Sektor grenzüberschreitend tätiger Sprachschulen wie Bénédict Schools und Inlingua, die beide in der Schweiz gegründet wurden, aber inzwischen Niederlassungen in verschiedenen Ländern haben, wo sie nach ihren typischen firmeneigenen Curricula und Regeln unterrichten (<http://www.benedict-school.de>; <http://www.inlingua.com>). Weitere Beispiele finden sich im Sektor Nachhilfe-Schulen. Zu den großen transnationalen Nachhilfeunternehmen gehört das Sylvan Learning Center, das Teil des ebenfalls im NASDAQ notierten Bildungskonzerns Educate Inc. ist. Sylvan Learning (<http://tutoring.sylvanlearning.com>) war 1979 in den USA gegründet worden und anschließend überwiegend dort und in Kanada tätig (Davidson-Harden & Majhanovich, 2004, S. 276). Inzwischen operieren allerdings um die 900 Nachhilfe-Schulen in verschiedenen Ländern als Franchise-Nehmer von Sylvan Learning Center, so auch die in Deutschland ansässigen Zentren der Schülerhilfe (<http://educate-inc.com>). Noch größere Verbreitung hat die in Japan basierte Firma Kumon, die ebenfalls Nachhilfe-

Institute auf Franchise-Basis vertreibt und etwa 26.000 Franchise-Nehmer in 43 Ländern verzeichnet, womit die Firma zu den weltweit führenden Franchise-Unternehmen zählt (Davies & Aurini, 2006, S. 134).

In der weiteren Forschung sollten die jeweiligen Praktiken (z.B. Kurstypen, Praxen der Rekrutierung von Lehrenden und Lernenden), Symbolsysteme („Brand names“, Logo, Werbemottos, Zertifikate) und Artefakte (Gebäude, Ausstattungsmerkmale, Lehrbuchproduktion) der genannten Bildungsunternehmen genauer untersucht werden. Da es sich um stark wettbewerbsorientierte Bildungsunternehmen handelt, könnten ferner gerade solche miteinander verglichen werden, die sich in gleichen Sektoren (z.B. im Hochschulbereich) unter den Weltmarktbedingungen Konkurrenz machen. Dazu bedarf es auch eines Blicks auf die Anpassungen solcher transnationaler Bildungsunternehmen an die jeweiligen lokalen Bedingungen (z.B. nationale Gesetzgebungen) und die internationalen Reglements durch das GATS.

Transnationale Bildungsorganisationen in Bildungswesen eigener Art

In diese Kategorie fallen die bereits in der Hochschulforschung diskutierten „corporate universities“, d.h. Firmenhochschulen, die jedoch trotz ihres teils verwendeten Titels „universities“ nicht mit den klassischen Vorstellungen von Universitäten übereinstimmen. Im Unterschied zu den eben diskutierten Bildungsunternehmen wird hier Bildung nicht als eine Ware „nach außen“ vermarktet, sondern die Fort- und Weiterbildung des firmeneigenen Personals wird in eine eigene Abteilung der Firma ausgelagert und erhält damit eine gewisse operationale Autonomie. Firmeneigene Bildungsstätten dienen damit „nach innen“ der Personalentwicklung und der Förderung des Wirtschaftsunternehmens.

Laut Denise R. Hearn (2001) hatten 1993 rund 400 Wirtschaftsunternehmen eigene „corporate universities“; im Jahre 2001 waren es jedoch bereits etwa 2.000 Unternehmen. Allein in den USA gäbe es schätzungsweise 1.600 solcher „universities“, die jedoch in den meisten Fällen weder akkreditiert seien noch offizielle Titel verliehen (Morey, 2004, S. 138 f.). Aus dieser Tatsache erklärt sich, dass Firmenhochschulen häufig eine Anbindung an den staatlichen Hochschulsektor oder eine andere Art externer Akkreditierung suchen. Da nur ein Teil dieser unternehmenseigenen Bildungsstätten grenzüberschreitend tätig ist, lässt sich die weltweit vorfindliche Anzahl *transnationaler* „corporate universities“ ohne weitere Nachforschungen nicht beziffern. Dazu müssten speziell alle „Multis“, d.h. multinationale Wirtschaftsunternehmen respektive TNCs, daraufhin untersucht werden, ob sie eigene Bildungsabteilungen unterhalten, die ein Ausmaß von Eigenständigkeit und Eigendynamik erreicht haben, das es gestattet, sie als zwar unternehmenszugehörige, aber organisational relativ selbstständige „Bildungsorganisation“ zu betrachten.

