*Tertium Comparationis*
*Journal für International und Interkulturell*
*Vergleichende Erziehungswissenschaft*
*Vol. 11, No. 2, pp. 243–269, 2005*
*Copyright © 2005 Waxmann Verlag GmbH*
*Printed in Germany. All rights reserved*

# Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

*Christel Adick*

*Ruhr-Universität Bochum*

*Abstract*

Developments and phenomena called 'transnational' have already largely been discussed in economics (e.g. transnational corporations) and in sociology (e.g. transnational migration), whereas they are as yet rather marginal in comparative education. It is supposed that the reason for this time lag is not due to a general backwardness of education, but lies in the predominance of the 'nation-state paradigm' in comparative educational research: Historically, nation-states have gained control over formal education by mechanisms such as compulsory education, state administration and public finance; no wonder, then, that the nation-state has become the leading unit of analysis in comparative research. – But at the fringes of this nation-state model 'transnational' developments and phenomena have occurred, which cut across national borders and which have to be researched as new educational realities with particular characteristics of their own, and in their relation to and possible impact on the nation-state model of education. The article analyses three different dimensions of transnationalisation as they have begun to be discussed in education: 'transnational convergences', 'transnational education' in the supply of higher education, and 'transnational educational spaces' in transmigrant communities. The author then proposes to take the latter as the umbrella term for further discussion and research on transnationalisation in comparative education, using 'transnational' educational spaces in their distinctiveness as compared to 'national' as well as 'international' educational spaces.

Transnationalisierung ist bisher ein Randthema der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, obwohl sich doch diese Subdisziplin mit internationalen und interkulturellen Dimensionen von Bildung und Erziehung beschäftigen sollte, mithin auch mit ‚Transnationalisierung', sofern diese und sobald sie den Bereich von Erziehung und Bildung betrifft.

Dieser Beitrag setzt sich daher das Ziel, einige Grundgedanken zu formulieren, die die Notwendigkeit wie die (möglichen) Gegenstände und Fragestellungen einer Be-

schäftigung mit ‚Transnationalisierung' in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft begründen können. Der im Titel gewählte Terminus ‚Transnationalisierung' soll dabei als Oberbegriff verwendet werden für all jene Erscheinungen, die sowohl über einzelgesellschaftliche Entitäten (Nation, Ethnie, Kultur) hinausgehen wie auch anderer Art sind als zwischengesellschaftliche (inter-nationale, inter-kulturelle) Beziehungen. Wenn im Folgenden von ‚Vergleichender Erziehungswissenschaft' gesprochen wird, bezeichne ich damit in abgekürzter Form den Fokus und die Aufgaben derjenigen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin, die in der akademischen Standesvertretung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) beheimatet ist, und zwar mit den derzeit dort versammelten Kommissionen ‚Interkulturelle Bildung' und ‚Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft' (wie auf der SIIVE Konferenz Februar 2005 beschlossen).

## 1. Das ‚nationalstaatliche Paradigma' in der (Vergleichenden) Erziehungswissenschaft

Warum war ‚Transnationalisierung' bisher kein Thema der (Vergleichenden) Erziehungswissenschaft, wird doch ‚Transnationalisierung' oder ‚Transnationalismus' in den gesellschaftswissenschaftlichen Nachbardisziplinen, z.B. den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, bereits seit langem und breit diskutiert? Die Antwort liegt – so die hier favorisierte Vermutung – nicht in einer generellen Tendenz zur Rückständigkeit der Erziehungswissenschaft im Vergleich mit anderen Disziplinen begründet, sondern in ihrem hauptsächlich fokussierten Gegenstand: Erziehung und Bildung werden vornehmlich und zuallererst als nationalstaatlich organisierte Wirklichkeitsbereiche konnotiert, reflektiert und erforscht. Das Bildungssystem von der Vor- bis zur Hochschule wird deskriptiv-analytisch als ‚nationalstaatliches' in den Blick genommen, weil es, bislang jedenfalls, überwiegend als solches organisiert ist. Pädagogische Modelle und Handlungsempfehlungen – auch internationale und interkulturelle – werden ebenfalls auf eine solche ‚nationalstaatliche' Verwendungssituation hin entworfen.

Dieses ‚nationalstaatliche Paradigma' der Erziehungswissenschaft ist das Ergebnis und reflektiert die nun etwa zweihundertjährige Geschichte des Aufstiegs öffentlicher Bildungssysteme im Prozess der Konstituierung der modernen Nationalstaaten (Meyer, 1980; Ramirez & Boli, 1987). Die entstehenden Bildungssysteme leisteten dabei erhebliche Zuarbeit zum Prozess der kulturellen Homogenisierung und der Entstehung einer Nation im Zuge dieses ‚nation-building' Prozesses, waren also nicht bloß abhängige Variablen dieser Entwicklung (Wenning, 1996). ‚Nationalstaaten' sind das Projekt des Ineinanderfügens von ‚Kulturen' mittels kultureller Homogenisierung, d.h. der Inklusion und / oder Exklusion von ‚Fremden' und ‚Fremdem' zu einer ‚Nation' auf einem abgegrenzten physischen ‚Raum', dem Staatsterritorium. Insofern hat die ‚interkulturelle Bildung', wie Marianne Krüger-Potratz zu Recht am Beispiel Deutsch-

lands darstellt (2005, S. 62 ff.), eine wesentlich längere (Vor-)Geschichte, als dies gemeinhin mit der Fokussierung auf die Entstehung der interkulturellen Pädagogik als Folge von Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg thematisiert wird. Nationalstaatliche Bildungssysteme dienten und dienen (zumindest bislang) dementsprechend der Kreierung und Reproduktion von Bürgerinnen und Bürgern, die dieses Projekt tragen und fortführen. Ob als Konstrukt oder als Mythos in die Welt gesetzt, stellen ‚Nationalstaaten' und ihre Institutionen de facto das weltweit legitimierte Modell territorialer Herrschaft dar.

Öffentliche, d.h. nationalstaatlich organisierte Bildungssysteme gewannen ihrerseits eine Monopolstellung innerhalb der gesellschaftlichen Praxis von Erziehung und Bildung. Denn neben, zwischen, oberhalb, quer liegende oder jenseits dieses nationalstaatlichen Zusammenhangs angesiedelte Bereiche von Erziehung und Bildung, z.B. kirchliche Bildungsarbeit, muttersprachliche Erziehung und kulturelle Bildung innerhalb von religiösen oder Sprachminderheiten, Bildung in partikularen Verbänden und Vereinigungen, generationenübergreifende Sozialisationsnetzwerke bei in mehreren staatlichen Territorien lebenden ethnischen Gruppen und anderes wurden ausgeblendet, subsumiert oder in ihrer Bedeutung reduziert und hatten daher auch in der sich konstituierenden Pädagogik als Wissenschaft keine oder nur geringe Bedeutung. Diese Erkenntnis ist nicht neu; sie wurde vielmehr schon von Zeitgenossen dieses Prozesses vorgetragen. Nicht umsonst nennt schon Paulsen (1909 / 1966, S. 175) die moderne Form von Schule kurz und knapp „Staatsschule", ohne dass sich jedoch an der in diesem Sinne ‚staatstragenden Funktion' moderner Bildungssysteme etwas geändert hätte. Warum auch sollte ein Staat Erziehungs- und Bildungspraxen und -institutionen unterstützen wollen, durch die eventuell seine eigene ‚Abbruchkolonne' hervorgebracht würde?

Das nationalstaatliche Paradigma bildet auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft die grundlegende Argumentationsfolie. Bis heute folgt die Mehrzahl aller komparativer Arbeiten entweder dem klassischen Typus der ‚Länderstudie' oder benutzt Vergleichsdesigns in Gestalt von Ländervergleichen, – in beiden Fällen unter der Prämisse, die nationalstaatliche Aggregationsebene sei diejenige Bezugsgröße, die für die Erklärung von Unterschieden oder Gemeinsamkeiten oder auch als Adressat von Handlungsempfehlungen, die (einzig) bedeutsame sei. Die vielen Enzyklopädien und Handbücher über die Bildungssysteme der Länder dieser Welt wie auch die in den letzten Jahren zunehmend prominenter werdenden international vergleichenden Lernleistungsstudien verdeutlichen ebenfalls diese offenbar unbezweifelbar auf der Hand liegende Relevanz des nationalstaatlichen Paradigmas und der Analyseeinheit ‚Land' im Sinne von territorial verfassten Nationalstaatswesen. Welchen Sinn sollten sonst überhaupt Ländervergleiche machen? Sinn machen diese insofern, als dass nationalstaatlich organisierte Bildungssysteme inzwischen universalisiert wurden, d.h. dass sie weltweit das akzeptierte Organisationsmodell öffentlicher Erziehung und Bildung dar-

stellen und insofern auch sinnvoll miteinander verglichen werden können (Adick, 2004, S. 952 ff.). Was aber, wenn dieses ‚Weltmodell' nationalstaatlich verfasster Bildungssysteme durch ‚transnationale', d.h. durch ‚jenseits', ‚über', ‚neben' oder zu nationalstaatlichen ‚quer liegende' Praxen und Institutionen von Erziehung und Bildung herausgefordert wird? Dann muss die Vergleichende Erziehungswissenschaft diese mittels empirischer Forschung zur Kenntnis nehmen und normative Diskurse über ihre Legitimität und Wünschbarkeit anregen, könnte eine erste knappe Antwort lauten.

