



Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global-Governance-Architektur?

Christel Adick

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Global Players in education have been discussed in respect to international *governmental* organizations (IGOs) such as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) as well as to international *non-governmental* organizations (INGOs), e.g. *OXFAM* (Oxford Committee for Famine Relief) as a lead agency in global campaigns for education. Research on *transnationalism* and education, however, is much less developed and sometimes suffers from a lack of distinguishing between what is *international* and what is *transnational*. So far research has mainly focused on phenomena of Transnational Education (TNE) in various fields of Higher Education, and less so on transnational actors in schools, tutoring, vocational or other sectors of education.

In the following article it is suggested that transnational educational organizations might bear a challenge to national education systems as well as to international educational policy making in IGOs. They are therefore discussed with reference to an emerging ‘global governance architecture’ in education, in which different interests of national, international and transnational actors may be identified.

For this matter the author will first define the concepts of educational spaces and transnational educational organizations, also distinguishing them from international ones. The article then proceeds to give an overview of transnational organizations and their educational operations under various profit and nonprofit arrangements, including some, which might be identified as ‘global players’. In the next step the main ideas of ‘global governance’ are introduced and related to educational policy making. The possible influences which transnational educational organizations might have will be discussed. The article concludes that, in general terms, transnational educational organizations hitherto seem to be less powerful than international, and the latter less powerful than national. This picture must, however, be differentiated, when applied to different sectors of education. It is suggested, that ‘compulsory education’ is and will be less affected by transnational actors than sectors outside and around this ‘core’ of national education systems, e.g. tutorial systems, language schools, continuing education, adult education. The case of higher education, however, remains highly debatable: In countries which already witness a high degree of privately

run colleges and universities and/or other post-secondary institutions, transnational actors might come in and pose a challenge to national educational policy.

Einleitung

Mit dem Etikett ‚Global Players‘ werden in der Bildungsforschung sowohl internationale Regierungs- als auch internationale Nichtregierungsorganisationen und sowohl solche, die explizit Erziehung und Bildung bearbeiten, als auch solche, die dies nur in zweiter Linie tun, belegt. Gruber (2002, S. 65) nennt die zwischenstaatliche Organisation OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) einen „pädagogischen ‚Global Player‘“, der inzwischen gar „zur mächtigsten internationalen Bildungsforschungs- und Innovationsagentur“ avanciert sei. Fuchs (2007) rekonstruiert die Rolle internationaler Nichtregierungsorganisationen als ‚Global Players‘ im Kinderrechtsdiskurs.

Unter ‚Global Governance‘ wird seit den 1990er Jahren die Steuerung der Weltgeschichte ohne Weltstaat diskutiert. Hierbei spielen internationale Organisationen eine große Rolle, wobei in Analysen zum Bildungsbereich überwiegend zwischenstaatliche (wie OECD, UNESCO oder Weltbank) untersucht werden.¹ Demgegenüber ist der Bereich *transnationaler* Bildungsorganisationen bisher nur wenig erforscht – mit Ausnahme von Veröffentlichungen zu ‚Transnational Education‘ im Hochschulbereich (Adam, 2001; Schreiterer & Witte, 2001; Altbach & Knight, 2007). Angesichts dessen sollen im Folgenden zum einen die Vielfalt von Handlungsfeldern transnationaler Akteure sowie die Herausforderungen, die diese für Global Governance darstellen, zur Sprache gebracht werden. Zum anderen geht es um Machtpotenziale und Einflussmöglichkeiten transnationaler Bildungsorganisationen in Kooperation mit oder in Konkurrenz zu nationalen und zu internationalen Organisationen. Zunächst wird der Begriff ‚transnationale Bildungsorganisation‘ definiert, da nur so eine Identifizierung entsprechender Organisationen möglich ist (Abschnitt 1). Darauf aufbauend soll die Vielfalt profitorientierter und nicht profitorientierter transnationaler Bildungsorganisationen vor Augen geführt werden; hierbei werden auch einige sektorale oder regionale ‚Global Players‘ vorgestellt (Abschnitt 2). Anschließend wird das Konzept Global Governance skizziert und in Bezug auf Machtpotenziale und Einflussmöglichkeiten transnationaler Bildungsorganisationen diskutiert (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt mit einer Einschätzung, welche Rolle transnationale Bildungsorganisationen in einer Global-Governance-Architektur spielen (Abschnitt 4). Da der gesamte Bereich transnationaler Bildung, Bildungsräume und Bildungsorganisationen noch wenig erforscht ist, werden im Ausblick einige Perspektiven zur Weiterarbeit am Thema aufgeführt.

1. Transnationale Bildungsorganisationen: Definition

Internationale Organisationen (IOs, als Oberbegriff) werden in der Regel untergliedert in *Internationale Regierungsorganisationen* (IGOs: International Governmental Organisations oder Intergovernmental Organisations, im Deutschen: zwischenstaatliche oder intergouvernementale Organisationen) und *Internationale Nichtregierungsorganisationen* (INGOs: International Non-Governmental Organisations).

Unter einer IGO wird eine durch multilateralen völkerrechtlichen Vertrag geschaffene Staatenverbindung mit eigenen Organen und Kompetenzen verstanden, die sich als Ziel die Zusammenarbeit von mindestens drei Staaten auf politischem und/oder ökonomischem, militärischem, kulturellem Gebiet gesetzt hat und die gegenüber ihrer Umwelt als selbstständiger Akteur auftreten kann. Eine IGO zeichnet sich daneben durch eine gemeinsame institutionelle Struktur aus, wobei die Organe durch eine internationale Zusammenarbeit der Mitarbeiter gekennzeichnet sind. Eine INGO ist ein Zusammenschluss von wenigstens drei gesellschaftlichen Akteuren aus mindestens drei Staaten (Parteien, Verbänden etc.), der zur Ausübung seiner grenzüberschreitenden Zusammenarbeit Regulationsmechanismen aufstellt. Der Gründungsakt einer INGO erfolgt also ohne staatliche Beteiligung (Woyke, 2011, S. 212).

Da ‚transnational‘ *nichtstaatliche* Akteure meint, die grenzüberschreitend agieren, sind INGOs relevant, die jedoch der Deutlichkeit halber, um sie von internationalen Organisationen abzugrenzen, präziser als *transnationale Nichtregierungsorganisationen* (NRO) bezeichnet werden sollten, wie dies in manchen Veröffentlichungen auch der Fall ist (z.B. in Zürn, 2010).²

Neben der Unterscheidung von IGOs und INGOs gibt es eine in den Sozialwissenschaften weit verbreitete Unterscheidung zwischen Profit- und Non-Profit-Organisationen (Powell & Steinberg, 2007; Badelt, Meyer & Simsa, 2007). Beide sind ebenfalls *nichtstaatlich*, und beide können auch *grenzüberschreitend* auftreten. Die Unterscheidung ist auch für eine Analyse des Bildungsbereichs relevant, da es neben zivilgesellschaftlichen Non-Profit-Organisationen auch For-Profit-Bildungsunternehmen gibt, an die man bei Benutzung des Begriffs INGOs nicht denken würde.³

Die folgende Operationalisierung von ‚transnationalen Bildungsorganisationen‘ basiert auf den Konzepten ‚transstaatliche Räume‘ von Faist und ‚transnationale Sozialräume‘ von Pries.⁴ Laut Faist (2000, S. 10) sind ‚transstaatliche Räume‘ „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“. Pries (2008, S. 77 ff.) hingegen unterscheidet zwischen einem *essentialistischen (oder absoluten)* Raum-Konzept (Nationalstaat als Container-Modell) und einem *relationalen (oder relativistischen)* Raum-Konzept (Flächenraum und Sozialraum fallen nicht zusammen). Varianten der Internationalisierung (ebd., S. 132 ff.) folgen entweder dem Container-Modell oder der Vorstellung einer Entkoppelung von Flächen- und Sozialraum. IGOs basieren auf ersterem Gedanken; denn es werden – bildlich gesprochen – Verträge zwischen nationalen ‚Containern‘ geschlossen. Transnationale Organisationen operieren dagegen auf der Basis einer Entkoppelung von Flächen- und Sozialräumen; denn sie erstrecken sich über mehrere Flächenräume und agieren damit – wiederum bildlich gesprochen – jenseits, neben, unter- oder oberhalb oder quer zu nationalen ‚Containern‘.

In Anwendung auf den Bildungsbereich und unter der im weiteren Fortgang zu diskutierenden Frage von Macht und Einflussmöglichkeiten empfiehlt sich zunächst einmal eine Unterscheidung in ‚nationale, internationale und transnationale Bildungsräume‘ (Adick, 2008, S. 174 f.): Nationalstaatlich organisierte Bildung wird durch Gesetze reguliert, die in demokratischen Staaten dem Gemeinwohl verpflichtet und durch Wahlen legitimiert sind (Bildung als öffentliches Gut). Zwischenstaatlich organisierte Bildung (Beispiel: das internationale Netzwerk der UNESCO-Projektschulen) verdankt sich Abkommen, die durch Regierungsvertreter zustande gekommen sind und deren Legitimation in der internationalen Verständigung und Kooperation besteht (Bildung zur ‚Völkerverständigung‘). Transnational organisierte Bildung kommt durch Privatinitiative zustande; d.h. für sie muss irgendjemand Geld bezahlen (Gebühren, Spenden, Subventionen). Das Privatinteresse kann darin bestehen, mit grenzüberschreitenden Bildungsunternehmen Gewinne zu erwirtschaften oder diese bloß kostendeckend anzubieten oder mittels Spenden Schulprojekte im Ausland kostenfrei für die Lernenden zu realisieren. Es ist daher davon auszugehen, dass in diesen Organisationen recht unterschiedliche Legitimationsstrategien wie z.B. Unternehmergeist, Innovation, humanitäre Ziele, Lobbyismus, Interessenvertretung oder Parteinahme verwendet werden.