Ein Beispiel ist hier die Lufthansa School of Business, die 1998 als erste Corporate University in Deutschland gegründet wurde (dies und weitere Beispiele BMBF, 2002).

In der Außendarstellung wirbt Lufthansa mit Partnerabkommen zu renommierten Business Schools wie der London Business School und mit Auszeichnungen, die die Firmenhochschule bereits erhalten habe, wie dem Corporate University Xchange European Excellence Award 2000 als beste europäische Corporate University aus einer insgesamt untersuchten Anzahl von über 200 global tätigen Wirtschaftsunternehmen. Hinzu kamen dann 2005 eine Auszeichnung für die Verbindung von Weiterbildungsprogrammen mit der Unternehmensstrategie und im Jahre 2006 für die Zusammenarbeit mit externen Partnern in der Bildungsarbeit (Pressemeldung Deutsche Lufthansa AG vom 28.02.2007 und <http://www.be-lufthansa.com>). Die für Firmenangehörige konzipierten Studiengänge stellen einen Teil der Lufthansa School of Business dar und sind analog zu den inzwischen europaweiten Umstellungen auf Bachelor- und Master-Abschlüsse formuliert. So berichtete Lufthansa beispielsweise von einem neuen Bachelorstudiengang BSc in Aviation Management (<http://www.presse.lufthansa.com>; 25.12.06).

Transnationale Bildungsorganisationen existieren auch im allgemein bildenden Schulwesen. Obwohl mit dem Titel ‚International Schools‘ versehen, stellen diese Schulen eindeutig einen ‚transnationalen Bildungsraum‘ eigener Art dar, sofern sie den Kriterien der 1951 gegründeten International Schools Association (ISA; <http://www.isaschools.org>) entsprechen und das Internationale Bakkalaureat (IB), eine nichtnationale Hochschulzugangsberechtigung, vergeben. 1963 gab es 20 internationale Schulen in der ISA, und es entstand die Idee, diesen neuartigen Sekundarschulabschluss zu entwickeln, um so den Interessen und der spezifischen Lebenssituation der international hochmobilen Klientel dieser Schulen entgegen zu kommen. Hieraus ging dann 1966 das International Baccalaureate Office (IBO) hervor, das neben der Einführung des Internationalen Bakkalaureats auch das dazu gehörige Schulcurriculum, das IB Diploma Programme, entwickelte (Fox, 1998). In den 1990er Jahren wurde dies durch das Middle Years Programme für Schüler im Alter von 11 bis 16 Jahren und das Primary Years Programme für Kinder von 3 bis 11 Jahren ergänzt. Dies bedeutet, dass die Schüler solcher Schulen inzwischen im Prinzip ihre komplette Schullaufbahn in den Schulen dieses Typs auf der Basis internationaler Curricula und mit einer internationalen Abschlussprüfung durchlaufen können, wodurch auch der (ggf. mehrmalige) grenzüberschreitende Wechsel von einer Schule zur anderen erheblich erleichtert wird (Hornberg, in Druck). Neben den genannten Organisationen ISA und IBO spielt als weitere transnationale Bildungsorganisation das European Council of International Schools (ECIS) eine Rolle, bei der jedoch auch International Schools außerhalb von Europa akkreditiert sind (<http://www.ecis.org>).

Weltweit betrachtet ist die Zahl der Schulen, an denen das IB erworben werden kann, stark angestiegen und wird vermutlich in Zukunft noch weiter steigen. Das jedenfalls belegen die Zahlen der IBO, die in den letzten fünf Jahren von 1.419 (2002) auf 2.123 (2007) Schulen gestiegen sind. In Schülerzahlen bedeutet dies, dass inzwi-

schen mehr als eine halbe Million Schüler in 25 Ländern dieser Welt ‚IB-students‘ sind (<http://www.ibo.org/facts/fastfacts>; Oktober 07). In Deutschland gab es Ende 2007 23 Schulen, die organisatorisch bei ECIS, dagegen 30, die bei der IBO akkreditiert waren. Die Differenz zwischen beiden Zahlen macht darauf aufmerksam, dass inzwischen auch einige staatliche Gymnasien das Internationale Bakkalaureat – gegen Gebühr –zusätzlich zum nationalen Abitur anbieten, während es sich bei den ‚International Schools‘ jedoch um Privatschulen handelt (Adick, 2008a, S. 132 f.).