Diese lange Vorrede sollte zeigen, dass es sachliche, gegenstandsspezifische Gründe dafür gibt und nicht aus Borniertheit resultiert, dass die Diskussion um Transnationalisierung bisher in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft noch keine Rolle gespielt hat. Anders als z.B. in der Wirtschaftswissenschaft, die sich seit Jahrzehnten aus sachlogischen Gründen mit transnationalen Wirtschaftsunternehmen auseinandersetzen muss, muss die Erziehungswissenschaft sich zuallererst die Frage stellen, ob und welche Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten existieren, die ‚transnational' zu nennen wären und die dann mit einem entsprechenden Begriffs- und Analyseapparat zu untersuchen sind. Denn der Import eines neuen Konzeptes wie das der ‚Transnationalisierung' in die Vergleichende Erziehungswissenschaft darf weder dazu führen, dass bisher verwendete Termini und die Gegenstände, die sie bezeichnen, konturlos überlagert werden (z.B. ‚transnational' oder ‚transkulturell' als quasi-synonym für ‚inter-national' und ‚inter-kulturell'), noch dazu, dass Begriffe und Konzepte importiert werden, für die es keine genuinen Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten gibt, auf die diese anzuwenden sind.

## 2. Transnationale Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten

Im Folgenden wird gezeigt, dass und welche (veränderten) Wirklichkeiten im Bereich von Bildung und Erziehung dazu auffordern, Transnationalisierung als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu sehen und sich konzeptionell sowie forschend damit zu beschäftigen. Es lassen sich meines Erachtens drei sehr verschiedene Themenfelder unterscheiden, in denen bisher mit dem Begriff ‚transnational' argumentiert wird:

- transnationale Konvergenzen im Bildungswesen,
- transnational education (TNE),
- transnationale Bildungsräume.

Versuchsweise sind diese drei verschiedenen Themenfelder in der Tabelle 1 stichpunktartig nach Gesichtspunkten geordnet: nach den von ihnen behandelten empirischen Phänomenen, den vermuteten Ursachen für diese Phänomene, den identifizierbaren Akteuren und nach daraus resultierenden möglichen Forschungsgebieten (in Beispielen).

Tabelle 1: Transnationalisierung in der Perspektive der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

| Gegenstand | Empirische Phänomene | Ursachen | Akteure | Forschungsgebiete (Beispiele) |
|---|---|---|---|---|
| Transnationale Konvergenzen | Weltweite Ähnlichkeiten von äußeren und inneren Merkmalen von Bildungssystemen, insbesondere im Pflichtschulwesen;<br>Angleichung der Strukturen und Abschlüsse (Standardisierung) | Universalisierung (soziokulturelle Evolution, Weltsystem);<br>Diffusion von Kulturmustern einer ‚world polity' | International (zwischenstaatlich) agierende Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen;<br>internationale Verbände (z.B. pädagogische Berufs- und wissenschaftliche Verbände) und internationale Organisationen (z.B. des UN-Systems) | Varianten des internationalen Bildungstransfers (Kolonialismus, Mission, Import / Export);<br>Brain Drain / Brain Gain;<br>Einflüsse internationaler Organisationen (z.B. UNESCO);<br>Internationale Leistungsvergleiche und Indikatorenmodelle |
| Transnational Education (TNE) | Entstehen neuer Bildungsorganisationen außerhalb des nationalstaatlichen Modells, z.B. private internationale Hochschulen und International Schools;<br>Entstehen neuer Bildungsgänge und Berechtigungen (z.B. das Internationale Bakkalaureat) | Globalisierungsimperative (Liberalisierung, Dereglierung, Privatisierung);<br>GATS (General Agreement on Trade in Services) | Transnationalstaatliche Bildungsanbieter und ihre Klientele;<br>regionale und internationale Bildungskoordinationsgremien (z.B. Europarat, UNESCO) | Delegitimierung (national-) staatlicher Bildungspolitik;<br>Innovationspotentiale;<br>Pflichtschulbereich vs. andere Bildungsbereiche;<br>Verhältnis zu internationalen Organisationen;<br>Entstehen transnationaler Eliten |
| Transnationale Bildungsräume | Lebensweltliche Verknüpfung grenzüberschreitender Beziehungen und Sozialisationsprozesse;<br>Kompetenzerwerb in und Bindungen an zwei oder mehr Gesellschaften (Ethnien, Nationen, Kulturen) gleichzeitig | Transmigration (als neue Variante von Migration);<br>der Internationale Ausbildungs- und Arbeitsmarkt | Transnationale Netzwerke;<br>Transnationale Nichtregierungsorganisationen und Verbände | Delegitimierung nationaler (kulturell homogen konzipierter) Bildungspolitik;<br>transnationale Netzwerke / Organisationen;<br>Transnationale / -kulturelle Identitätsentwicklung;<br>Gestaltung transnationaler Bildungslaufbahnen |

© C. Adick 2005

Die folgenden Abschnitte erläutern die Tabelle 1, um einen Einblick zu geben in die Relevanz und Vielfalt der sich in den einzelnen Themenbereichen ergebenden Fragestellungen; hierbei kann ein solcher Aufsatz selbstredend nicht den Anspruch erheben, die jeweiligen Stichpunkte umfassend abzuhandeln.

## 3. Transnationale Konvergenzen im Bildungswesen

Diskussionen über transnationale Konvergenzen im Bildungswesen haben eine gewisse Tradition in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Schon im Zuge der Ost-West-Auseinandersetzungen Ende der 1960er / Anfang der 1970er Jahre spielten sie gerade in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in beiden deutschen Staaten eine Rolle, als von ‚westlicher' Seite unter modernisierungstheoretisch begründeten Konvergenzannahmen die Annäherung der sozialistischen Systeme an den Kapitalismus prognostiziert wurde. In scharfer Form setzten sich damals Vertreter der Vergleichenden Pädagogik in der DDR mit solcherart ‚Konvergenzpädagogik' auseinander, lehnten die Annahme jedweder Konvergenzen prinzipiell als ideologisch ab und bezogen ihre Kritik dabei auf westdeutsche Vergleichende Erziehungswissenschaftler, die zu Bildungsentwicklungen in der DDR und im ‚Ostblock' forschten (Glowka, 1971).

Als bedeutsam für die Frage nach Konvergenzen in pädagogischen Bereichen sind die Arbeiten von Alex Inkeles u.a. an der Universität Stanford zu nennen. In diesem Zusammenhang wurde 1983 eine Re-Analyse vorliegender Forschungen zu Schulentwicklungen vieler Länder vorgelegt, deren Ergebnisse in konvergente, divergente und variationsreiche (also nicht eindeutige) Trendlinien in Bezug auf verschiedene Dimensionen des Bildungswesens zusammengefasst wurden (Inkeles & Sirowy, 1983): Demnach konvergierten, nach den damaligen Untersuchungsergebnissen, die Entwicklungen besonders im Bereich der äußeren Merkmale von Schule wie Schulpflicht, staatliche Kontrolle und öffentliche Finanzierung, gestufte Struktur der Bildungspyramide, Koedukation usw. Divergente Trends gab es nur für die Quote der Sitzenbleiber; recht viel Variation war in Bereichen wie der lokalen Schulverwaltung, des Unterrichtsstils der Lehrer und ihrer Entscheidungsmöglichkeiten festzustellen.