Transnationale Bildungsorganisationen werden im Anschluss an Adick (2008, S. 178 ff.) wie folgt definiert:

- Es existieren nationale Grenzen überschreitende transnationale Sozialräume, in denen ‚Bildung‘ vermittelt und/oder erworben wird (werden soll). Diese werden als *transnationale Bildungsräume* tituiert. Sie sind abgrenzbar zu *nationalen Bildungsräumen* (die dem Container-Modell folgen) und zu *internationalen Bildungsräumen* (die zwischenstaatliche Räume, basierend auf dem Container-Modell, bezeichnen).

- *Bildungsorganisationen* sind (im Unterschied zu *Bildungsräumen*) formale Organisationen mit Mitgliedschaftsregeln, deklarierten Zielen und Strukturen von relativer Langlebigkeit, deren (vorgeblicher und maßgeblicher) Zweck ‚Bildung‘ ist. Transnationale Organisationen, deren Zweck nicht ‚Bildung‘ ist, können ‚transnationale Bildungsräume‘ enthalten, werden jedoch nicht als *Bildungsorganisationen* gewertet.⁵
- *Bildung* steht in diesem Kontext als Oberbegriff für verschiedene Varianten von Erziehung-und-Bildung, Unterricht und Lernen, formale und nonformale Bildung.⁶
- *Transnationale Bildungsorganisationen* sind folglich private Organisationen, die nationale Grenzen überschreiten und dabei jenseits oder quer zu nationalen (staatlichen) und zu internationalen (zwischenstaatlichen) Bildungsräumen operieren, was insbesondere mit Blick auf Global Governance nicht ausschließt, sondern sogar impliziert, dass sie mit diesen irgendwie kooperieren (müssen).

2. Die Vielfalt transnationaler Bildungsorganisationen: ein Überblick

Einige Beispiele

Etliche Schwellenländer bieten einen einträglichen Markt für transnationale kostenpflichtige Hochschulangebote, da der Ausbau ihrer nationalen Hochschulsysteme der Nachfrage nicht gerecht wird. Hier gibt es deutliche globale Konkurrenz insbesondere unter anglophonen Anbietern; Deutschland ist – bislang – noch kein ‚Global Player‘, möchte es aber werden (Schreiterer & Witte, 2001): 2001 begann ein spezielles Programm des DAAD zur Förderung unternehmerischer Exportaktivitäten deutscher Hochschulen nebst evidenzbasierter Begleitforschung bezüglich der Marktchancen in als aussichtsreich geltenden Ländern (Lanzendorf, 2006). Dieses wird bis heute fortgesetzt. Ob es bei diesen Exportförderungen letztendlich darum geht, nur kostendeckend zu wirtschaften oder gewinnorientiert, muss im Einzelfall recherchiert werden.

Einer Erhebung bei deutschen Anbietern von Aus- und Weiterbildung mit Auslandserfahrungen zufolge (N = 100 Unternehmen im Jahr 2009) bezeichneten sich 48 Prozent als gewinnorientiert, 32 Prozent gaben an, gemeinnützig zu arbeiten und 20 Prozent sowohl gemeinnützig als auch gewinnorientiert (iMOVE, 2009, S. 6). Unternehmen im Profit-Sektor sahen gute Chancen für den Export von Aus- und Weiterbildung insbesondere durch „strategische Kooperationen mit ausländischen Bildungsanbietern“ (48 %), eine „eigene Niederlassung“ (40 %) oder den „Verkauf von Lizenzen“ (27 %) (ebd., S. 21).

Was kennzeichnet *profitorientierte transnationale Bildungsorganisationen*? Davies und Aurini (2006, S. 122) bezeichnen solche Unternehmen als ‚hybride Orga-

nisationen‘, weil in ihnen immer Bildungs- mit ökonomischen Interessen vermischt werden. Ihre Ware sind Bildungsangebote, die Gewinne erzielen sollen. Stehen keine Gewinne in Aussicht, werden sie nicht realisiert. Dies zeigt sich z.B. an einer intendierten Niederlassung des transnationalen Bildungskonzerns Apollo Group (www.apollogrp.edu). Die Gründung der ‚Apollo International University of Applied Sciences‘ in Düsseldorf, in der MBA-Abschlüsse (Master of Business Administration) angeboten werden sollten, wurde trotz erfolgter Autorisierung des Landes Nordrhein-Westfalen kurz vor der für 2001 angekündigten Eröffnung aus Gründen mangelnder Profitaussichten wieder abgesagt (Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 229 f., 236).

Der Non-Profit-Sektor umfasst Organisationen, die sich z.B. für Bildung unter humanitären oder menschenrechtlichen Zielen einsetzen. Die bereits 1919 gegründete Organisation *Save the Children* operiert inzwischen in einer Dachorganisation mit Sitz in London (Save the Children International; www.savethechildren.net) und 29 nationalen Filialen, darunter auch eine in Deutschland. Die Organisation setzt sich in über 120 Ländern für die Rechte der Kinder ein und fördert auch Bildungsprojekte; sie finanziert sich überwiegend aus Privat- und Firmenspenden, erhält aber auch staatliche Zuwendungen für ihre Projekte.

Viele Organisationen im Non-Profit-Sektor werden teils oder sogar nahezu vollständig staatlich alimentiert. Die staatlichen Mittel können jedoch, und das ist auch hier der sogenannte springende Punkt, auslaufen oder wieder entzogen werden, sodass die Organisationen letztendlich doch ‚privat‘ verantwortet werden. Der *Deutsche Volkshochschulverband* unterhält beispielsweise über sein *Institut für internationale Zusammenarbeit* Regional- und Projektbüros in Afrika, Asien und Lateinamerika sowie in Osteuropa. Die dort mit über 200 einheimischen Partnern betriebenen Bildungsprojekte (Alphabetisierung, Grundbildung, berufliche Bildung, Gesundheitserziehung u.a.) werden nahezu ausschließlich vom Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) finanziert (www.dvv-international.de).⁷

Im Bereich der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik operieren die Goethe-Institute auf den ausländischen Territorien formal als NROs, obwohl sie offizielle Mittlerorganisationen der staatlichen deutschen Außenpolitik sind (Maaß, 2009). Ihre Arbeit wird – neben den Kurs- und Prüfungsgebühren der Teilnehmenden – maßgeblich vom Auswärtigen Amt finanziert. Nach der hier vertretenen Definition sind sie dennoch als *transnationale* Bildungsorganisationen zu klassifizieren, da sie grenzüberschreitend Bildung anbieten, pluri-lokal aufgestellt sind und formal jedenfalls weder staatlich noch zwischenstaatlich sind.

Ein Forschungsüberblick zu transnationalen Migrantenorganisationen (Pries, 2010, S. 101 ff.) erwähnt zwar keine einzige Forschung zu *Bildungsorganisationen*

in diesem Bereich. Dennoch können Organisationen wie die in Deutschland unter dem Namen DITIB und in Österreich unter ATIB agierende Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion, die in Deutschland als eingetragener Verein operiert (www.ditib.de), oder die Islamische Gemeinschaft Milli Görüs e.V. (IGMG), die ebenfalls nicht nur in Deutschland aktiv ist (www.igmg.de), insofern als *transnationale Bildungsorganisationen von/für Migranten* angesehen werden, als dass sie organisationseigene pädagogische Abteilungen für Jugendarbeit, Sprachkurse, interkulturelle Veranstaltungen und Ähnliches, und – nicht unwesentlich – außerschulische religiöse Bildung für die muslimischen Migrantenkinder aufweisen (vgl. Alacacioglu, 1999). Kann man in dieser Hinsicht vielleicht von einem ‚transnationalen Koranunterricht‘ sprechen?

Was kennzeichnet *nicht profitorientierte transnationale Bildungsorganisationen*? Non-Profit-Organisationen sind als Organisationen bezeichnet worden, die in zwei oder mehreren ‚Welten‘ zugleich agieren (Zauner, 2007). Auf den Bildungsbereich angewendet heißt das, dass sie sich in der Welt der Bildung und zugleich in der der Zivilgesellschaft oder der staatlichen Politik zurechtfinden müssen. Im Unterschied zu gewinnorientierten Bildungsunternehmen, die in der (einen) ökonomischen Welt der Konkurrenz und des Profitstrebens agieren, müssen Non-Profit-Organisationen zwischen Ansprüchen verschiedener Welten vermitteln (Heimerl & Meier, 2007, S. 232 f.). Sie müssen für die ‚gute Sache‘ (z.B. Grundbildung für alle Kinder dieser Welt) eintreten und gleichzeitig mit strategischer Logik Spenden von Wirtschaftsmäzenen oder öffentliche Gelder einwerben. Im Kontext der ‚Bildungshilfe‘ müssen sie pädagogisch sinnvolle Projekte konzipieren und zugleich die einzel- und zwischenstaatlichen Rahmenbedingungen der Entwicklungszusammenarbeit beachten. Goethe-Institute und Deutsche Auslandsschulen müssen die Bildungsinteressen ihrer privaten Klientel wahrnehmen (z.B. die Absicht eines Einstiegs oder Wiedereinstiegs in das deutsche Bildungswesen) und sich zugleich in der Welt der staatlichen Vorgaben der Länder, in denen sie ihre Institute bzw. Schulen ansiedeln, zurechtfinden.