Die International Schools stellen ein Schulwesen eigener Art dar. Das Neue und Besondere daran ist, dass hier eine ganze Schulform inklusive aller Curricula und eines eigenen Abschlusszertifikats in genuiner Weise institutionalisiert und grenzüberschreitend verbreitet ist. Da die Schulen nicht per zwischenstaatlichen Abkommen zustande gekommen sind und auch nicht durch solche reguliert werden, konstituieren sie eindeutig einen ‚transnationalen Bildungsraum‘ ganz eigener Art. Auch hier gibt es Anzeichen dafür, dass die regulierenden Instanzen als ‚transnationale Bildungsorganisationen‘ identifiziert werden können, sogar im engeren Sinne einer dezentralen Verbreitung mit Anpassung an lokale Erfordernisse auf der einen Seite und einer starken Koordination durch Organisationen wie ISA, IBO und ECIS. Anzeichen hierfür sind lokale Curriculumanteile, die in die internationalen Diploma, Middle Years und Primary Years Programme integriert werden, sowie die Organisation ECIS, in der auch Schulen außerhalb Europas vertreten sind (Hornberg, in Druck).

Transnationale Organisationen im Migrationsbereich

In der soziologischen Forschung zu Transmigranten spielen Migrantenorganisationen eine große Rolle (Glick Schiller, Basch & Blanc-Szanton, 1997). Die meisten davon sind jedoch weder transnationale Organisationen (in Abgrenzung etwa zu Diaspora-Organisationen) noch Bildungsorganisationen. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass viele Migrantenorganisationen *en passant* Erziehung und Bildung veranstalten, vor allem solcher Art, die oben mit ‚informell‘ bezeichnet wurde, etwa wenn Angebote zur Vermittlung des kulturellen Erbes des Herkunftsortes oder -landes in so genannten Heimat- oder Kulturvereinen gemacht werden. Aber damit sind sie noch lange nicht als ‚transnationale Bildungsorganisationen‘ klassifizierbar.

So haben eine Reihe von Fallstudien zur Bildung von Muslimen in europäischen Ländern (Daun & Walford, 2004) gezeigt, wie diese die religiöse Erziehung ihrer Kinder in Bildungsinstitutionen verwirklichen, die entweder additiv zu den nationalen Schulsystemen hinzukommen, wie etwa Koranschulen, deren Lehrer aus der Türkei oder aus verschiedenen arabischen Ländern kommen. Andererseits gibt es aber auch Beispiele privater islamischer Schulen in europäischen Ländern, in denen der Schulpflicht genüge getan werden kann. Bei diesen müsste geprüft werden, ob sich deren Gründung und Betrieb transnationalen Bildungsorganisationen verdankt, oder ob diese

von einem rein lokalen Trägerverein unterhalten und gestaltet werden; letztere wären nicht als ‚transnational‘ anzusehen.

Als eindeutig auf das grenzüberschreitende Angebot und den Erwerb von Bildung im Migrationsbereich ausgerichtet lässt sich dagegen das Beispiel *Fethullah Gülen* anführen. Die nach ihrem Gründer, dem 1938 in Anatolien geborenen türkischen Prediger Fethullah Gülen benannte Bewegung wird bereits als „größte türkisch-islamische Bildungsbewegung“ diskutiert (Agai, 2006, S. 55), sie geht jedoch inzwischen weit über die Türkei hinaus. Fethullah Gülen's Ideen fanden unter anderem ihren Niederschlag in eigens unterhaltenen Schulen, Nachhilfezentren und Studentenwohnheimen. Laut Agai sind seit den 1980er Jahren zunächst in der Türkei, dann in Ländern der ehemaligen Sowjetunion und auf dem Balkan, schließlich auch in Westeuropa Hunderte von Bildungseinrichtungen gegründet worden. Kennzeichnend für die Bildungsangebote von *Fethullah Gülen* ist, dass nicht – wie man vielleicht vermuten würde – die islamische religiöse Unterweisung im Vordergrund steht, sondern moderne Bildung wie Englisch und Naturwissenschaften und teils explizit die Vorbereitung auf Prüfungen und Aufnahmetests, während Religionsunterricht nicht vertreten ist.