Einen breiten Raum nimmt die Erforschung von weltweit ähnlichen Trends auch in den vielen Untersuchungen der Stanforder Forschungsgruppe um John W. Meyer, John Boli und Francisco O. Ramirez u.a. ein, deren Ansatz inzwischen als ‚Neo-Institutionalismus' bekannt ist (vgl. Hasse & Krücken, 1999). Schon die erste, weltweite Bildungsdaten einbeziehende empirische Studie aus diesem Kreis (Meyer et al., 1977) zum Thema Bildungsexpansion (der Nachkriegszeit) zeigte – unabhängig von nationalen Besonderheiten – den Trend zu einer weltweiten ‚Bildungsrevolution', d.h. einen konvergenten Trend steigender Bildungsbeteiligung. Diese Diagnose wurde durch weitere Studien zu weltweiten Schulbesuchsdaten historisch bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgt (Benavot & Riddle, 1988; Meyer, 1992.). Inzwischen liegt aus dem Kreis dieser Forschergruppe eine Vielzahl von Studien zu weiteren Aspekten von

Bildungssystemen weltweit vor. Diese sind nach folgendem Grundmuster aufgebaut: Isolierung relevanter zu überprüfender Merkmale (z.B. Einschulungsquoten oder Stundentafeln), Heranziehen möglichst aller erreichbaren Daten zu möglichst vielen Bildungssystemen weltweit (meist aus Sekundärquellen wie z.B. UNESCO-Datensammlungen, historischen Datenhandbüchern u.ä.), Test der Entwicklungsverläufe auf Einflussfaktoren (z.B. ökonomische oder politische Variablen), knappe Diskussion möglicher Erklärungsvarianten (Theorien), eigene Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund der sich offenbar für die Forscher immer mehr abzeichnenden Diagnose, dass hier eine Diffusion (statistisches Anzeichen: liegende S-Kurve) gleicher, und zwar von den Forschern als ‚westlich' etikettierter ‚isomorpher' Kulturmuster stattfinde oder stattgefunden habe. Detaillierte Literaturhinweise finden sich in der von Georg Krücken herausgegebenen deutschsprachigen Publikation mit Aufsätzen von und zu John W. Meyer (vgl. die Aufsätze in Meyer, 2005).

Relevant ist neben der Frage, ob und welcher Art Konvergenzen oder Isomorphien empirisch nachweisbar sind, auch die Frage, welche Hoffnungen und Befürchtungen damit verbunden sind (Adick, 2002, S. 221 ff.): Auf der Seite der Hoffnungen stehen Vorstellungen wie die, dass Standardisierung Entscheidungssicherheit (statt Willkür) biete, die Mobilität zwischen Schulen und Bildungssystemen erhöhe, gleiche Rechte und Chancen (gemessen am jeweiligen Standard) transparent mache, Qualitätsverbesserung sowie rationale und rationelle Entscheidungen ermögliche und zur internationalen Kompatibilität von Bildungsabschlüssen beitrüge. Dagegen stehen Befürchtungen wie die, dass Standardisierung zur kulturellen Homogenisierung führe, die Hegemonie westlicher Modelle bedeute, Vielfalt und Kreativität zunichte mache, die pädagogische Autonomie einschränke, insbesondere in Dritte-Welt-Ländern zum ‚Brain Drain' führe, die im Weltmaßstab führenden Eliten fördere und Bildung in eine Ware verwandele. Dieses Puzzle von sich teils widersprechenden Pro- und Contra-Argumenten kann meines Erachtens nur aufgelöst werden, wenn neben der Untersuchung der empirischen Evidenz von Konvergenzen (oder ihrem Fehlen) ein normativer Diskurs geführt wird über die Interessengebundenheit und die politischen und ökonomischen Implikationen der Werturteile, ob ein Befund als ‚Hoffnung' oder als ‚Befürchtung' klassifiziert wird. Auch an diesem Diskurs muss sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft beteiligen. Ferner ist zu bedenken, ob nicht der Stanforder Forschungsansatz (aber nicht nur dieser) aufgrund seiner typisch soziologischen Herangehensweise an Bildungsentwicklungen insgesamt verkürzt ist, weil die überprüften Variablen des Bildungssystems durchgängig als abhängige Variablen konzipiert sind und damit den Eigensinn oder die relative Autonomie von Bildungsprozessen und Lernenden nicht in Rechnung stellen (ebd., S. 224 ff.).

Offensichtlich wird das Thema Konvergenz immer wieder neu ‚entdeckt'; es ist erstaunlich, dass und wie eine neue Veröffentlichung (Rizvi, 2004) das Thema ohne jeden Bezug weder zu Inkeles noch zu Meyer et al. diskutiert. Der Autor bezieht sich

allerdings – was weder Titel seines Aufsatzes zeigt noch seine Argumentation problematisiert – auf ‚higher education', d.h. auf den Hochschulbereich und diagnostiziert für diesen einen konvergenten Trend in Richtung neoliberaler Globalisierung. Die Mechanismen, über die Konvergenz entsteht oder erzeugt wird, sieht er in vier Bereichen (ebd., S. 30 ff.): in der weltweiten Zirkulation von Ideen und Ideologien, im Grundkonsens über die Welt(wirtschafts)ordnung, dem so genannten ‚Washington Consensus', und in den damit im Zusammenhang stehenden internationalen Konventionen, im internationalen Wettbewerb und in Kooperationen, die sich insbesondere im GATS (General Agreement on Trade in Services) niederschlagen, sowie in Verträgen und Zwangsmitteln, die durch Programme der Weltbank und des Internationalen Währungsfonds zustande kommen.

Das Thema Konvergenz bleibt auch angesichts der internationalen Leistungsvergleichsstudien aktuell, denn ohne die Annahme gewisser transnationaler Standardisierungen ist es wenig sinnvoll, Schulleistungen zu vergleichen. So repräsentiert z.B. das in der PISA-Studie verwendete Kompetenzmodell seiner Konzeption nach nicht nationalstaatliche Curricula, sondern Kernelemente, die in allen Ländern vertreten sind; hierbei kalkulierte und intendierte die OECD durchaus – worauf Fuchs (2003, S. 173 f.) zu Recht hinweist –, dass es durch PISA zu Veränderungen der nationalen Curricula in Richtung auf ein OECD-Kerncurriculum kommen solle. Dieses wiederum mag über den Weg der vorhandenen Kooperation zwischen OECD und UNESCO in dem seit 1997 betriebenen ‚World Education Indicators Programme' (OECD / UNESCO, 2001) tatsächlich weltweit verbreitet werden und damit erneut ‚Konvergenz' herbeiführen (Adick, 2003b, S. 98).

## 4. Transnational Education (TNE)

Im Bereich der internationalen Hochschulentwicklung ist der Begriff ‚transnational education' aufgekommen, für den sich bislang meines Erachtens noch keine endgültige deutsche Entsprechung herauskristallisiert hat. Im Bericht der Europäischen Hochschulrektorenkonferenz, die hierzu in Kooperation mit der Europäischen Kommission Recherchen in Auftrag gegeben und erste Empfehlungen ausgesprochen hatte (Adam, 2001), wird lapidar festgestellt: „Currently, transnational education is an under-represented and often misunderstood area, with no common understanding, definition or approach" (ebd., S. 5). Der englischsprachige Begriff ‚transnational education' bezeichne in Anlehnung an eine Arbeitsdefinition von UNESCO und Europarat „All types of higher education study programme, or set of courses of study, or educational services (including those of distance education) in which the learners are located in a country different from the one where the awarding institution is based. Such programmes may belong to the educational system of a State different from the State in which it operates, or may operate independently of any national system" (ebd., S. 13). In einem engeren und präziseren Sinne, und zwar durch den Ausschluss von interna-

tionalen Kooperationen auf der Programmebene, wie z.B. Partnerschaften zwischen Universitäten verschiedener Länder und binationale Studiengänge, meine der Begriff „... international branch campuses and franchising operations and provision of education / training by international non-official higher education institutions, off-shore institutions, foreign public universities, various consortia, and corporate universities" (Adam, 2001, S. 40; vgl. auch Dos Santos, 2000).

‚Transnational education' bezieht sich damit – zumindest bislang – auf ‚higher education', d.h. auf den Hochschulbereich. Weitere, weitgehend bedeutungsgleich verwendete Begriffe in der englischsprachigen Literatur sind die folgenden: Non-official higher education, borderless education, off-shore program / education. Ulrich Schreiterer und Johanna Witte, die sich in einer Studie des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) und des DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) diesem Bereich widmeten, erläutern diese Begriffe und verwenden dann als deutschsprachigen Terminus den der ‚Transnationalen Hochschulausbildung' (Schreiterer & Witte, 2001, S. 23). Auch Lanzendorf und Teichler (2003) verwenden in ihrer Veröffentlichung zum gleichen Thema offenbar lieber weiterhin den englischsprachigen Begriff ‚Transnational Education' bzw. ‚TNE', als sich auf einen deutschen Terminus festzulegen. Erklärend umschreiben sie Transnational Education als „die rasch zunehmende Präsenz von Studienangeboten und Studienanbietern außerhalb ihrer Ursprungsländer" (ebd., S. 220) oder an anderer Stelle als „Studienangebote oder studienbezogene Dienstleistungen, deren Anbieter in einem anderen Land beheimatet sind als ihre Teilnehmer bzw. deren Anbieter überhaupt nicht mehr einem bestimmten Herkunftsland zuzuordnen sind" (ebd., S. 222). Auch bei ihnen bleibt der Begriff auf den Hochschulbereich beschränkt.