Global Players?

Ab wann eine Organisation ein ‚Global Player‘ ist, ist nach Wissen der Autorin für den Bildungsbereich noch nirgends operationalisiert worden. Daher schließt sich dieser Beitrag der eher alltagssprachlich etikettierenden Wortwahl anderer an und sucht im Folgenden nach Beispielen besonders herausragender transnationaler Akteure, die im internationalen Diskurs als einflussreich wahrgenommen werden.⁸

Im Bereich der ‚Bildungshilfe‘ sei die 1942 in England entstandene Organisation OXFAM (Oxford Committee for Famine Relief) genannt, die unter ihrer 1995 gegründeten Dachorganisation ‚OXFAM International‘ inzwischen etliche Toch-

tergesellschaften, darunter auch eine in Deutschland, aufweist (www.oxfam.org). Ihre Aktivitäten richten sich vor allem auf Armutsbekämpfung; sie finanziert sich im Wesentlichen durch Spenden und durch Shops, in denen gespendete Second-hand Ware verkauft wird. OXFAM ist insofern als ‚Global Player‘ in Sachen *Bildung* anzusehen, als dass diese Organisation als *lead agency* der auch in Deutschland aktiven Globalen Bildungskampagne (Global Campaign for Education; www.campaignforeducation.org) fungiert, die weltweit das unter der Aufsicht der UNESCO betriebene Education for All (EFA) Programm unterstützt (www.bildungskampagne.org). Hier zeigt sich, wie diese transnationale Organisation in Kooperation mit staatlichen und zwischenstaatlichen und im Verein mit anderen NROs handelt. Peter Wahl (1998) spricht in solchen Fällen von ‚NGO-Multis‘, da die Macht zivilgesellschaftlicher Organisationen gerade dadurch zugenommen habe, dass sie untereinander grenzüberschreitende Bündnisse geschlossen hätten. OXFAM betreibt ferner professionelle, faktenbasierte Lobbyarbeit für mehr öffentliche ‚Bildungshilfe‘, abzulesen an der recht gut recherchierten Konfrontation der Versprechungen der westlichen Geberländer mit den Realitäten ihres Engagements in Bezug auf die Verwirklichung des von ihnen abgesegneten UNESCO-Programms Education for All (OXFAM, 2005).

Im Sektor *private internationale Schulen* können die International Schools Association (ISA) oder der European Council of International Schools (ECIS) oder die International Baccalaureate Organisation (IBO) ebenfalls als transnationale Bildungsorganisationen identifiziert werden. Sie wachen über die Einhaltung der Standards dieser im Regelfall privaten Schulen, die in vielen Ländern dieser Welt das Internationale Baccalaureate (IB) – eine nichtnationale Hochschulzugangsberechtigung – nebst zugehöriger IB-Curricula gegen Gebühren anbieten und transnationale Schulkarrieren, teils vom Vorschulalter bis zum Sekundarschulabschluss ermöglichen. Wegen der recht hohen Schulgebühren handelt es sich dabei meist um Kinder transnationaler Eliten (Hornberg, 2010, S. 147 ff.). Da das Internationale Baccalaureate eine Sonderstellung als einzige genuin transnationale Hochschulzugangsberechtigung hat, können die entsprechenden Dachorganisationen als Hüter dieses globalen ‚Bildungsmonopols‘ angesehen werden. Denn auch wenn staatliche Schulen zusätzlich zu ihrem nationalen Abitur das IB anbieten, muss für dieses Gebühren entrichtet werden, was den privaten transnationalen Charakter unterstreicht.

In vielen Bildungswesen ist es üblich, zusätzlich zum staatlichen Schulpflichtprogramm private kostenpflichtige Nachhilfeangebote in Anspruch zu nehmen, die sich in manchen Ländern schon zu einer Art ‚shadow education system‘ entwickelt haben (vgl. Bray, 2010). Von Japan aus, wo *Nachhilfesschulen* praktisch flächendeckend neben dem staatlichen Schulwesen besucht werden, hat das Unternehmen *Kumon Institute of Education Co. Ltd.* seit 1958 weltweit expandiert und arbeitet

derzeit laut eigenen Angaben in 46 Ländern in über 26.000 Lernzentren mit über vier Mio. Kindern nach der konzerneigenen Kumon-Methode. Die Franchise-Nehmerin Kumon Deutschland GmbH hat derzeit 280 Lernzentren, Tendenz steigend (www.kumon.de). Möglicherweise ist dieser Bildungskonzern globaler Marktführer in Sachen Nachhilfeunterricht.

Unter den *transnationalen islamischen Bildungsangeboten* stechen die Schulen und anderen Bildungsanstalten des Netzwerks von *Fethullah Gülen* hervor. Die nach dem türkischen Prediger Fethullah Gülen benannte Bewegung wird als die größte türkisch-islamische Bildungsbewegung der Welt diskutiert. Gülens Ideen fanden seit den 1980er Jahren in der Türkei ihren Niederschlag in einer Vielzahl kostenpflichtiger privater Schulen und Hochschulen, Nachhilfezentren sowie in Schüler- und Studentenwohnheimen. Inzwischen expandierte die Gülen-Bewegung mit Hunderten von Bildungseinrichtungen in Länder der ehemaligen Sowjetunion und auf dem Balkan sowie in die USA, nach Westeuropa einschließlich Deutschland und zieht offenbar immer weitere Kreise auf praktisch allen Kontinenten dieser Welt. Auf ihrer Webseite bezeichnet sich die Organisation selbst als Social Movement Organisation (SMO) und fordert dazu auf, statt von ‚Gülen-Schulen‘ (nur) von ‚Gülen-inspirierten Schulen‘ zu sprechen (www.fethullahgulen.org). Denn die Bildungseinrichtungen operieren formal unabhängig voneinander (ähnlich wie z.B. auch die deutschen Auslandsschulen). Inwieweit sie von Fethullah Gülen finanziert und zentral gesteuert werden, ist offenbar nicht eindeutig festzustellen (Agai, 2004; Yanik, 2004).

Als Beispiel für einen einflussreichen *regionalen* ‚Global Player‘ im Bildungswesen kann das Netzwerk der *SOROS-Stiftungen* in Ländern des ehemaligen Ostblocks nach dem Zusammenbruch des Sowjetimperiums angesehen werden. George Soros, Finanzmogul und Philanthrop, wollte mit seiner Stiftung die ex-sozialistischen Länder für Freiheit, Demokratie und Privatinitiative öffnen; hierfür stehen die Open Society Institute der SOROS-Stiftung, über die viele Gelder und Konzepte in den bildungspolitischen Neuanfang der Region Osteuropa, Zentralasien, Kaukasus und Mongolei geflossen sind, wo sich die Initiative teils in nationalen NROs fortsetzte. In Bezug auf diesen Fall einer transnationalen Bildungsorganisation ist aus Kreisen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft recht umfangreich geforscht worden, einschließlich der Frage nach den Auswirkungen der SOROS-Stiftung auf einzelne nationale Bildungssysteme z.B. in Aserbaidschan, Georgien, Kasachstan und weiteren Ländern (Silova & Steiner-Khamsi, 2008). Silova (2008, S. 44) nennt die SOROS-Stiftung daher „one of the major players in education reform efforts in the former socialist block“. Inzwischen ist die Stiftung jedoch auch in anderen Weltgegenden aktiv.

Im Folgenden wird nun der (potenzielle) Einfluss von transnationalen Bildungsorganisationen in einer sich herausbildenden Global-Governance-Architektur thematisiert.

3. Global Governance

Der Begriff ‚Global Governance‘ hat sich seit den 1990er Jahren in deutschsprachigen Diskursen als nicht übersetzbarer Fachbegriff eingebürgert; nur selten wird er ‚eingedeutscht‘, so etwa als „globale Governanz“ bei Helmut Willke (2006). Global Governance bedeutet in der Folge des Klassikers ‚Governance without Government‘ (Rosenau & Czempiel, 1992) und ähnlich in einer späteren Veröffentlichung von Zürn (1998: ‚Regieren jenseits des Nationalstaats‘) die Herausforderung, wie man die Welt ohne Weltstaat regieren kann bzw. sollte. Laut Autoren wie Messner und Nuscheler (1996, S. 4) ist – in Ermangelung eines deutschsprachigen Pendant – die Vorstellung von Global Governance als ‚Weltordnungspolitik‘ akzeptabel (wie in der deutschen Ausgabe ‚Nachbarn in einer Welt‘; Stiftung Entwicklung und Frieden, 1995 des Berichts der UN Commission on Global Governance 1995 praktiziert). Allerdings dürften damit nicht nur institutionelle Strukturen (polity) gemeint sein, sondern auch das Was von Politik (policy) und das Wie der Regelsetzung (politics). Global Governance meint damit „das Zusammenwirken von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren von der lokalen bis zur globalen Ebene“ (Messner & Nuscheler, 1996, S. 4).