Agais Beschreibung der Situation in Deutschland lässt den Schluss zu, dass es sich bei *Fethullah Gülen* um eine ‚transnationale Bildungsorganisation‘ handelt, auf die vermutlich sogar die enge, aus den Wirtschaftswissenschaften entlehnte Definition einer transnationalen Strategie zutrifft:

In Deutschland ist die Bewegung mit ca. 70 Nachhilfezentren in nahezu jeder größeren Stadt aktiv und bemüht sich, private Schulen zu eröffnen. Wie in der Bewegung üblich, versucht man, nicht den Eindruck einer zentral koordinierten Organisation zu erwecken. Die einzelnen Bildungseinrichtungen sind auch formal voneinander unabhängig organisiert. Jedoch sind auch die deutschen Bildungseinrichtungen in einem Netzwerk der höheren Funktionsträger miteinander verbunden, die allesamt der Anhängerschaft Fethullah Gülen's zugehören. ... In der Arbeit vor Ort kommt es zu interessanten Anpassungen der ursprünglichen Ideen an den lokalen Kontext. So wird in Deutschland Bildung als Schlüssel zur Integration propagiert und Nachhilfeunterricht für Schüler mit Sprachproblemen erteilt, eine Antwort auf die deutsche Situation (Agai, 2006, S. 58).

Auf Fethullah Gülen trifft daher auch das oben bereits hypothetisch genannte Motto zu, die Bildungsinteressen der eigenen Bezugsgruppe zu fördern. Hierzu bedient man sich besonderer Praktiken (etwa Fokussierung des Curriculums auf Deutschunterricht und Naturwissenschaften), Symbole (Orientierung am Gründer Fethullah Gülen) und Artefakte (z.B. Gründung von Nachhilfeschoolen und Privatschulen).

In weiteren Forschungen wäre nun zu fragen, welche anderen Organisationen im Migrationsbereich sich der grenzüberschreitenden Vermittlung von Erziehung und Bildung widmen und wie diese operieren. Hierzu muss auch untersucht werden, in welchem Mix von Akteuren agiert wird. So bedarf etwa die Gründung einer Privatschule, wenn diese den Schulpflichtgesetzen eines Landes, in dem sie arbeitet, genügen will, einer Kooperation der privaten (d.h. nichtstaatlichen) Träger dieser Schulen

mit staatlichen Stellen (vgl. Beispiele in Daun & Walford, 2004; Daun & Arjmand, 2005). Ferner müssen entsprechende Organisationen um Akzeptanz bei den Migranten werben, um ent- und bestehen zu können. Ein Vergleich verschiedener Bildungsorganisationen im Migrationsbereich kann dann schließlich dazu dienen, die Besonderheiten dieses Typs von transnationalen Bildungsorganisationen abzuklären.

Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen

Der Typus ‚transnationale advokatorische Bildungsorganisationen‘ bezieht sich auf solche Organisationen, die eine grenzüberschreitende Vermittlung von Bildung unter Berufung auf allgemeine Menschenrechte – hier: das universale Recht auf Bildung – betreiben. In der Regel handelt es sich um Organisationen, in denen in den so genannten Industrieländern für die (angeblichen) Bildungsinteressen der so genannten Entwicklungsländer geworben wird, Lobbyarbeit betrieben und Spendengelder gesammelt werden. Diese Aktivitäten führen dann dazu, dass in den Entwicklungsländern Schulen gebaut, Bildungsprogramme implementiert, Lehrpersonen ausgebildet oder Stipendien vergeben werden. Die Legitimation für diese anwaltliche Vertretung von Bildungsinteressen anderer – wenn hier nicht sogar von externer Einflussnahme gesprochen werden muss – resultiert aus einer internationalen zivilgesellschaftlichen Interessenswahrnehmung. Diese Organisationen verkörpern einen Teil der globalen Zivilgesellschaft, die als eigenständige Kraft neben den nationalen Regierungs- und den internationalen (zwischenstaatlichen) Organisationen auch im Bildungsbereich immer mehr Einfluss gewonnen hat. Als wichtigste Referenz fungiert hierbei das langfristige weltweite Programm ‚Education for All‘ (EFA), das sich der Verwirklichung von ‚Bildung für alle‘ verschreibt. 1990 fand in Jomtien/Thailand eine internationale Konferenz statt, die von UNESCO, UNICEF, Weltbank und UNDP (United Nations Development Programme) organisiert worden war. Auf dieser trafen Regierungsdelegationen praktisch aller Länder dieser Welt die Entscheidung, das universale Recht auf Bildung nicht nur (nochmals) in einer eigenen Deklaration zu bekräftigen, sondern auch faktisch umzusetzen. Als der hierfür zunächst auf (nur) zehn Jahre angesetzte Zeitrahmen nicht eingehalten werden konnte, wurden die Ziele auf der Konferenz von Dakar im Jahre 2000 abermals in Angriff genommen und sollen nun bis 2015 umgesetzt werden. Von der UNESCO als Leitorganisation des EFA-Programms werden regelmäßig *Global Monitoring Reports* herausgegeben, in denen die Fortschritte und Herausforderungen in der tatsächlichen Umsetzung der Ziele von Dakar dokumentiert werden (diese und alle weiteren Dokumente zu EFA finden sich unter <http://www.unesco.org>).