Für die weitere Bearbeitung dieses Themas innerhalb einer erziehungswissenschaftlichen Transnationalisierungsforschung sollte der Begriff inhaltlich offener gefasst werden; denn die bezeichneten Typen von ‚transnational education' finden sich neben dem Hochschulwesen auch in anderen Sektoren des Bildungswesens. Als deutscher Terminus für ‚transnational education' sollte dann von ‚transnationalen Bildungsangeboten' oder ‚transnationalen Bildungsanbietern' die Rede sein. Denn bei näherem Hinsehen gibt es – teils schon seit langem – transnationale Bildungsangebote und transnationale Bildungsanbieter in vielen verschiedenen Bildungsbereichen, wie folgende Beispiele belegen können:

– Im allgemein bildenden Pflichtschulbereich sind es die internationalen Schulen, die ebenfalls als ‚transnational' einzustufen sind, auch wenn die Schulen, die dieserart Erziehung und Bildung anbieten, sich als ‚International Schools' bezeichnen (Hayden & Thompson, 2001; Hornberg, in Vorbereitung). Diese Schulen bieten mit dem Internationalen Bakkalaureat eine ‚transnational' zu nennende Hochschulzugangsberechtigung, die nicht von einem nationalstaatlichen Bildungsministerium, sondern von einer ‚transnational' zu nennenden Organisation, dem International

Baccalaureate Office, verwaltet wird. Ihre eigenen, ‚transnational' zu nennenden Curricula verknüpfen die International Schools an Ort und Stelle in der Regel auch mit nationalen Curricula und Abschlüssen. Je nach Land und Umständen wird der Schulbesuch an diesen privaten und schulgeldpflichtigen Schulen vom Staat als der Schulpflicht genügend anerkannt oder auch nicht. Die Schulen sind in mehreren ‚transnational' zu nennenden Dachverbänden organisiert, so z.B. im ECIS (European Council of International Schools), dem allerdings auch Schulen außerhalb Europas angehören. Während internationale Schulen in Deutschland eher eine Randerscheinung darstellen, sind sie in anderen Ländern bereits in erkennbarer Anzahl vertreten, wie z.B. eine Untersuchung von 47 ‚international schools' unterschiedlicher Affiliation in Hongkong gezeigt hat (Bray & Yamato, 2003). Es handelt sich dabei um etwa 4 % aller Schulen in Hongkong, deren Spezifikum darin besteht, dass sie „schools outside the local education system" sind, die mit ‚non-local', d.h. mit ‚fremden', nicht dem Hongkonger Schulwesen entsprechenden Curricula und Abschlussexamina arbeiten (ebd., S. 53 f.).

– In The Economist (February 26th 2005) wird darauf hingewiesen, dass offenbar besonders rentable transnationale Bildungsangebote im Bereich des ‚professional vocational training' zu finden seien; belegt wird dies mit einem Blick auf die Expansion des CFA (Chartered Financial Analyst) Zertifikats, eines im tertiären nicht-universitären Bildungssektor angesiedelten Abschlussgrades für den Bereich Finanzdienstleistungen, der in der Regie der ‚American Association of Financial Professionals' und organisatorisch von deren CFA-Institut vergeben wird. Einst nur in den USA bekannt, habe dieser Abschluss seit den 1990er Jahren weltweit stark expandiert: „To take the CFA, candidates need only to register, pay fees of $ 1,455 and turn up to the one of 274 test centres around the world. Most of them study with private providers, who use the freely accessible curriculum and reading list. But some 40 universities are now teaching it as part of their postgraduate courses" (ebd., S. 64). Dieses transnationale Bildungsangebot ist zugleich ein Beispiel dafür, dass der tertiäre Bildungssektor insgesamt in Bewegung kommt, wobei es zahlreiche Überlappungen, Innovationen und Querverbindungen von post-sekundären beruflichen mit universitären Ausbildungen gibt, so dass Abgrenzungen und Äquivalenzregulierungen immer schwieriger werden dürften.

– Ferner sind auch im Bereich der Erwachsenen- und der Weiterbildung zahlreiche Institutionen und Angebote anzutreffen, die ebenfalls zum Forschungsgegenstand ‚transnationale Bildungsangebote' zu rechnen wären. Hierzu gehören z.B. zwei in der Schweiz entstandene Sprachenschulen, die Benedict-School (1929 gegründet) und die Inlingua Sprachschule (1968 gegründet); beide sind inzwischen in vielen Ländern, so auch in Deutschland, mit ihren Schulen vertreten (www.benedict-school.de; www.inlingua.com).

– Ein weiteres Beispiel aus dem außerschulischen Bereich ist die ‚Schülerhilfe', ein kostenpflichtiges Nachhilfeinstitut der Art, wie sie auch in Deutschland immer häufiger anzutreffen sind. Wer weiß schon, dass es sich dabei um ein Franchise Unternehmen handelt, das dem privaten Bildungskonzern Sylvan Learning Systems Inc. aus Baltimore, USA, angehört? (www.schuelerhilfe.de).

– Einen großen Umfang nehmen transnationale Bildungsanbieter auch in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit ein. Insbesondere in der Lobbyarbeit für und in der Umsetzung des UN-Programms ‚Education for All' agiert eine Vielzahl von Nichtregierungsorganisationen mit eigenen programmatischen Vorstellungen, aber auch in der Durchführung und Finanzierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogrammen rund um die Welt, insbesondere in den so genannten Entwicklungsländern. Karen Mundy und Lynn Murphy (2001) untersuchten diese Art von ‚transnational advocacy' im Bereich von ‚Education for All' und stellten heraus, wie es internationalen Nichtregierungsorganisationen (‚international non-governmental actors'), wie z.B. OXFAM, gelungen ist, auf internationale Organisationen (‚formal intergovernmental organizations'), wie in diesem Falle die UNESCO, einzuwirken und eigene Bildungskonzeptionen zu verwirklichen.

Diese sicher nicht erschöpfenden Beispiele aus einer Fülle von ‚transnationalen' Bildungsakteuren verschiedener Bildungsbereiche, die außerhalb und unabhängig von staatlichen wie auch von internationalen Organisationen agieren, wenngleich sie durchaus in gewissen Konstellationen mit staatlichen und zwischenstaatlichen Instanzen kooperieren, lassen es angeraten erscheinen, den Begriff ‚transnational education' aus seiner (derzeitigen) Fixierung auf den Hochschulbereich herauszuholen und durch einen Blick auf die weiteren Formen von ‚transnational education' zu erweitern.

Verlässliche und umfassende Daten über Art, Umfang und Finanzierung transnationaler Bildungsangebote in den genannten Bereichen sind Mangelware. Immerhin gibt es erste Ergebnisse aus dem Bereich der internationalen Hochschulforschung: Ein Überblick über die Situation im Hochschulbereich verschiedener europäischer Länder findet sich in Adam (2001, S. 16–36). Dieser Bericht weist passim darauf hin, dass die Erfassung verlässlicher Daten auch deswegen schwierig gewesen sei, weil in den befragten Ländern kaum eigene Erhebungen zu transnationalen Bildungsex- und importen durchgeführt würden. Da es sich bei diesen Bildungsangeboten um private Bildungsanbieter handelt, die in einer Art Grauzone zwischen non-profit und for-profit Interessen handeln, werden sie von der ‚offiziellen' staatlichen Bildungsadministration kaum erfasst. Dass sie bislang nicht erfasst wurden, liegt wohl u.a. an dem eingangs genannten ‚nationalen Paradigma' von Bildungspolitik und Bildungsforschung. In einem Wirtschaftsmagazin war dazu zu lesen:

> There used to be three near-certainties about higher education. It was supplied on a national basis, mostly to local students. It was government-regulated. And competition and profit were almost unknown concepts. As most education was publicly funded, the state had a big say in

> what was taught, to how many and for how long. ... How that has changed ... (Special Report Higher Education, 2005, S. 63).