Die Vielzahl an Publikationen, Forschungsprojekten und Institutionen, die sich inzwischen mit dem Thema beschäftigt haben, kann hier nicht weiter erläutert werden (ausführlicher Überblick z.B. bei Messner & Nuscheler, 2003). Während der Begriff ‚Global Governance‘ in politischen Diskursen als Programm zur besseren Regierbarkeit der Welt ohne Weltstaat verwendet wird, ist die wissenschaftliche Forschung daran interessiert herauszufinden, ob und wie Global Governance ‚funktioniert‘; in dieser letzteren Weise wird im Folgenden der Begriff zur Einordnung transnationaler Bildungsorganisationen benutzt.

Die sogenannte ‚Global-Governance-Architektur‘ ist von Messner & Nuscheler (1996, S. 5) in einem Schaubild illustrativ festgehalten worden (Abb. 1). Die Abbildung verdeutlicht die verschiedenen Akteure, die auf die Gestaltung von Global Governance Einfluss nehmen. Hierzu zählen internationale Organisationen, allen voran solche aus dem System der Vereinten Nationen, aber auch Akteure auf lokaler und nationaler Ebene sowie regionale Organisationen, die, wie die Europäische Union, auch supranationaler Art sein können. Insbesondere wird ersichtlich, dass die Nationalstaaten weiterhin eine wichtige Rolle spielen, allerdings im Geflecht mit Akteurskonstellationen zwischen, unterhalb oder jenseits der nationalen Ebene.

Abbildung 1: Global Governance



Quelle: Messner & Nuscheler, 1996, S. 5.

In Anwendung auf das Thema dieses Beitrags wird insbesondere von einem Zusammenspiel von drei Akteursgruppen ausgegangen:

- *nationale (staatliche)* Organisationen (Bildungs- und Wissenschaftsministerien und ihnen zu- bzw. untergeordnete Behörden),
- *internationale (zwischenstaatliche)* Organisationen (Bildungsprogramme und Bildungsforschung internationaler Regierungsorganisationen wie z.B. der UNESCO, der OECD oder der Weltbank),
- *transnationale (transstaatliche)* Organisationen (grenzüberschreitende Bildungsunternehmen, Stiftungen, private Bildungsträger, humanitäre und advokatorische Nichtregierungsorganisationen und andere).

Laut Zürn wird die Lösung globaler Probleme inzwischen eher von internationalen als von nationalen Organisationen erwartet; so schreibe z.B. die Mehrheit der Deutschen insbesondere den Vereinten Nationen „sogar realpolitisch einen größeren Einfluss in der Weltpolitik als der Bundesregierung zu“ (2010, S. 14). Wie oben dargestellt, beruhen IGOs auf dem zwischenstaatlichen Konsensprinzip; hingegen ist fraglich, welche Interessen grenzüberschreitend agierende *nichtstaatliche*, d.h. transnationale Akteure verfolgen. Zürn bezeichnet Transnationalisierung als „einen Prozess, bei dem nichtstaatliche Akteure die Träger internationaler politischer Re-

gelungen und Aktivitäten sind, ohne dass Staaten die Aufgabe an diese formal delegiert haben. Solche Regelungen beruhen auf dem Prinzip der Selbstorganisation und erzeugen *private authority*“ (ebd., S. 16 f.). Als Beispiel für „private Formen transnationaler Governance“ nennt er die International Chamber of Commerce und Verhaltenskodizes, die sich transnationale Akteure selbst auferlegen (ebd., S. 18). Daher ist hier zu fragen, ob es *private Formen transnationaler Governance* auch im Bildungsbereich gibt, d.h. privat organisierte und weltweit wirksame und anerkannte Autorität, wie sie z.B. in *Codes of Good Conduct* zum Ausdruck kommt, oder eigens geschaffene (privatrechtliche) Institutionen zur Regulierung transnationaler Bildung analog zur oben genannten Internationalen Handelskammer. Wie es scheint, haben *transnationale* Bildungsorganisationen offenbar (bisher) keine *private authority* hervorgebracht. Stattdessen werden sie durch *zwischenstaatliche* Organisationen kontrolliert. Denn Verhaltenskodizes für transnationale Bildungsangebote – so der Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education (UNESCO & Europarat, 2001) und die Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education (OECD, 2005) – haben ein *internationales* Regime hervorgebracht (Hartmann, 2007), aber eben kein *transnationales*. Daher wird im Folgenden sondiert, welche Art von Autorität und Interessenartikulation transnationale Bildungsorganisationen überhaupt haben.

Einflussmöglichkeiten transnationaler Organisationen auf Global Governance

In Bezug auf die Einflussnahme internationaler Organisationen unterscheiden Weymann und Martens (2005, S. 74 f.) am Beispiel der OECD drei Strategien:

Governance durch Koordination bezeichnet die Fähigkeit internationaler Organisationen, die Fäden als veranstaltende Organisation in der Hand zu haben.

Governance durch Meinungsbildung soll heißen, dass internationale Organisationen Inhalt und Form der nationalen öffentlichen Diskurse beeinflussen. Mittel sind Materialien, Statistiken und Informationen, die als Tatsachenbehauptungen durch die Organisation erzeugt und international kommuniziert werden.

Governance durch Instrumente ... bezieht sich auf die Übernahme der durch gemeinsamen Beschluss verpflichtenden Regulierungen auf Seiten der nationalen Mitgliedsstaaten.

Möglicherweise lassen sich diese Kategorien auch auf die Analyse transnationaler Bildungsorganisationen anwenden. Auf der Suche nach (potenziellen) *Einflussmöglichkeiten* kommen Organisationen der „globalen Zivilgesellschaft“ (vgl. Abb. 1) in Frage. Denn hier kann im Prinzip ein eigenständiges Agenda Setting erfolgen, indem z.B. Anliegen, die von staatlichen und zwischenstaatlichen Organisationen vernachlässigt werden, weltöffentlich skandalisiert und damit zum Regelungsbedarf von Global Governance gemacht werden. So weist z.B. Fuchs (2007) in seiner historischen Rekonstruktion der universalen Kinderrechte nach, dass und wie diese

aus grenzüberschreitend agierenden nichtstaatlichen Initiativen seit dem 19. Jahrhundert hervorgegangen und von diesen maßgeblich geprägt wurden. In diesem Sinne ist die heute von nahezu allen Staaten ratifizierte Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen aus dem Jahre 1989 Ergebnis von Einflüssen einer transnationalen Zivilgesellschaft. Ähnlich agieren auch Organisationen wie *Save the Children International* oder OXFAM vermittels ihrer Kontakte zu oder Kooperationen mit dem jeweiligen Nationalstaat und mit der lokalen Politik sowie mit entsprechenden UN-Organisationen (in diesem Falle etwa mit der UNESCO). Sie versuchen, Einfluss auf die internationale Bildungspolitik zu nehmen, indem sie beispielsweise die Durchsetzung des weltweiten Bildungsprogramms ‚Education for All‘ anmahnen und kritisch überwachen.

Im Unterschied zu den Einflussmöglichkeiten von IGOs scheint dennoch die Einflussnahme *transnationaler* Bildungsorganisationen im Prinzip auf die Variante ‚Governance durch Meinungsbildung‘ beschränkt zu sein. Daher erscheint die These angebracht, dass transnationale Bildungsorganisationen weniger Macht in Bezug auf Global Governance besitzen als internationale, und diese wiederum weniger als nationale. Denn die Einflüsse transnationaler Organisationen basieren, wie oben gesagt, bestenfalls auf ‚privater Autorität‘, während IGOs (zumindest) durch das zwischenstaatliche Konsensprinzip legitimiert sind, obwohl auch ihre Entscheidungen letztlich davon abhängen, ob die nationalen Instanzen ihre Vorgaben, Diskurse und Steuerungsmittel umsetzen oder nicht.

In der Global-Governance-Architektur (vgl. Abb. 1) firmiert ferner unter „Internationale Regime“ u.a. die Welthandelsorganisation (World Trade Organisation, WTO). Da diese auch für die Regulierung transnationaler Bildungsangebote einen zentralen Stellenwert hat, seien sie und ihr für Bildung relevantes Vertragswerk im Folgenden eigens vorgestellt.

Die WTO und das GATS

Die WTO gehört zwar nicht (wie häufig angenommen) zum System der Vereinten Nationen, sie ist jedoch eine zwischenstaatliche Organisation, d.h. eine IGO (und keine transnationale und schon gar keine transnationale Bildungsorganisation). 1995 aus vorherigen Handelsabkommen hervorgegangen folgt sie den Maximen der Liberalisierung, Deregulierung und Privatisierung des Welthandels; darunter fällt auch der globale Bildungsmarkt. Transnationale Bildungsorganisationen müssen demnach nicht nur die Regeln nationalstaatlicher Instanzen (z.B. Bildungs- und Wissenschaftsministerien) beachten, sondern auch die der WTO, sofern das Niederlassungsland diese ratifiziert hat.

Der explizite Zweck der WTO ist es, im Zuge der Globalisierung die grenzüberschreitenden *privatwirtschaftlichen* Interessen zu regulieren, an deren Gelingen jedoch die Staaten aus Wettbewerbsgründen ebenfalls ein Interesse haben.