Im Zuge des EFA-Prozesses kam es zu einem erheblichen Bedeutungsgewinn transnationalen Organisationen. Während NROs auf der Konferenz in Jomtien noch eher eine beiläufige Rolle spielten, waren sie in Dakar nicht nur zahlenmäßig weitaus stärker vertreten, sondern auch konstitutiver Bestandteil des Konferenzprogramms. Ferner kam es in Dakar zu einer neuen Organisationsform: Es bildeten sich Netzwerke

unter den NROs, durch die ihr Einfluss auf staatliche und internationale Akteure vergrößert werden sollte. In der internationalen Forschungsliteratur spricht man hier von ‚transnational advocacy networks‘ oder ‚transnational social movements‘:

They are frequently portrayed as the building blocks of a prototypical ‘global civil society’, with the power to influence, and perhaps democratize, the structure of world politics, both through their increasing influence within existing international institutions and through their capacity to use this influence to leverage change in individual nation-states (Mundy & Murphy, 2001, S. 85 f.).

Im Jahre 1999 kam es – in Vorbereitung der Konferenz von Dakar – zur Gründung der ‚Global Campaign for Education‘ (in Deutschland bekannt als ‚Globale Bildungskampagne‘), in der mehrere große grenzüberschreitend in Bildungsangelegenheiten aktive NROs unter der Federführung von OXFAM fusionierten. Aus diesem Grunde kann OXFAM wohl zu Recht als eine transnationale advokatorische Bildungsorganisation bezeichnet werden, obwohl diese auch andere Entwicklungsprobleme, vor allem Armut, anspricht. Vor etwa 50 Jahren wurde OXFAM in Großbritannien gegründet. Daraus entwickelte sich im Jahr 1995 die internationale Dachorganisation OXFAM International, die inzwischen relativ autonome Tochtergesellschaften in dreizehn Ländern hat, welche wiederum in über 120 Ländern dieser Welt advokatorisch tätig sind (<http://www.oxfam.org>). Im Bildungsbereich sticht – neben der Führung der globalen Bildungskampagne – die thematisch breit gestreute und altersmäßig aufbereitete Produktion von Bildungsmaterialien hervor sowie die Produktion evidenzbasierter Studien zu Themen, die auch für die vergleichende Bildungsforschung von Belang sind. Ein Beispiel für solche forschungsorientierten Analysen stellt der auch ins Deutsche übersetzte Bericht ‚Klassenziel verfehlt!‘ aus dem Jahre 2005 dar, in dem den reichen Ländern Zeugnisse nach Art von Schulnoten dazu ausgestellt werden, wie diese ihren offiziellen Versprechungen zur Förderung des EFA-Programms tatsächlich nachkommen (<http://www.bildungskampagne.org>).

Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen operieren charakteristischerweise in einem zweigeteilten transnationalen Bildungsraum, in dem in zwei verschiedenen Hinsichten ‚Entwicklungspädagogik‘ betrieben wird: In den Ländern des ‚Nordens‘ handelt es sich meist um entwicklungspolitische Bildung informeller Art, z.B. Aufklärungsarbeit im Zuge von Spendenwerbung für ‚Bildung‘ in den Ländern des ‚Südens‘ (Schule für Straßenkinder, Alphabetisierungsprojekte, Bildung für Frauen), häufig jedoch auch um nonformale bis hin zu formaler Bildung durch den Einsatz von Bildungs- und Unterrichtsmaterialien für die schulische und außerschulische Bildung, gelegentlich auch um stark koordinierte evidenzbasierte Lobbykampagnen an der Grenze zu einer engagierten Bildungsforschung, wie der Hinweis auf den oben erwähnten Bericht ‚Klassenziel verfehlt!‘ verdeutlicht. In den Ländern des ‚Südens‘ fördern diese Organisationen dann entsprechende Bildungsprojekte und verbreiten dabei die von ihnen favorisierten Vorstellungen von besonders entwicklungsrelevanten