Aus der Studie von Schreiterer und Witte (2001) zum Export von Studienangeboten ergeben sich folgende Befunde: Deutschland ist bislang weder ein wichtiges Zielland für ausländische Bildungsanbieter noch tritt es selbst als wichtiger Anbieter von Studienprogrammen auf dem internationalen Bildungsmarkt auf (S. 23 ff.). Dagegen gibt es bereits ca. 140.000 ‚offshore' Studierende an britischen Hochschuleinrichtungen außerhalb von Großbritannien, die über 69 Länder streuen, mit Schwerpunkten in Südostasien, Ost- und Südosteuropa, Israel, arabischen Ländern, Südafrika und Indien (ebd., S. 32 f.). Australien führt mittlerweile die Rubrik ‚Bildung' in seiner offiziellen Exportstatistik auf; Bildung ist dort zur achtgrößten Exportindustrie des Landes geworden; 70 % aller Auslandsangebote konzentrieren sich auf Singapur, Malaysia und Hongkong; fast alle australischen Universitäten unterhalten mit steigender Tendenz ‚offshore'-Programme (ebd., S. 39 ff.).

> Allen Vermutungen und ersten Eindrücken zum Trotz sind amerikanische Universitäten auf dem ‚neuen Markt' der TNE und ‚offshore programs' – bislang – noch nicht als gewichtige ‚player' in Erscheinung getreten (ebd., S. 49). ‚Internationalisierung' zielt dort nach wie vor im Wesentlichen auf den Import von Studenten statt auf den weltweiten Export von Studienangeboten ab (ebd., S. 53).

Laut Adam (2001, S. 36) zählen Bildungsexporte aber auch in den USA zu den fünf wichtigsten Exportgütern im Bereich der Dienstleistungen (d.h. nicht *aller* Exporte wie für Australien). Lanzendorf und Teichler (2003) fassen die empirischen Evidenzen zusammen und konstatieren ein Auseinanderdriften von ‚Globalisierung' und ‚Internationalisierung' im Hochschulwesen: Während das Anliegen einer ‚Internationalisierung' sich auf wechselseitige Kooperation und Austausch der Hochschulen richte, ziele ‚Globalisierung' auf einen unternehmerischen Wettbewerb und die Konkurrenz um die lukrativsten Einnahmequellen auf einem weltweiten Bildungsmarkt (ebd., S. 234 f.). Eine empirische Untersuchung zu einem internationalen Studiengang an der Ruhr-Universität Bochum unterstreicht diese Bedeutungsverschiebung von ‚Internationalisierung' weg vom Ideal der internationalen Kooperation und hin zur Vorstellung der globalen Wettbewerbsfähigkeit auch im Bewusstsein der Studierenden (Rotter, 2005).

Seit der DAAD im Jahre 2000 ein Programm ‚Export deutscher Studienangebote' mit Mitteln aus der ‚Zukunftsinitiative Hochschule' auflegte, das derzeit noch gefördert wird, versucht auch Deutschland, aktiv in den globalen Markt für Hochschulbildung einzusteigen und unternehmerische Tätigkeiten deutscher Hochschulen im Ausland zu fördern. Eine erste Übersicht nebst Prognosen und Analysen des Potentials bestimmter Länder (Namibia, Südafrika, Jordanien, Singapur, Vietnam, Russland, Türkei, Brasilien und Mexiko) liegt dazu vor (Hahn & Lanzendorf, 2005). Sie enthält einen Leitfaden, der für die vorgelegten Länderanalysen benutzt wurde und der in wei-

teren Studien angewendet werden soll (ebd., S. 339–342). Laut diesem Sammelband schickt Deutschland sich an, zum Global Player im weltweiten Handel mit Hochschulbildung zu avancieren:

> Neben die traditionellen Aktivitäten der Internationalisierung, nämlich der grenzüberschreitenden Kooperation und Austausch auf der Basis der Gegenseitigkeit und des Vertrauens, ist nun der gezielte Import von Studierenden, der Export von Studienangeboten und sogar die Zweigstellengründung oder Niederlassung deutscher Hochschulen im Ausland Bestandteil der neueren Internationalisierungskonzepte (Hahn, 2005, S. 31).

Die teils als alarmierend beschriebene Zunahme transnationaler Bildungsangebote im post-sekundären Bereich führt zu Spannungen zwischen den nationalen Bildungssystemen und dem Prozess der Internationalisierung der Hochschulbildung. Dabei zeigen sich in Anlehnung an Dos Santos (2000, Kap. 4, S. 6) drei Hauptprobleme:

- Regulierung: Wer kann wem Vorschriften machen? Werden staatliche Institutionen (Wissenschaftsministerien, Hochschulrektorenkonferenzen) und zwischenstaatliche Instanzen (z.B. Europäische Hochschulrektorenkonferenz) durch transnationale Bildungsanbieter delegitimiert?
- Qualitätskontrolle: Wie und durch wen werden die Studienangebote auf ihre Qualität geprüft? Kommt es unter den Bedingungen unternehmerischer Konkurrenz zu so genannten ‚degree mills', d.h. zu Hochschulangeboten zweifelhafter Qualität, die massenhaft kaum kontrollierbar irgendwelche Abschlüsse vergeben?
- Anerkennungsfragen: Wozu berechtigen die erworbenen Zertifikate? Sind sie mit bisherigen nationalen Zertifikaten kompatibel? Wer hat die Definitionsmacht über neue Zertifikate?

Eine der bisher gefundenen Lösungen dieser Probleme ist der ‚Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education', eine Übereinkunft von UNESCO / CEPES und Europarat vom Juni 2001 (einzusehen z.B. über www.unesco.org). Dieser Verhaltenskodex für transnationale Bildungsanbieter fordert z.B., dass diese die rechtlichen Vorgaben des Entsende- wie des Empfängerlandes respektieren, dass ihre akademische Qualität mindestens der in beiden Ländern zu genügen habe, dass sie qualifiziertes Lehrpersonal entsenden, dass sie schriftliche Verträge vorlegen und einhalten, dass sie transparente Zeugnisse ausstellen sollen usw.

Transnationale Bildungsangebote fallen – da es sich um nicht-nationale Bildungsanbieter auf einem für sie ‚fremden Hoheitsgebiet' handelt – in die Zuständigkeit des GATS (General Agreement on Trade in Services), das von der WTO (World Trade Organisation) kontrolliert wird. Das GATS regelt die Modalitäten, unter denen im Dienstleistungssektor – und dazu zählt auch der Bildungsbereich – ausländische Bildungsanbieter tätig werden können. Hierzu zählt z.B. die Klausel, dass ausländische Anbieter inländischen gleichzustellen sind. Das GATS wurde in der Erziehungswissenschaft erst recht spät und dann auch nur am Rande diskutiert, als die Verhandlungen schon fast abgeschlossen waren. Seine möglichen Auswirkungen auf verschiedene

Sektoren des Bildungswesens sind noch nicht endgültig absehbar (vgl. z.B. Robertson, Bonal & Dale, 2002; Hennes, 2003; Scherrer, 2003).

Andrée Sursock, Stellvertretende Generalsekretärin der ‚European University Association' in Brüssel, sieht bei einer weiteren Einbeziehung der Hochschulbildung in das GATS-Vertragswerk mögliche Folgen auf der Systemebene und auf der Ebene der einzelnen Hochschulen voraus (Sursock, 2004):

- Folgen auf der Systemebene: Potentielles Risiko für staatliche Hoheitsrechte, da die GATS-Verhandlungen von Handelsbeauftragten (und nicht von Vertretern der Hochschulen) geführt werden; mögliche Gefährdung des Bologna-Prozesses durch beschleunigte Globalisierung (zu viel Wettbewerb und Diversifizierung) statt der angestrebten europäischen Harmonisierung; potentielles Risiko besonders für die Entwicklungsländer (z.B. verstärkter Brain Drain) und für die Transformationsländer in Mittel- und Osteuropa (fehlende Qualitätssicherung, Gefährdung der Demokratisierung).
- Folgen auf der institutionellen Ebene der Hochschulen: Potentielle Gefahr für akademische Schlüsselwerte durch Vermarktung und Instrumentalisierung von Bildung und Wissenschaft; mögliche Gefahren für die institutionelle Integrität durch Ausgliederung einzelner Bereiche in das GATS-Vertragswerk (z.B. Testagenturen).