Für transnationale Bildungsangebote gelten die Vertragsregelungen des General Agreement on Trade in Services (GATS).⁹ In diesen werden vier grenzüberschreitende Erbringungsarten (modes of supply) von Dienstleistungen unterschieden, die auch für Bildung gelten:

1. Konsum inländischer Dienstleistungen durch Ausländer (z.B. Studium ausländischer Studierender in Deutschland);
2. Grenzüberschreitende Lieferungen (z.B. Export von Bildungsmaterialien);
3. Präsenz inländischer Einrichtungen im Ausland (z.B. Studienangebote deutscher Universitäten im Ausland);
4. Temporärer Aufenthalt natürlicher Personen im Ausland (z.B. Tätigkeit einer deutschen Lehrperson in einem Goethe-Institut im Ausland).

Bildungsdienstleistungen umfassen primäre (Vorschulbereich, Grundschule), sekundäre (schulische und berufliche Bildung unterhalb der Hochschule), tertiäre (höhere berufliche und universitäre Ausbildung), Erwachsenenbildung (außerhalb des regulären tertiären Systems) sowie sonstige Bildungsdienstleistungen (spezieller Art wie z.B. Testagenturen).

Die Verhandlungen zum GATS begannen im Jahre 2000 und sind bis heute nicht abgeschlossen. Ziel ist die Öffnung von Dienstleistungen für den Weltmarkt, sofern diese keine staatlichen Hoheitsfunktionen (z.B. Justiz, Polizei etc.) betreffen. Genau hier liegt das Hauptproblem für den Bildungsbereich: Dort, wo ein staatliches Monopol herrscht, wie z.B. in einem komplett staatlich organisierten und finanzierten Pflichtschulwesen, müssen auch keine ausländischen Anbieter zugelassen werden. Gibt es aber inländische Privatanbieter, z.B. Privatschulen im Pflichtschulwesen, dann sind die Staaten aufgefordert, dort zu liberalisieren. In der OECD sah man denn auch schon früh (2002) nicht nur das Problem, dass man noch über keinerlei Statistiken zur Erfassung von Bildungsexporten verfüge, sondern war auch skeptisch, ob Staaten aus Sorge um den Verlust staatlicher Souveränität überhaupt die Koexistenz von privaten und staatlichen Trägern überall im Bildungswesen zulassen würden (OECD, 2002, S. 13). Insbesondere der Hochschulbereich stand von Anfang an unter besonderer Beobachtung, finden sich doch dort in der Tradition vieler Länder seit Langem private Anbieter, sodass das Argument staatlicher Hoheit nicht vorgebracht werden kann. Als Folgeproblem für nationale und internationale Bildungspolitik diagnostizierte man in der OECD daher das Fehlen eines internationalen Rahmenwerks zur Qualitätskontrolle und Akkreditierung speziell in der Hochschulbildung (ebd., S. 15).

Für transnationale Bildungsorganisationen gelten – wie für andere Dienstleistungen – zwei zentrale Prinzipien: Das *Meistbegünstigungsprinzip* verlangt, dass die einem anderen Land gewährten Marktzugänge auch allen anderen WTO-Mitgliedsländern garantiert werden müssen. *Beispiel*: Wenn die Hochschulgründung eines ausländischen Anbieters genehmigt wird, darf dies einem anderen ausländischen Interessenten nicht versagt werden. Der *Grundsatz der Inländerbehandlung* bedeutet, dass Gebietsansässige und Gebietsfremde gleich behandelt werden müssen. *Beispiel*: Sind im Weiterbildungssektor private Träger oder Unternehmen zugelassen, so müssen ausländische akzeptiert und gleich wie inländische behandelt werden. Daraus folgt, dass transnationale Bildungsorganisationen sich nicht nur potenziell untereinander in die Quere kommen (Konkurrenz, auch bei Non-Profit-Organisationen), sondern sich vor allem mit nationalen (staatlichen) und internationalen (zwischenstaatlichen) Organisationen arrangieren müssen. Sie müssen also ihr jeweiliges Operationsgebiet unter diesen Bedingungen kalkulieren (Opportunitätsstrukturen, Erfolgsmanagement). In der Forschung spiegelt sich dies z.B. in Vergleichen der Reaktion nationaler Hochschulpolitik auf transnationale Anbieter am Beispiel von zwei großen transnationalen Hochschulmärkten, Indien und China. Der Vergleich ergab, dass die nationalen Bildungsräume transnationalen Anbietern nicht hilflos ausgeliefert sind, sondern dass nationale Spielräume vorhanden sind, aber sehr unterschiedlich genutzt werden; sie können sich zwischen liberal und permissiv (Indien) und kontrollierend und regulierend (China) bewegen (David & Wildemeersch, 2006).

Das GATS steht auch im Mittelpunkt derjenigen Forschungsinteressen, die sich um ‚Bildung als Ware auf einem globalen Bildungsmarkt‘ gruppieren und die dieser Entwicklung überwiegend kritisch gegenüberstehen (Lohmann, 2001; Robertson, Bonal & Dale, 2002; Hennes, 2003; Scherrer, 2003). Allerdings stocken die WTO-Verhandlungen (der sogenannten Doha-Runde) seit Jahren und sind die von Erziehungswissenschaftlern und anderen befürchteten Liberalisierungsverpflichtungen im Bildungsbereich von nur wenigen Staaten bisher eingegangen worden und weiterhin umstritten (Scherrer, 2007).

Obwohl sich der globale Bildungsmarkt also bei weitem nicht als flächendeckend liberalisiert darstellt, hat das GATS bereits deutliche Auswirkungen auf die Bildungsforschung. Denn das Konzept dieses Abkommens, insbesondere die oben genannten *modes of supply*, wird als Basis für wissenschaftliche Typologisierungen grenzüberschreitender Bildungsangebote genommen, obschon zugestanden wird, es handele sich im Grunde um ‚trade talk‘ und nicht um erziehungswissenschaftliche Kriterien (vgl. z.B. Knight, 2003, 2007).

Die GATS-Kategorien waren auch leitend für die Sammlung und Strukturierung empirischer Daten zu Bildungsexporten, wie jüngst in Bezug auf Deutschland ge-

schehen. Die Studie entstand im Rahmen von ‚iMOVE‘ (international Marketing of Vocational Education) und wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (iMOVE, 2010). Ausschlaggebend für dieses Unterfangen war offenbar die internationale Konkurrenz Deutschlands in Sachen Bildungsexporte zu anderen Ländern, namentlich zu Australien, das für 2007/08 14,2 Mrd. Australische Dollar (ca. 7,7 Mrd. €) Bildungsexporterlöse aufweist, und zu Großbritannien, für das 2003/04 27,7 Mrd. Britische Pfund (ca. 31,3 Mrd. €) verzeichnet wurden, während die iMOVE-Studie für Deutschland für 2008/09 (nur) auf ca. 9,36 Mrd. € kommt (ebd., S. 7, 14). Allerdings wird in der Veröffentlichung zu Recht darauf hingewiesen, dass (wie schon von der OECD 2002 vermerkt) international immer noch keine einheitlichen Berechnungsgrundlagen vorhanden seien, weder auf Seiten der UNESCO noch der WTO oder der OECD; daher seien die Zahlen nur begrenzt vergleichbar (ebd., S. 6 f.). Dies verweist einmal mehr darauf, wie wenig erforscht der gesamte Bereich transnationaler Bildung sowohl durch professionell in der Bildungspolitik Agierende als auch durch die akademische Bildungsforschung bislang noch ist.

4. Transnationale Bildungsorganisationen als Global Players in einer Global-Governance-Architektur?

Nuscheler (2009, S. 87 ff.) postuliert sogenannte ‚sechs Bausteine von Global Governance‘.¹⁰ Seine nicht speziell auf Bildung hin formulierten Überlegungen werden hier als inhaltliche Richtschnur genommen und für den Bildungsbereich wie folgt ausformuliert:

- (1) Da es keinen Weltstaat gibt, existiert folglich auch kein Weltbildungsministerium. Auch wenn man in der (zwischenstaatlichen) UNESCO als der auf Erziehung und Bildung zugeschnittenen Sonderorganisation der Vereinten Nationen, die praktisch alle Länder dieser Welt umfasst, so etwas wie eine ‚globale Bildungsbehörde‘ erkennen mag, so bleibt doch das Faktum bestehen, dass sich deren Verhandlungen und Abmachungen zwischen souveränen Nationalstaaten vollziehen. Unter den *transnationalen* Bildungsorganisationen, die bisher in den Blick geraten sind, ist keine erkennbar, die auch nur annähernd als quasi ‚Weltbildungsministerium‘ in Betracht käme. Transnationale Bildungsanbieter müssen sich den Regeln der Länder anpassen, auf deren Territorium sie agieren (und nicht umgekehrt). Und auf internationalem Terrain kommen sie an der UNESCO, der OECD, der WTO und anderen zwischenstaatlichen Organisationen nicht vorbei.
- (2) Global Governance beruht auf internationalen Kooperationen und Übereinkünften, bei denen internationale Organisationen – auch in Bildungsangelegen-

heiten – immer mehr Einfluss gewonnen haben und zur Ausbildung globaler Sichtweisen beitragen. Ihnen stehen jedoch im Wesentlichen virtuelle Sanktionen wie etwa weltöffentliche Skandalisierungen zur Verfügung, um etwas durchzusetzen. Es hat den Anschein, dass intergouvernementale Bildungsorganisationen deutlich mehr Einfluss haben als transnationale. Einen ‚Global Player‘ in Sachen Bildung wie die UNESCO oder die OECD aus den Reihen der internationalen (zwischenstaatlichen) Organisationen sucht man bei *transnationalen* Bildungsorganisationen (zumindest bisher) vergebens. Im Gegenteil: Intergouvernementale Organisationen trachten danach, transnationale Bildungsorganisationen zu regulieren und nicht umgekehrt, wie dies die oben genannten Verhaltenskodizes im Hochschulbereich anzeigen.