und daher ‚richtigen‘ Bildungskonzeptionen einschließlich Lehrmaterialien, womit sie durchaus in nationale und internationale Belange eingreifen. In der weiteren Forschung sollten transnationale advokatorische Bildungsorganisationen daher stärker in Bezug auf ihr duales Konzept von Bildung, hier: assistenzialistische Motive verbreitend, dort: paternalistische Einflussnahme, untersucht werden. Diese eigentümliche Komplementarität von Assistenzialismus und Paternalismus ist auch der Grund dafür, ihnen eine eigenständige Kategorie in der hier vorgelegten Typologie transnationaler Bildungsorganisationen zuzuweisen und sie nicht etwa unter ‚Bildungsunternehmen‘ zu subsumieren. Obwohl in ihnen sicherlich auch ökonomische Effizienzgesichtspunkte zum Tragen kommen, wenn es z.B. darum geht, Spendengelder ‚ordentlich‘ zu verwalten, so stellen dennoch andere Kriterien wie *political correctness*, das Menschenrecht auf Bildung und Hilfesichtspunkte die Basis ihrer Legitimation dar.

Ausblick

Es wird davon ausgegangen, dass transnationale Bildungsorganisationen quantitativ und qualitativ grundsätzlich dahingehend zu unterscheiden sind, ob sie im hoheitlichen Kernbereich staatlich reglementierter und öffentlich finanzierter Schulpflicht operieren oder in anderen Bildungssektoren. Hypothetisch wird postuliert, dass sie im erstgenannten Bereich nur marginal anzutreffen sind, während sie im Hochschulwesen und in anderen Bildungsbereichen aufgrund der Liberalisierungs-, Deregulierungs- und Privatisierungsprozesse im Zuge der Globalisierung, wie sie im oben genannten GATS kulminieren, stärker Fuß fassen können und auch von staatlichen Organisationen anders behandelt werden als solche im Pflichtschulbereich. Diese Annahme gründet sich auf neo-institutionalistische Theoriediskussionen und Forschungsbefunde, die weltweit einen engen Zusammenhang zwischen der Entstehung moderner Staaten und einer im Medium der Schulpflicht organisierten staatlichen Kontrolle der Allgemeinbildung nahe legen (Ramirez & Boli, 1987; Meyer & Ramirez, 2000). Das Gros organisierter Bildung und Erziehung wird sich, so die Hypothese, auf lange Sicht vermutlich weiterhin in ‚nationalen Bildungsräumen‘ vollziehen, was jedoch nicht bedeutet, ‚transnationale Bildungsräume‘ und die in ihnen agierenden Organisationen fernerhin unerforscht zu lassen. Außerhalb des nationalstaatlichen Kerngeschäfts, d.h. z.B. im Weiterbildungs- und Hochschulbereich, in der außerschulischen Bildung, in Sprachschulen und in Nachhilfeinstituten, wird man – so die Vermutung – eher transnationale Bildungsorganisationen am Werke sehen. Dieser Hinweis kann als Aufforderung an die (Vergleichende) Erziehungswissenschaft verstanden werden, nicht immer nur das formale (nationalstaatlich organisierte) Bildungswesen zu untersuchen, sondern auch Erziehung und Bildung in anderen Bereichen in Augenschein zu nehmen und dabei auf grenzüberschreitende Verflechtungen zu achten, die vielleicht als ‚transnationale Bildungsräume‘ identifiziert werden können.