Vermutlich bleiben transnationale Bildungsangebote als Thema einer erziehungswissenschaftlichen Transnationalisierungsforschung aktuell und werden in Zukunft an Bedeutung zunehmen, da die realen Auswirkungen des GATS im Hochschulbereich, aber auch in anderen Bildungsbereichen, noch kaum abzusehen sind. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft wäre deshalb gut beraten, sich dieses Themas anzunehmen, stellt es doch eine große Herausforderung für das bislang dominante ‚nationale Paradigma' dar. Neben staatlichen Organisationen (z.B. Bildungsministerien) und internationalen Organisationen (z.B. UNESCO) sind inzwischen weltweit auch transnationale Organisationen als Akteure im Bildungsbereich anzutreffen und müssen von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft als Akteure mit ihren Spezifika (z.B. Handlungslogik von Wirtschaftsunternehmen) und ihren Unterschieden zu nationalen und zu inter- sowie supranationalen Akteuren wahrgenommen und in Rechnung gestellt werden. Hier zeichnen sich z.B. folgende Forschungsperspektiven ab:

Im Sinne einer forschungsstrategischen Leitidee scheint es plausibel, dass transnationale Bildungsangebote quantitativ und qualitativ grundsätzlich darin zu unterscheiden sind, ob sie im hoheitlichen Kernbereich staatlich reglementierter und öffentlich finanzierter Schulpflicht operieren bzw. in anderen Bildungssektoren (Hypothesen zum ‚Pflichtbereich' vs. ‚Nicht-Pflichtbereich'). Über das Vehikel ‚Schulpflicht' und ‚staatliche Schulaufsicht', die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert in den meisten Ländern verfassungsrechtlich verankert wurden (Boli-Bennett, 1979), ist das Pflichtschulwesen, nach dieser Sichtweise, gegen private

– nationale wie inter- oder transnationale – Inbesitznahme eher ‚immun' als andere Bildungssektoren, einschließlich der Hochschulbildung. Hypothetisch wird daher postuliert, dass transnationale Bildungsanbieter im Pflichtschulbereich nur marginal anzutreffen sind, während sie im Hochschulwesen, in der Weiterbildung und in anderen Bereichen wie Testagenturen aufgrund der Liberalisierungs-, Deregulierungs- und Privatisierungsprozesse im Zuge der Globalisierung zum einen stärker Fuß fassen können und zum anderen auch von staatlichen und zwischenstaatlichen Organisationen anders behandelt werden als solche im Pflichtschulbereich (Adick, 2003b, S. 100 f.). Diese Hypothese lässt sich auch durch neo-institutionalistische Theoriediskussionen und Forschungsbefunde stützen, 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). Staaten werden sich, dieser Argumentation zufolge, ‚ihre' staatlichen Pflichtschulsysteme nicht so leicht aus der Hand nehmen lassen, während andere Bereiche aus Kostengründen eher Marktgesetzen anheim gegeben werden. In diesen Freiräumen operieren dann (neben nationalen) vorzugsweise die transnationalen Bildungsanbieter.

In kritischer Abgrenzung vom neo-institutionalistischen Erklärungsmuster muss allerdings auf die Relevanz der Stellung des jeweiligen Bildungswesens im kapitalistischen Weltsystem und dessen Beitrag zur Vermittlung von international konvertiblem Kulturkapital verwiesen werden (vgl. Adick, 2003a). Hieraus ergibt sich eine weitere grundlegende Hypothese in Bezug auf Macht- und Kontrollprobleme, die zu vermutende Verstärkung von sozialer Ungleichheit in globaler und in klientelspezifischer Hinsicht durch die im Bildungsbereich agierenden transnationalen Bildungsanbieter.

– Aufgrund der internationalen Konkurrenz in den genannten Freiräumen setzen sich die Anbieter durch, die weltweit führende Modelle anbieten und die die Informations- und Kommunikationstechnologien optimal nutzen. Dies defavorisiert Konkurrenten. In Bezug auf transnationale Bildungsangebote kann dies die – jedenfalls im Moment noch rhetorische – Frage illustrieren, welche Universität eines Entwicklungslandes wohl einen Branch Campus oder Off-shore-Programme exportieren könnte, oder welcher privatwirtschaftliche Bildungskonzern aus Afrika wohl ein Franchise-Nachhilfeinstitut in Deutschland lizensieren könnte. So weist z.B. Karola Hahn in ihrer Bilanzierung bisheriger Trends zu Recht auf die Gefahr hin, dass bestimmte transnational agierende Hochschulen und Länder überragende Positionen auf dem Weltbildungsmarkt erringen und „Spielregeln diktieren" könnten; dies möge dazu führen, dass „ganze, ökonomisch scheinbar uninteressante Regionen von der Kooperations-Agenda verschwinden" würden, was „in eine geopolitische Destabilisierung" münden könne (Hahn, 2005, S. 32).
– In globaler Perspektive scheinen ferner angesichts der Dominanz des Englischen als faktischer Weltsprache zumal im Wissenschaftsbereich wie in der internationa-

len Kommunikation anglophone transnationale Bildungsangebote gegenüber solchen in anderen Sprachen bessere Verbreitungschancen zu haben. Das oben angesprochene DAAD-Programm sieht so nicht von ungefähr die Förderung deutscher „unternehmerisch geplanter, in der Regel englischsprachiger Studiengänge im Ausland“ vor (Hahn & Lanzendorf, 2005, S. 8).

– Da transnationale Bildungsanbieter in privaten, nicht öffentlich finanzierten oder nur mittels staatlicher Subventionen teilfinanzierten Bereichen auf der Basis der GATS-Kriterien tätig sind, stellt sich die Frage der privaten Finanzierung der gesamten oder eines erheblichen Teils der Kosten für Schul-, Unterrichts- und Studiengebühren. Dadurch bilden sich Strukturen von Massen- vs. Elitebildung heraus oder werden verstärkt, denn private Bildungsausgaben, welcher Art auch immer, kann sich jeweils nur ein Teil der Bevölkerung leisten. Das fängt bei Nachhilfeschulen an, manifestiert sich bei kostenträchtigen beruflichen Ausbildungen außerhalb staatlicher Berufsschulbildungen und zeigt sich im Unterschied staatlich finanzierter Massenuniversitäten vs. privater internationaler Hochschulen (vgl. z.B. die Studie des Stifterverbandes zu privaten internationalen Hochschulen in Deutschland aus dem Jahre 2002). Auch bei Einführung allgemeiner Studiengebühren in staatlichen Universitäten werden private Hochschulen immer noch teurer bleiben als staatliche.

## 5. Transnationale Bildungsräume – Sozialisation in transnationalen Sozialräumen

Im 2004 erschienen Themenheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft zum Thema ‚Transnationale Bildungsräume‘ (ZfE H. 1/2004) findet sich weder eine Definition dieses neuen, viel versprechenden Begriffes noch decken die Beiträge thematisch den Gesamtbereich von Erscheinungen ab, die vielleicht – was zu prüfen ist – unter einem solchen neuen Begriff in den Blick zu nehmen wären. Der Begriff ‚transnationale Bildungsräume‘ erscheint als Analogon zu dem Begriff der ‚transnationalen Sozialräume‘, der eng mit der Migrationssoziologie verbunden ist. Dort wird seit einiger Zeit die klassische Vorstellung einer unidirektionalen Migration aus einem Herkunfts- in ein Ankunftsland als in vielerlei Hinsicht nicht (mehr) zutreffend diagnostiziert. Stattdessen sei mehr und mehr das Phänomen bzw. der Typus der ‚Transmigration‘ zu beobachten:

> Transnationalismus definieren wir als den Prozeß, in dem Immigranten soziale Felder schaffen, die das Land ihrer Herkunft und das Land ihrer Niederlassung miteinander verbinden. Immigranten, die solche sozialen Felder herstellen, bezeichnen wir als ‚Transmigranten‘. Transmigranten entwickeln und unterhalten vielfältige grenzüberschreitende Beziehungen im familiären, ökonomischen, sozialen, organisatorischen, religiösen und politischen Bereich. Transmigranten handeln, entscheiden, sorgen und identifizieren sich in Netzwerken, die sie an

zwei oder mehr Gesellschaften gleichzeitig binden (Glick Schiller, Basch & Blanc-Szanton, 1997, S. 81 f.).

Im Anschluss an Forschungen zu diesem Migrationstypus kamen im deutschen Sprachraum zwei Begriffe auf: der der ‚transnationalen sozialen Räume' bzw. ‚transnationalen Sozialräume' von Ludger Pries und der der ‚transstaatlichen Räume' von Thomas Faist; beide werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Transnationale Sozialräume nach Ludger Pries bezeichnen folgendes:

> Unter *Transnationalen Sozialen Räumen* werden neue ‚soziale Verflechtungszusammenhänge' … verstanden, die geographisch-räumlich diffus bzw. ‚de-lokalisiert' sind und gleichzeitig einen nicht nur transitorischen sozialen Raum konstituieren, der sowohl eine Referenzstruktur sozialer Positionen und Positionierungen ist als auch die alltagsweltliche Lebenspraxis, (erwerbs-)biographischen Projekte und Identitäten der Menschen bestimmt und gleichzeitig über den Sozialzusammenhang von Nationalgesellschaften hinausweist. Solcherart *Transnationale Soziale Räume* entstehen in erster Linie im Kontext internationaler Migrationsprozesse. Aber auch global operierende Konzerne, die internationale Massenkultur und Massenkommunikation sowie der Ferntourismus sind wichtige Stränge, entlang derer *Transnationale Soziale Räume* wachsen und sich verdichten (Pries, 1998, S. 75).