- (3) Durch den immanenten Zwang zur grenzüberschreitenden Kooperation und Koordination wird die Souveränität der einzelnen Staaten tendenziell eingeschränkt. Der Bildungsbereich ist davon in Bezug auf den Bildungsexport und -import insbesondere durch die Welthandelsorganisation (WTO) betroffen, die den grenzüberschreitenden Handel mit Bildung als einer Dienstleistung reguliert und hierzu auch tatsächlich gewisse Sanktionsmöglichkeiten bei Verletzung ihrer Prinzipien hat. Dennoch zeigt sich im Stocken der WTO-Verhandlungen, dass die Gefahr der Übernahme nationaler Bildungssysteme durch private internationale Anbieter oder die Erosion nationaler Souveränität in der Bildungspolitik sich bisher nicht bewahrheitet haben.
- (4) Global Governance berührt die Gleichzeitigkeit von *Globalisierung und Regionalisierung*. Ein Beispiel für Regionalisierung im transnationalen Bereich ist die 2006 gegründete European Union of National Institutes for Culture (www.eunic-online.eu), zu der sich das Goethe-Institut und andere nationale Kulturinstitute in Europa zusammengeschlossen haben, um weltweit Programme mit einer europäischen Dimension durchzuführen (Schneider, 2008). Es geht ferner um die Gleichzeitigkeit von *Globalisierung und Lokalisierung*, d.h. um ‚Glokalisierung‘ (dieser Neologismus geht auf Robertson 1992 zurück). Für transnationale Bildungsorganisationen sind Anpassungen an lokale Gegebenheiten überlebensnotwendig, weil ihr Erfolg davon abhängt, dass sie dort, wo sie mit Bildung operieren (Bildung anbieten, durchführen, proklamieren), auch wahrgenommen werden (Anhänger, Zuhörer, Kunden finden); denn es stehen ihnen keine Zwangsmittel wie etwa die Schulpflicht zur Verfügung.
- (5) Global Governance führt zu neuen Formen von Kooperationen zwischen staatlichen und privaten Akteuren, den sogenannten Public-Private-Partnerships (PPPs), die die beschränkten Ressourcen von Staaten entlasten, aber zugleich auch privaten Trägern Zugang zu öffentlichen Ressourcen bieten sollen. Es kann festgestellt werden, dass viele transnationale Bildungsorganisationen im

Mix mit verschiedenen öffentlichen und privaten Akteuren agieren und dass ihre finanziellen Ressourcen nicht nur aus Privatmitteln (wirtschaftliche Investitionen, Mitgliedsbeiträge, Teilnahmegebühren, Spenden) stammen, sondern häufig auch aus staatlichen Subventionen bestehen. Die transnationale Interessenorganisation *Education International*, die Lehrgewerkschaften und Pädagogenverbände vertritt, publizierte 2009 einen Bericht zum Thema PPPs auf der Basis einer Erhebung von Daten ihrer Mitgliedsverbände, der in der Fachwelt der Vergleichenden Erziehungswissenschaft jüngst umfangreich und kontrovers diskutiert wurde (Ginsburg et al., 2012). Demzufolge können laut Education International folgende Varianten von PPPs im Bildungsbereich unterschieden werden: Infrastrukturmaßnahmen, der private Betrieb öffentlicher Schulen, die Auslagerung (outsourcing) pädagogischer Maßnahmen, die Auslagerung nicht im eigentlichen Sinne pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen, Verträge, die sich auf Innovation und Forschung richten, Gutscheine und Subventionen. PPPs werden ferner von sogenannten ‚multi-stakeholder partnerships‘ (MDPs) abgesetzt, die gemeinschaftliche Projekte auf Gegenseitigkeit und unter gemeinsamer Verantwortung bezeichnen. Da auch innerhalb der IGOs viele Varianten von PPPs und MDPs gepflegt werden, wird davon ausgegangen, dass Formen von Mischfinanzierungen und geteilten Verantwortungen in Zukunft eine vielleicht sogar bedeutsamer werdende Rolle spielen.

- (6) Da Globalisierung nicht nur politische, sondern auch zivilgesellschaftliche Reaktionen herausgefordert hat, kam es in den letzten Jahrzehnten zu einem Bedeutungsgewinn von INGOs bzw. transnationalen NROs. Dies ist auch in der internationalen Bildungspolitik zu beobachten (Boli & Thomas, 1999; Mundy & Murphy, 2001; Fuchs, 2007). Bestimmte Typen von transnationalen Bildungsorganisationen passen genau in diese Argumentation. Hier ist an die Beispiele Save the Children und OXFAM zu erinnern. Schaut man sich die Bildungsstrategie dieser Organisationen an, so lässt sich eine Verschränkung von assistentialistischen und paternalistischen Perspektiven feststellen (vgl. Adick, 2008, S. 192 f.): Auf der einen Seite betreiben diese NROs Bildungsarbeit in der Bevölkerung der Länder des ‚Nordens‘, um diese aufzuklären, aber nicht zuletzt auch zu Spenden und Zustimmung zur ‚Bildungshilfe‘ zu motivieren (‚Inlandsarbeit‘). Auf der anderen Seite arbeiten sie unter Berufung auf Bildung als Menschenrecht an der Verbesserung von Bildung in den Ländern des ‚Südens‘ mit den von ihnen als Geber als richtig angesehenen und in einer asymmetrischen Machtsituation letztlich auch durchgesetzten Bildungskonzepten (‚Auslandsarbeit‘). Der Bedeutungsgewinn transnationaler NROs im Rahmen von Global Governance muss aus diesem Grunde kritisch weiter beobachtet werden.

Ausblick

Insgesamt zeigt sich eine Fülle und Vielfalt von Akteuren, wenn man mit entsprechenden Kriterien nach ‚transnationalen Bildungsorganisationen‘ Ausschau hält. Fülle und Vielfalt sind jedoch nicht gleichzusetzen mit Einflussmöglichkeiten und Machtpositionen. Denn insgesamt betrachtet erscheint die Macht transnationaler Bildungsorganisationen im Rahmen von Global Governance zumindest derzeit eher begrenzt: Kommerzielle Produkte müssen um nationale und internationale Anerkennung nachsuchen (Akkreditierung, Qualitätsstandards) und scheinen dementsprechend auf diese angewiesen zu sein und nicht umgekehrt. Als ‚hybride Organisationen‘, die Pädagogik immer mit Profitinteressen vermischen (müssen), können sie nur dann Profit erwirtschaften, wenn sie auf zahlungswillige und -fähige Kunden treffen; d.h. es muss ein gewisser Bildungsmarkt vorhanden sein oder geschaffen werden. Es sticht auch hervor, dass Staaten sich offenbar bemüht sehen, ‚ihre‘ Bildungsunternehmen zu grenzüberschreitendem unternehmerischen Tun zu motivieren (wie das DAAD-Programm im Hochschulbereich oder iMOVE zeigen). Ohne entsprechende proaktive staatliche Bildungsexpansionspolitik gäbe es womöglich etliche transnationale Bildungsangebote gar nicht. Transnationale NROs unterstützen internationale Organisationen (z.B. die UNESCO) bei der Verwirklichung von Bildung als weltweites Menschenrecht. Transnationale Bildungsunternehmen, die Bildung gegen Teilnehmergebühren vermarkten, sind häufig auf staatliche Subventionierungen angewiesen, wie z.B. Weiterbildungsunternehmen, in denen staatlich ausgegebene Bildungsgutscheine eingelöst werden können. Ihre Macht in Bezug auf Global Governance ist daher ebenfalls begrenzt. Dennoch soll dies nicht heißen, dass transnationale Organisationen in der vergleichenden Bildungsforschung wie in der Bildungspolitik keiner besonderen Beachtung bedürften. Wo besondere Herausforderungen bestehen, wird deutlich, wenn man den ‚Bildungsbereich‘ nicht als Ganzes betrachtet, sondern wie folgt differenziert:

Insgesamt deutet sich für weitere Forschungen an, davon auszugehen, dass transnationale Bildungsorganisationen im Kerngeschäft eines nationalen Bildungssystems, das *grosso modo* dem Pflichtschulwesen, in der Regel Primar- und Sekundarschulen und wo verpflichtend auch Vorschulen, entspricht, eher eine marginale Rolle spielen. Je größer oder geringer dort der Anteil von Privatschulen, desto größer oder geringer ist auch die Möglichkeit für ausländische Anbieter, dort überhaupt Fuß zu fassen. Dies mag vor allem daran liegen, dass ein flächendeckendes Pflichtschulwesen einfach zu teuer und unrentabel für private Anbieter ist, sodass man sich auf staatlich alimentierte Privatschulen beschränkt. Außerhalb davon scheint es jedoch mehr oder weniger große Chancen und dementsprechend mehr transnationale Akteure zu geben.