In der kritischen Würdigung der neo-institutionalistischen Erklärungsmuster wird allerdings nachdrücklich auf die Relevanz der Stellung des jeweiligen Bildungswesens im kapitalistischen Weltsystem verwiesen, die dort nicht berücksichtigt wird (vgl. Adick, 2003). So schreibt der amerikanische vergleichende Bildungsforscher Philip Altbach, man solle sich nicht der Illusion hingeben, das von den USA nachdrücklich betriebene GATS würde dazu führen, dass ausländische Bildungsunternehmen dort – in den USA – Erfolge wittern könnten; das Gegenteil sei der Fall: „The only outcome will be to permit increasingly aggressive American educational providers greater access to foreign markets“ (Altbach, 2003, S. 7). Des Weiteren ist zu beobachten, dass transnationale Bildungsunternehmen vor allem in asiatischen Schwellenländern operieren, wobei es durchaus schon zu Konkurrenz zwischen ihnen kommt (Schreiterer & Witte, 2001). Der Grund hierfür liegt in einer starken Nachfrage nach Bildung, die durch eine Expansion nationaler Bildungsangebote, vor allem im Hochschulbereich, nicht befriedigt werden kann. Gebührenpflichtige transnationale Bildungsanbieter haben aber nur in solchen Ländern eine Chance, in denen genügend Kaufkraft und Verwendung für solche Bildungsangebote besteht. Hingegen müssen sich die ärmeren Entwicklungsländer mit Bildungshilfe vonseiten advokatorischer Bildungsorganisationen ‚begnügen‘ und entsprechende (wenn auch gut gemeinte) externe Einflussnahme akzeptieren. Schwellenländer haben im Unterschied zu Entwicklungsländern auch schon eher die Möglichkeit, mit entsprechenden gesetzlichen Auflagen auf transnationale Bildungsunternehmen zu reagieren. Dies zeigt sich eindrücklich in einem Vergleich, wie China und Indien mit transnationalen Bildungsangeboten umgehen: Während in China entsprechende gesetzliche Regelungen existieren, etwa die, dass ausländische Bildungsanbieter einen chinesischen Partner haben und in Chinesisch unterrichten müssen und nicht profitorientiert sein dürfen, sind die Vorgaben in Indien weniger klar definiert und sehen nur eine gewisse Probezeit vor, nach der die Regierung über den Verbleib der ausländischen Bildungsanbieter nach eher vagen Kriterien entscheidet (David & Wildemeersch, 2006). Auch ist bisher nicht bekannt, dass eine Bildungsorganisation – unternehmerischer oder advokatorischer Art – z.B. aus einem afrikanischen Land als Bildungsanbieter in Europa oder den USA in Erscheinung getreten wäre. Aufgrund solcherart Machtungleichgewichte spricht Moja daher sogar vom Phänomen einer ‚globalization apartheid‘ (2003). Es wird aus diesen Gründen daher dafür plädiert, bei der weiteren Untersuchung von transnationalen Bildungsorganisationen immer auch zu beachten, in welchen Bildungsbereichen und in welchen Ländern bzw. Regionen dieser Erde diese operieren, um den damit verbundenen Machtkonstellationen Rechnung zu tragen.

Literatur

- Adam, S. (2001). *Confederation of European rector's conferences. Transnational education project. Report and recommendations*. University of Westminster.
- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Adick, C. (2003). Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (3), 173–187.
- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2008a). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Agai, B. (2006). Fethulla Gülen: Die größte türkisch-islamische Bildungsbewegung. In K. Amirpur & L. Amman (Hrsg.), *Der Islam am Wendepunkt* (2. Aufl.) (S. 55–63). Freiburg: Herder.
- Altbach, Ph. (2003). The United States and international education trade. *International Higher Education*, 31, 5–7.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2002). *Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung*. Bonn: BMBF. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/corporate_universities_in_deutschland.pdf [15.12.08].
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und ‚Klassen‘*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Daun, H. & Arjmand, R. (2005). Education in Europe and Muslim demands for competitive and moral education. *International Review of Education* 51, 403–426.
- Daun, H. & Walford, G. (Eds.). (2004). *Educational strategies among Muslims in the context of globalization: Some national case studies*. Leiden: Brill Academic Publishers.
- David, S.A. & Wildemeersch, D. (2006). Dealing with cross-border higher education: Comparing the Chinese and the Indian ways. *Tertium Comparationis*, 12 (2). 145–163.
- Davidson-Harden, A. & Majhanovich, S. (2004). Privatisation of education in Canada: A survey of trends. *International Review of Education*, 50, 263–287.
- Davies, S. & Aurini, J. (2006). Rethinking ‘macro’ and ‘meso’ levels of new institutional analysis: The case of international education corporations. In D.P. Baker & A.W. Wiseman (Eds.), *The impact of comparative education research on institutional theory* (pp. 121–136). Oxford: Emerald Group Publishing.
- Dijkzeul, D. (2008). Transnational humanitarian NGOs? A progress report. In L. Pries (Ed.), *Rethinking transnationalism. The meso-link of organisations* (pp. 80–103). London: Routledge.
- Faist, Th. (2000). Grenzen überschreiten. Das Konzept Transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In Th. Faist (Hrsg.), *Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei* (S. 9–56). Bielefeld: transcript.
- Fox, E. (1998). The emergence of the international baccalaureate as an impetus for curriculum reform. In M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International education. Principles and practice* (pp. 65–76). London: Kogan Page.
- Fürstenau, S. (2004). Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 33–57.
- Glick Schiller, N., Basch, L. & Blanc-Szanton, C. (1997). Transnationalismus: Ein neuer analytischer Rahmen zum Verständnis von Migration. In H. Kleger (Hrsg.), *Transnationale Bürgerschaft* (S. 81–107) [engl. Erstveröff. 1992]. Frankfurt a.M.: Campus.
- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 5–19.