In späteren Veröffentlichungen benutzt der Autor eher den Begriff ‚transnationale Sozialräume', etwa in dem mit Ingrid Gogolin verfassten Überblicksartikel ‚Stichwort: Transmigration und Bildung', im angesprochenen Themenheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Gogolin & Pries, 2004). Dort werden Transnationale Sozialräume als „neue soziale Alltags- und Lebenswelten quer zu der Ankunfts- und der Herkunftsgesellschaft" definiert, die man „durch Rekurs auf pluri-lokale und transnationale Verflechtungen" erschließen müsse. „Von transnationalen Sozialräumen kann man in dem Moment sprechen, wenn zwischen der Ankunfts- und der Herkunftsgesellschaft eine neue Ebene von Interaktionsbeziehungen emergiert, die durch eine relative Dauerhaftigkeit und Dichte gekennzeichnet ist" (ebd., S. 11). Transnationale Sozialräume lassen sich offenbar nur schwer lokalisieren: Sie sind ‚*pluri-lokal*' und liegen ‚*quer*' zu den Ankunfts- und Herkunftsgesellschaften; an späterer Stelle meint der Begriff auch „Interdependenzen und Netzwerke *zwischen* bzw. *jenseits* der Nationalstaaten" (ebd., S. 2, Hervorhebung v. Verf.). Transstaatliche Räume definiert Thomas Faist wie folgt:

> ‚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).

An anderer Stelle heißt es: „Transstaatliche Räume sind plurilokale Bindungen von Menschen, Netzwerken, Gemeinschaften und Organisationen, die über die Grenzen von mehreren Staaten hinweg bestehen" (ebd., S. 13). Im Anschluss entwickelt Faist

eine Typologie transstaatlicher Räume nach dem Grad ihrer Formalisierung und ihrem Potential für Dauerhaftigkeit (ebd., Abb. S. 19 u. 35): Er unterscheidet dabei in Kontaktfelder (geringe Formalisierung / kurzlebig) – Kleingruppen (hohe Formalisierung / kurzlebig) – Themenzentrierte Netzwerke (geringe Formalisierung / langlebig) – Gemeinschaften und Organisationen (hohe Formalisierung / langlebig). Die sozialen Beziehungen, ihre Ressourcen und Interaktionsformen analysiert er dabei u.a. mit Bezug auf die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu (ebd., S. 28 ff.). Beides, die Typologie und die Bourdieuschen Kapitalformen, machen das Konzept meines Erachtens anschlussfähig an erziehungswissenschaftliche Forschungen zu ‚transnationalen Bildungsräumen'. Allerdings stellt sich auch bei diesem Begriff offenbar die Frage der Verortung dieser Räume und einer entsprechenden Terminologie (*unterhalb? neben? über ... hinweg?*). – Wo also liegt der Unterschied zu der Sichtweise von Glick Schiller, Pries und anderen? Faist gibt selbst folgende Begründung dafür an, warum er von ‚transstaatlich' statt von ‚transnational' spricht (ebd., S. 13 ff.): Erstens sei der Begriff von ‚Nation' nicht unbedingt identisch mit ‚Staat', da es multinationale Staaten gäbe (z.B. Kanada), aber auch Nationen ohne Staat (z.B. die Kurden im Mittleren Osten). Wichtig sei aber die Herausforderung transstaatlicher Räume für territorial verfasste Staatsgebilde, z.B. für staatliches Handeln oder Fragen der Staatsbürgerschaft. „Zweitens ebnet der Begriff transstaatlich den Weg zur Analyse des Kerns der vorliegenden Betrachtungen: grenzüberschreitend tätige Personen, Netzwerke und Nichtregierungsorganisationen (NROs) unterhalb und neben der Regierungsebene" (ebd., S. 14). Drittens sei gerade die Kongruenz von Regierung, Staatsterritorium und Regierten in den modernen Staaten auch Anlass für Migration im Sinne von Flucht und Vertreibung infolge misslungener Nationalstaatsprojekte, mithin eine Ursache (unter anderen) für das Entstehen transstaatlicher Räume, wobei der Begriff ‚Räume' verschiedene territoriale Räume einschließlich der in ihnen vorhandenen sozialen Beziehungen bezeichne (ebd., S. 14 f.).

Dennoch liegt der Bedeutungsgehalt von ‚transnational' und ‚transstaatlich' nahe beieinander: Beide Konzepte beziehen sich auf soziale, d.h. nicht territorial definierte Räume jenseits der Vorstellung von abgrenzbaren ‚Container-Gesellschaften'. Diese transnationalen bzw. transstaatlichen Räume sind vielmehr ‚plurilokal' zu verorten, d.h. sie spannen sich über zwei oder mehr ‚Gesellschaften' (oder wahlweise ‚Staaten' oder ‚Nationalstaaten'). Möglicherweise müsste der Begriff daher zusammengefasst ‚trans-nationalstaatlich' heißen, was aber ein neues Wortungetüm wäre; deshalb soll der geläufigere Begriff ‚transnational' beibehalten werden – einschließlich der Blickrichtung von Faist. Beide Konzepte sehen als eine der Hauptursachen für das Entstehen transnationaler sozialer Räume die weltweit zunehmende Migration und die daraus entstehenden relativ dauerhaften Verflechtungen, obwohl auch andere Ursachen genannt werden wie z.B. ökonomische (transnationale Wirtschaftsunternehmen) und

technologische Faktoren (weltweiter Zugang zur Informations- und Kommunikationstechnologie).

Was sind nun, jenseits dieser begrifflichen Diskussion, ‚transnationale Bildungsräume'? In besagtem Themenheft lassen sich einige Anhaltspunkte finden, auf welche Erziehungs- und Bildungswirklichkeit(en) er sich richtet. Im „Stichwort: Transmigration und Bildung" (Gogolin & Pries, 2004, S. 5–16) wird ‚transnational' in folgenden Begriffsverbindungen gebraucht: Transmigration, Räume (sozialer Raum, Sozialräume), Ebene, Konstellationen, Verflechtungsbeziehungen, Wanderungsbewegungen, aufgespannte Lebenswelten, Inkorporation. Die Begriffskombinationen beziehen sich damit auf differenzierende Aspekte des Konzeptes ‚transnationale Sozialräume', enthalten aber kein spezifisch pädagogisches Vokabular (z.B. Begriffsverbindungen mit Bildung, Erziehung, Lernen, Schule o.ä.). Ein solches findet sich im Aufsatz von Sara Fürstenau (2004, S. 33–57): Neben Begriffskombinationen, die als Ausdifferenzierung von ‚transnationalen Sozialräumen' gelten können (wie: Perspektive, Dimension, Kommunikationsprozesse, soziale Netzwerke, Migrationsnetzwerke, Orientierungsrahmen, Erfahrungshorizont, Community), bietet die Autorin folgende Begriffskombinationen an, die mit ‚Bildung' oder ‚Ausbildung' zu tun haben:

- transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen (S. 33, 37),
- transnationale (Aus-)Bildungslaufbahnen (S. 33, 37),
- Sozialisation in transnationalen Sozialräumen (S. 40),
- transnationale Ausbildungs- und Berufsorientierungen (S. 42),
- transnationale (Aus-)Bildungswege und Berufsübergänge (S. 43),
- transnationale (Bildungs-)laufbahnen (S. 49, 52),
- transnationale (Aus-)Bildungsverläufe (S. 54).