Die Zuordnung bestimmter Bildungssektoren zu diesem binären Schema ist relativ einfach, bis auf den Hochschulbereich: Einerseits gehört dieser ersichtlich nicht zum Pflichtschulwesen, sodass hier Privatisierung und Liberalisierung und mithin laut GATS private ausländische Anbieter Einzug halten können, was insbesondere in einigen Schwellenländern schon in beträchtlichem Umfang der Fall ist. Andererseits wird Hochschulbildung in Ländern, in denen diese überwiegend in staatlicher Hand vermittelt wird, als ‚öffentliches Gut‘ angesehen, woraus Beharrungspotenzial und Widerstand gegen transnationale Anbieter resultieren. Internationale Bildungspolitik als Ausschnitt von Global Governance wird daher, so die These, im Kernbereich, dem ‚nationalstaatlichen Schulwesen‘ weiterhin maßgeblich von nationalen Akteuren bestimmt, in zweiter Linie von internationalen (zwischenstaatlichen) mitgestaltet, nicht jedoch von transnationalen dominiert. Transnationale Bildungsorganisationen spielen jedoch tendenziell in Bildungssektoren *außerhalb* dieses Kernbereichs eine Rolle, wobei zu erforschen wäre, ob sie dort und in welchen Sektoren, stärkere oder schwächere Positionen einnehmen als nationale oder internationale.

Anmerkungen

1. Zur UNESCO vgl. z.B. Reuter, 1989; Smith et al., 2007; zur Weltbank vgl. z.B. Schulz & Naumann, 1997; Brandecker, 2007; zur OECD vgl. z.B. Gruber, 2002; Jakobi, 2007; Martens, 2007. Überblicke und Vergleiche finden sich z.B. in Jones & Coleman, 2005; Mundy, 2007; Schemmann, 2007.
2. Zur Bedeutungszunahme nichtstaatlicher Akteure erwähnt Zürn: „Die gestiegene Anzahl grenzübergreifend agierender nichtstaatlicher Akteure wie transnationale Konzerne und transnationale NRO auf etwa 51500 in den vergangenen Jahrzehnten deutet darauf hin, dass die Transnationalisierung insgesamt eine erhebliche quantitative Dynamik erhalten hat“ (Zürn, 2010, S. 18).
3. Auf eine ausführlichere Diskussion der Terminologie, die noch Begriffe wie Civil Society Organisation (CSO), Advocacy Organisation, Transnational Movement Organisation (TMO) und weitere umfasst, sei hier verzichtet; vgl. Überblickswerke wie Frantz & Zimmer, 2002; Hopt, Hippel & Walz, 2005; Powell & Steinberg, 2007; Badelt, Meyer & Simsa, 2007. Ferner ist auf zwei Ausgaben der Zeitschrift *Current Issues in Comparative Education* (Inaugural issue, 1998; Special 10-years anniversary, 2008) mit dem Themenschwerpunkt NGOs hinzuweisen.
4. Obwohl es gewisse Unterschiede gibt, und obwohl ‚transstaatlich‘ in Abgrenzung zu ‚zwischenstaatlich‘ die Unterschiede – gerade im Bildungsbereich – eigentlich pointierter fasst als ‚transnational‘, meinen beide Begriffe im Prinzip Ähnliches. Insbesondere aus Gründen der Anschlussfähigkeit an internationale Diskurse zu Transnationalisierung, in denen sich der Begriff ‚*transstate*‘ nicht durchgesetzt hat, wird im Weiteren von ‚transnationalen‘ Bildungsräumen und Organisationen geredet.
5. Um das Suchraster nicht von vorne herein zu sehr einzuengen, sollen als ‚Bildungsorganisation‘ auch solche gewertet werden, die gesonderte Abteilungen enthalten, deren erkennbarer

Zweck ‚Bildung‘ ist, wie dies z.B. bei OXFAM der Fall ist. (Das Beispiel wird im Folgenden erläutert.) – Ferner ist es zwar sinnvoll, von der Existenz ‚transnationaler Bildungsräume‘ in transnationalen Organisationen auszugehen, ohne dass es jedoch angebracht wäre, diese als ‚transnationale Bildungsorganisationen‘ zu betiteln. In vielen Wirtschaftsunternehmen finden z.B. grenzüberschreitende Anlern- oder Weiterbildungsprozesse statt. So vergleicht z.B. Hanson 2006 transnationale Wirtschaftsunternehmen ‚as educational institutions‘ in Mexiko und Südkorea. Ein solch weitreichender Begriff von Bildungsorganisation wird in diesem Beitrag jedoch explizit *nicht* zugrunde gelegt.

6. Die Unterscheidung von formaler und nonformaler Bildung ist seit Jahrzehnten in der internationalen Diskussion verbreitet (Evans, 1981; Sandhaas, 1986). Kurz gesagt ist ‚formale Bildung‘ weitgehend identisch mit dem in der Regel unter Aufsicht des Staates organisierten Bildungswesen, während ‚nonformale Bildung‘ organisierte Bildungsangebote außerhalb dieses Bereichs meint. Dieser internationale Begriffskontext ist nicht zu verwechseln mit der in der deutschsprachigen bildungstheoretischen Diskussion vorfindlichen Unterscheidung zwischen formaler und kategorialer Bildung.
7. NROs werden unter anderem nach dem Grad ihrer Nichtstaatlichkeit weiter ausdifferenziert (Martens, 2002, S. 39 ff.): Die Organisation *dvv international e.V.* wäre demzufolge eine QUANGO (quasi-governmental organisation). Allerdings trifft die laut einigen Forschungen diagnostizierte These, dass im Zuge des Rückzugs des Staates aus öffentlichen Anliegen etwa seit den 1990er Jahren einstmals staatliche Aufgaben vermehrt den NGOs zugeschoben würden (Edwards & Hulme, 1996), auf den *dvv international e.V.* nicht zu, da dessen enge Bindung an das BMZ auf die Initiative des Deutschen Volkshochschulverbandes zurückgeht und schon seit der Gründung dieses Ministeriums (1961) besteht (Samlowski, 2009, S. 42).
8. Ein weltweit anerkannter transnationaler ‚Global Player‘ wie Greenpeace für den Umweltbereich oder ‚amnesty international‘ für den Menschenrechtsbereich ist im transnationalen Bildungsbereich (bisher jedenfalls) nirgends zu finden. Immerhin lassen sich aber einige Beispiele für sektoral oder regional bedeutsame ‚Global Players‘ benennen.
9. Die rechtlichen Regelungen dieses Vertragswerkes sind allerdings alles andere als eindeutig, wie ein Blick in eine rechtswissenschaftliche Dissertation zum GATS zeigt. Die Arbeit von Tobias Reimold (2010) diskutiert die juristische Seite des weltweiten Handels mit Bildungsdienstleistungen einschließlich ungeklärter Fragen und Auslegungsspielräume; sie stellt daher eine wichtige Ergänzung zu erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussionsbeiträgen zum Thema dar.
10. Messner (2011, S. 42–45) benennt ähnliche – im Unterschied zu Nuscheler allerdings acht – Bausteine von Global Governance.

Literatur

- Adam, S. (2001). *Confederation of European rectors' conferences. Transnational education project. Report and recommendations*. London: University of Westminster.
- Adick, C. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis*, 14 (2), 168–197.
- Agai, B. (2004). *Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938). Die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts*. Schenefeld: EB-Verlag.