- Hahn, K. & Lanzendorf, U. (Hrsg.). (2005). *Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel.
- Hanson, M. (2006). Transnational corporations as educational institutions: The contrasting cases of Mexico and South Korea. *Comparative Education Review* 50 (4), 625–650.
- Hearn, D.R. (2001). *Education in the workplace: An examination of corporate university models*. Verfügbar unter: <http://www.newfoundations.com/OrgTheory/Hearn721.html> [15.12.08].
- Hornberg, S. (in Druck). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Knight, J. (2002). Trade in higher education services: The implications of GATS. *The Observatory on Borderless Higher Education*. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/jk_trade_he_gats_implications.pdf [15.12.08].
- Knight, J. (2003). Trade talk – the four modes. *International Higher Education*, 31, 3–5.
- Lanzendorf, U. & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 219–238.
- Lanzendorf, U. (2006). Deutsche Hochschulen als neue Transnational Player – Zwischenbilanz einer politischen Initiative zum Aufbau gebührenpflichtiger Studiengänge im Ausland. *Tertium Comparationis*, 12 (2), 189–211.
- Lenhart, V. (1993). *Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Menck, P. (1998). *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Donauwörth: Auer.
- Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Morey, A. I. (2004). Globalization and the emergence of for-profit higher education. *Higher Education*, 48, 131–150.
- Moja, T. (2003). Globalization apartheid: The role of higher education in development. In G. Breton & M. Lambert (Eds.), *Universities and globalization: Private linkages, public trust* (pp. 163–175). Paris: Unesco-Publications.
- Mundy, K. & Murphy, L. (2001). Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review*, 45 (1), 85–126.
- Pries, L. (2008a). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ramirez, F.O. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling. *Sociology of Education*, 60, 2–17.
- Robertson, S.L., Bonal, X. & Dale, R. (2002). GATS and the education service industry. The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46 (4), 472–496.
- Sandhaas, B. (1986). Bildungsformen. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3* (S. 399–406). Stuttgart: Klett.
- Schreiterer, U. & Witte, J. (2001). *Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland*. Gütersloh: CHE (Centrum für Hochschulentwicklung).
- Seifer, K. (2006). Virtuelle Mobilität im Hochschulbereich: Beispiele von Fernstudium und virtuellen Universitäten. *Tertium Comparationis*, 12 (2), 233–251.
- Welge, M.K. & Holtbrügge, D. (Hrsg.). (2003). *Internationales Management. Theorien, Funktionen, Fallstudien* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2003). Methodological nationalism, the social sciences, and the study of migration: An essay in historical epistemology. *International Migration Review*, 37, 576–610.

Internetquellen

Apollo Group: <http://www.apollogrp.edu>

Bénédict School: <http://www.benedict-school.de>

Deutsche Sektion der globalen Bildungskampagne: <http://www.bildungskampagne.org>

Educate, Inc: <http://educate-inc.com/>

European Council of International Schools (ECIS): <http://www.ecis.org>

FT Knowledge: <http://www.ftknowledge.com>

Inlingua: <http://www.inlingua.com>

International Baccalaureate: <http://www.ibo.org>

International Schools Association: <http://www.isaschools.org>

Jones International Ltd. Group: <http://www.jonesinternational.edu>

Lufthansa: <http://www.be-lufthansa.com>

OXFAM: <http://www.oxfam.org>

Sylvan Learning Center: <http://tutoring.sylvanlearning.com>

The German University of Cairo (GUC): <http://www.guc.edu.eg>

UNESCO: <http://www.unesco.org>

University of Phoenix: <http://www.phoenix.edu/www.online.phoenix.edu>