- Alacacioglu, H. (1999). *Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW*. Münster: Waxmann.
- Altbach, P. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 290–305.
- Badelt, C., Meyer, M. & Simsa, R. (Hrsg.). (2007). *Handbuch der Nonprofit Organisationen. Strukturen und Management* (4., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Boli, J. & Thomas, G.M. (Eds.). (1999). *Constructing world culture: International nongovernmental organizations since 1875*. Stanford: Stanford University Press.
- Brandecker, N. (2007). *Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank*. Mainz: Universität Mainz.
- Bray, M. (2010). *Confronting the shadow education system – What government policies for what private tutoring?* Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP).
- 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.
- Davies, S. & Aurini, J. (2006). Rethinking ‘macro’ and ‘meso’ levels of new institutional analysis. The case of international education corporations. In D. Baker & A.W. Wiseman (Eds.), *The impact of comparative education research on institutional theory* (pp. 121–136), Oxford: Emerald Group Publishing.
- Edwards, M. & Hulme, D. (1996). Too close for comfort? The impact of official aid on nongovernmental organizations. *World Development*, 24, 961–973. [Wiederabdruck 1998: Current Issues in Comparative Education, 1 (1), 6–28.]
- Evans, D.R. (1981). *The planning of nonformal education*. Paris: UNESCO.
- Faist, T. (Hrsg.). (2000). Grenzen überschreiten. Das Konzept transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In T. Faist (Hrsg.), *Transstaatliche Räume* (S. 9–56). Bielefeld: transcript.
- Frantz, C. & Zimmer, A. (Hrsg.). (2002). *Zivilgesellschaft international. Alte und neue NGOs*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, E. (2007). Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (2), 149–165.
- Ginsburg, M., Brady, K., Draxler, A., Klees, S.J., Luff, P., Patrinos, H.A. & Edwards, D. (2012). Public-private partnerships and the global reform of education in less wealthy countries – A moderated discussion. *Comparative Education Review*, 56 (1), 155–175.
- Gruber, K.H. (2002). Die OECD – Anatomie eines pädagogischen ‚global player‘. In F. Achtenhagen & I. Gogolin (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften* (S. 65–76). Opladen: Leske + Budrich.
- Hanson, M. (2006). Transnational corporations as educational institutions for national development: The contrasting cases of Mexico and South Korea. *Comparative Education Review*, 50 (4), 625–650.
- Hartmann, E. (2007). Towards an international regime for the recognition of higher education qualifications – The empowered role of UNESCO in the emerging global knowledge-based economy. In K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (Eds.), *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making* (pp. 76–94). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Heimerl, P. & Meyer, M. (2007). Organisation und NPOs. In C. Badelt, M. Meyer & R. Simsa (Hrsg.), *Handbuch der Nonprofit Organisationen. Strukturen und Management* (4., überarbeitete Aufl.) (S. 231–257). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Hennes, S. (2003). Bildungsdienstleistungen im Welthandelsrecht: Bestehen die Probleme der Anwendbarkeit des GATS sowie der Vergleichbarkeit der Anbieter und Angebote über die Doha-Runde hinaus fort? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 4, 449–465.
- Hopt, K.J., Hippel, T. von & Walz, W.R. (Hrsg.). (2005). *Nonprofit-Organisationen in Recht, Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- iMOVE. (2009). *TrendBarometer Exportbranche Aus- und Weiterbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- iMOVE. (2010). *Die wirtschaftliche Bedeutung deutscher Bildungsexporte – Definition. Volumen. Empfehlungen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Inaugural issue: Are NGOs overrated? [Themenheft] (1998). *Current Issues in Comparative Education*, 1 (1).
- Jakobi, A.P. (2007). Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines an sich machtlosen Akteurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (2), 166–181.
- Jones, P. & Coleman, D. (2005). *The United Nations and education. Multilateralism, development and globalisation*. London: RoutledgeFalmer.
- Knight, J. (2003). Trade talk – the four modes. *International Higher Education*, 31, 3–5.
- Knight, J. (2007). Crossborder education – Changes and challenges in program and provider mobility. In K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (Eds.), *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making* (pp. 136–154). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Lanzendorf, U. (2006). Deutsche Hochschulen als Transnational Player – Zwischenbilanz einer politischen Initiative zum Aufbau gebührenpflichtiger Studiengänge im Ausland. *Tertium Comparationis*, 12 (2), 189–211.
- Lanzendorf, U. & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 219–238.
- Lohmann, I. (2001). After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien‘ Markt überleben? In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 89–107). Opladen: Leske + Budrich.
- Maaß, K.-J. (Hrsg.). (2009). *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Martens, K. (2002). Alte und neue Players – eine Begriffsbestimmung. In C. Frantz & A. Zimmer (Hrsg.), *Zivilgesellschaft international. Alte und neue NGOs* (S. 25–49). Opladen: Leske + Budrich.
- Martens, K. (2007). How to become an influential actor – The ‘Comparative TGurn’ in OECD education policy. In K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (Eds.), *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making* (pp. 40–56). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Messner, D. (2011). Regieren in der Weltgesellschaft – Probleme und Perspektiven der Global Governance. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 34–50). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Messner, D. & Nuscheler, F. (1996). *Global Governance. Herausforderungen an die deutsche Politik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (Stiftung Entwicklung und Frieden, Policy Paper, Bd. 2), Bonn: Stiftung Entwicklung und Frieden.
- Messner, D. & Nuscheler, F. (2003). *Das Konzept Global Governance. Stand und Perspektiven* (INEF Report, Bd. 67). Duisburg: Universität Duisburg-Essen, Institut für Entwicklung und Frieden.
- Mundy, K. (2007). Educational multilateralism – Origins and indications for global governance. In K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (Eds.), *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making* (pp. 19–39). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Mundy, K. & Murphy, L. (2001). Transnational advocacy, global civil society: Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review*, 45, 85–126.
- Nuscheler, F. (2009). Global Governance. In P. Meyns (Hrsg.), *Handbuch – Eine Welt. Entwicklung im globalen Wandel* (S. 85–92). Wuppertal: Hammer.
- OECD. (2002). *Trade in educational services: Trends and emerging issues* (Working Paper by K. Larsen, J.P. Martin and R. Morris). Verfügbar unter: <http://www.investmentcompact.org/dataoecd/54/44/2538356.pdf> [25.05.2012].
- OECD. (2005). *Guidelines for quality provision in crossborder higher education*. Paris: OECD.
- OXFAM. (2005). ‚Klassenziel verfehlt!‘ Ein Zeugnis über den Beitrag der reichen Länder zur Erreichung weltweiter Grundschulbildung für alle bis zum Jahr 2015. Verfügbar unter: <http://www.oxfam.de/publikationen/klassenziel-verfehlt> [25.05.2012].
- Powell, W.P. & Steinberg, R. (Eds.). (2007). *The nonprofit sector: A research handbook* (2nd ed.). New Haven: Yale University Press.
- Pries, L. (2008). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reimold, T. (2010). *Der Handel mit Bildungsdienstleistungen nach dem GATS*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Reuter, L.R. (1989). *Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO)*. Hamburg: Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr Hamburg
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Robertson, S., 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.
- Rosenau, J.N. & Czempiel, E.-O. (Eds.). (1992). *Governance without government: Order and change in world politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samlowski, M. (2009). dvv international – 40 years: How we became what we are. *Adult Education and Development*, 72, 39–72.
- Sandhaas, B. (1986). Bildungsformen. In H.-D. Haller & H. Meyer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts* (S. 399–406). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Scherrer, Ch. (2003). Neues von der GATS-Verhandlungsrunde: Forderungen zur Aufgabe staatlicher Verantwortung für die Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 51 (2), 60–66.

- Scherrer, Ch. (2007). GATS – commodifying education via trade treaties. In K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (Eds.), *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making* (pp. 117–135). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Schneider, C. (2008). Die Gemeinschaft Europäischer Kulturinstitute in Berlin. In W. Schneider (Hrsg.), *Auswärtige Kulturpolitik. Dialog als Auftrag – Partnerschaft als Prinzip* (S. 71–83). Essen: Klartext-Verlag.
- Schreiterer, U. & Witte, J. (2001). *Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland*. Gütersloh: CHE (Centrum für Hochschulentwicklung).
- Schulz, U. & Naumann, J. (1997). ‚Grundbildung‘ als Priorität der Bildungshilfe? Zur Rolle der Weltbank. *Tertium Comparationis*, 3 (2), 153–172.
- Silova, I. (2008). Championing open society. The education logic of the Soros Foundation Network. In I. Silova. & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *How NGOs react. Globalization and education reform in the Caucasus, Central Asia and Mongolia* (pp. 43–80). Bloomfield: Kumarian Press Inc.
- Silova, I. & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2008). *How NGOs react. Globalization and education reform in the Caucasus, Central Asia and Mongolia*. Bloomfield: Kumarian Press Inc.
- Smith, P., Pigozzi, M.J., Tomasevski, K., Bhola, H., Kuroda, K. & Mundy, K. (2007). UNESCO’s role in global educational development – Moderated discussion. *Comparative Education Review*, 51 (2), 229–246.
- Special 10-year anniversary double issue: Are NGOs overrated? [Themenheft]. (2007/2008). *Current Issues in Comparative Education*, 10 (1/2).
- Stiftung Entwicklung und Frieden (Hrsg.). (1995). *Nachbarn in einer Welt. Der Bericht der Kommission für Weltordnungspolitik*. Bonn: Stiftung Entwicklung und Frieden.
- UNESCO & Europarat. (2001). *The UNESCO / Council of Europe code of good practice in the provision of transnational education*. CEPES. Verfügbar unter: http://www.aic.lv/rec/Eng/leg_en/code_Tr.html [25.05.2012].
- Wahl, P. (1998). NGOs-Multis, McGreenepeace und Netzwerk-Guerilla. Zu einigen Trends in der internationalen Zivilgesellschaft. *Peripherie*, 71, 55–68.
- Weymann, A. & Martens, K. (2005). Bildungspolitik durch internationale Organisationen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (4), 68–86.
- Willke, H. (2006). *Global Governance*. Bielefeld: transcript.
- Woyke, W. (2011). Internationale Organisationen. In W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch Internationale Politik* (12., überarbeitete und aktualisierte Aufl.) (S. 212–219). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Yanik, L.K. (2004). The politics of educational exchange: Turkish education in Eurasia. *Europe-Asia Studies*, 56 (2), 293–307.
- Zauner, A. (2007). Über Solidarität zu Wissen. Ein systemtheoretischer Zugang zu Nonprofit Organisationen. In C. Badelt, M. Meyer & R. Simsa (Hrsg.), *Handbuch der Nonprofit Organisationen. Strukturen und Management* (4., überarbeitete Aufl.) (S. 141–164). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Zürn, M. (1998). *Regieren jenseits des Nationalstaats: Globalisierung und Denationalisierung als Chance*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zürn, M. (2010). Internationale Institutionen und nichtstaatliche Akteure in der Global Governance. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 34–35, 14–20.

Internetquellen

Apollo Groupe: www.apollogrp.edu

ddv international – Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-
Verbandes: www.dvv-international.de

European Union of National Institutes for Culture: www.eunic-online.eu

Fethullah Gülen: www.fethullahgulen.org

Global Campaign for Education – Globale Bildungskampagne: www.bildungskampagne.org

Global Campaign for Education: www.campaignforeducation.org

Islamische Gemeinschaft Milli Görüs e.V.: www.igmg.de

KUMON Deutschland GmbH: www.kumon.de

Oxford Committee for Famine Relief: www.oxfam.org

Save the Children International: www.savethechildren.net

Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V.: www.ditib.de