Vermutlich kann der damit bezeichnete Begriffsraum – wenngleich von der Autorin nicht ausdrücklich postuliert – als Annäherung an das Konzept ‚transnationale Bildungsräume' betrachtet werden. Lässt man die nicht weiter explizierten Unterschiede von ‚Bildung' und ‚Ausbildung' außer Acht, im Text ohnehin als ‚(Aus-)Bildung' zusammengefasst, so werden inhaltlich Individuen, ihre Lebenswelten und Netzwerke und ihre darin sich vollziehenden Bildungswege in transnationalen Sozialräumen betrachtet – und nicht etwa transnationale Bildungsinstitutionen oder -angebote. Die Beispiele erwecken den Eindruck, dass ‚transnationale Bildungsräume' als ‚Bildungswege von Transmigranten' oder, wie es an einer Stelle bei Fürstenau explizit heißt, als ‚Sozialisation in transnationalen Sozialräumen' (S. 40) angesehen werden sollen. Der Diskurs um ‚transnationale Bildungsräume' steht damit in großer Nähe zur Migrationssoziologie. Kann also, wer sesshaft ist, nicht an ‚transnationalen Bildungsräumen' teilnehmen? Gehören per Internet angebotene Bildungsgänge, wie sie z.B. die kommerzielle Virtuelle Hochschule ‚Jones International University Ltd.' weltweit anbietet (siehe www.jonesinternational.edu), nicht auch zu einem ‚transnationalen Bildungsraum'?

## 6. ‚Transnationale Bildungsräume' – Vorschlag für ein Gesamtkonzept

Dieser Aufsatz will den Gegenstand und die Bedeutsamkeit der Transnationalisierungsforschung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft aufzeigen. Dazu wurde versucht, die derzeit unter verschiedenen Begrifflichkeiten geführten und teils recht unverbunden neben einander stehenden erziehungswissenschaftlichen Diskurse und Forschungen thematisch zu gliedern und inhaltlich zu charakterisieren. Hierzu wurde ein Vergleichsraster vorgestellt (vgl. Tab. 1) und erläutert. Zum Abschluss wird der Vorschlag gemacht, den Begriff ‚Transnationale Bildungsräume' als Oberbegriff zu wählen für alle schon genannten und gegebenenfalls in Zukunft noch weitere Themenbereiche, die sich mit transnationalen Fragestellungen in Bezug auf Erziehung und Bildung beschäftigen.

Der Begriff ‚transnationale Bildungsräume' wurde in die Debatte gebracht und inhaltlich auf Sozialisations- oder (Aus-)Bildungsprozesse von Transmigranten in transnationalen Sozialräumen fokussiert. Außer Acht blieben damit jene Bildungswege oder Sozialisationsprozesse, die sich durch die Angebote der oben geschilderten transnationalen Bildungsanbieter ergeben (‚transnational education') und die eher die Folge von ‚Globalisierung' sind. Was spricht dagegen, auch diese als ‚transnationale Bildungsräume' zu bezeichnen? Um diese Frage zu beantworten, sind zunächst die Unterschiede zwischen den Konzepten ‚transnationale Bildungsräume' und ‚transnational education' zu ermitteln. In dem einen Falle sind es die ‚Transmigranten', also die Menschen, die leibhaftig grenzüberschreitend mobil sind und die sich durch ihr lebensweltliches Handeln einen ‚transnationalen Bildungsraum' schaffen. In dem anderen Falle sind es die Organisationen und ihre Programme, die grenzüberschreitend mobil sind, die damit aber ebenfalls, so könnte man postulieren, einen ‚transnationalen Bildungsraum' schaffen. Im ersten Fall handelt es sich um Transnationalisierung ‚von unten'. Dies wird auch dadurch nahe gelegt, dass Sara Fürstenau ihren Ansatz explizit mit Bezug auf „Transnationalisierung ‚von unten'" entwickelt, eine Perspektive, „deren Schwerpunkt die lebensweltliche Verankerung von Transnationalisierungsprozessen ist" (2004, S. 34). ‚Transnational education' beschreibt hingegen Transnationalisierung ‚von oben', einen Prozess, bei dem „Staaten oder transstaatliche Wirtschaftsunternehmen den Ton angeben" (Faist, 2000, S. 44). ‚Transnational education' bezeichnet, wie die bisherigen Veröffentlichungen zu diesem Stichwort zeigen, unternehmerische Aktivitäten im Hochschulbereich, die aber, wie erläutert, auch in vielen anderen Bildungssektoren anzutreffen sind. Es spricht meines Erachtens nichts dagegen, Transnationalisierung ‚von unten' und ‚von oben' als zwar unterschiedliche Perspektiven, aber gleichzeitig als konstitutive Bestandteile einer hinreichend komplexen Transnationalisierungsforschung zu betrachten.

In einer Sammelrezension zu ‚Transnationalen Bildungsräumen' definiert Helma Lutz (2004) den Begriff zwar auch nicht, aber sie bietet indirekt an, beide Betrachtungsweisen von Transnationalisierung (‚von unten' und ‚von oben') zusammen zu

sehen. Lutz unterscheidet in ihrem Ausblick zwischen einer „Harmonisierung von oben“ und einer „Harmonisierung von unten“, die bei weiteren Forschungen zu beachten seien; für den ersten Fragenkomplex nennt sie als Beispiel die Auswirkungen der GATS-Verträge, für den zweiten die bereits vorfindlichen grenzübergreifenden Austauschprozesse infolge von Migration, aber auch anderer Praxen wie das Studium im Ausland oder internationale Jugendbegegnungen (ebd., S. 150 f.). Mit dem Stichwort ‚Harmonisierung‘ greift sie einen Aspekt auf, der in großer Nähe zu den hier an erster Stelle abgehandelten Diskussionen um ‚transnationale Konvergenzen‘ steht. Zwar soll ‚Harmonisierung‘ im europäischen Diskurs gerade nicht, zumindest nicht erzwungene, Konvergenz heißen, de facto erscheint dies aber als politischer Euphemismus – angesichts der tatsächlich mit Indikatorenprogrammen, Leistungsvergleichen und Konventionen bezweckten Kompatibilität und Konkurrenz von Bildungssystemen. Daher spricht nichts dagegen, das Thema ‚transnationale Konvergenzen‘ als konstitutiven Teil eines neuen Themenfeldes unter dem Oberbegriff ‚transnationale Bildungsräume‘ zu verorten. Es könnte dann z.B. erforscht werden, ob und wie eher lebensweltliche Prozesse ‚von unten‘ und / oder systemische Veränderungen ‚von oben‘ Konvergenzen oder (neue) Divergenzen und Variationen erzeugen. Die oben genannte Typologie von Faist könnte dabei helfen, die Beziehungsstrukturen, Mechanismen und Kapitalformen zu strukturieren, die dabei identifiziert werden können.

Kurz skizziert ergibt sich dadurch folgendes kohärentes und abgrenzbares Forschungsgebiet: Nimmt man den in diesem Aufsatz zunächst abgehandelten Komplex um transnationale Konvergenzen, kann konstatiert werden, dass die beiden anderen, d.h. die Diskussion unter dem Titel ‚transnationaler Bildungsraum‘ und jene zu ‚transnational education‘, den ersten voraussetzen. Ohne ‚transnationale Konvergenzen‘ würde weder ein von Transmigranten geschaffener ‚transnationaler Bildungsraum‘ noch eine von transnationalen Organisationen angebotene ‚transnational education‘ funktionieren, weil Bildungsprozesse, Lernerfahrungen, Curriculuminhalte, Zertifikate, Kompetenzen in transnationalen bzw. transstaatlichen Räumen in gewissem Rahmen übersetzbar, übertragbar, anschlussfähig sein müssen. Konvergenz bedeutet indessen keine eindeutige Identität von Bildungsvorstellungen, Programmen und Curricula, wohl aber einen historisch sich abzeichnenden säkularen Trend zu Angleichungen und eine bildungspolitisch gewollte Anschlussfähigkeit sowie gegebenenfalls auch Neu- und Weiterentwicklungen in den transnationalen bzw. transstaatlichen Räumen. Die damit erzeugte Kompatibilität ist die Voraussetzung dafür, dass die leibhaftig transnational mobilen Lernenden verschiedene Bildungserfahrungen, z.B. ‚Literacy‘ (im Sinne von PISA) oder Bildungsabschlüsse unterschiedlicher Schulsysteme, aufeinander beziehen können. Transnationale Konvergenzen ermöglichen andererseits den transnationalen Bildungsanbietern, solche Angebote zu machen, die als kompatibel gelten, an solche im Sinne von Eingangsvoraussetzungen anzuknüpfen oder neue

zu kreieren, die sich im globalen Maßstab als konvergent im Sinne von weltweit akzeptiert darstellen lassen.

Der Begriff ‚transnationaler Bildungsraum' könnte also als Oberbegriff stehen für alle drei Aspekte von Transnationalisierung im Bildungswesen: Ein ‚transnationaler Bildungsraum' setzt demnach ‚transnationale Konvergenzen' voraus, wirkt aber gleichzeitig an deren Erzeugung und Weiterentwicklung mit. Ein ‚transnationaler Bildungsraum' bezeichnet ferner grenzüberschreitende Bildungsprozesse leibhaftig mobiler Menschen, ihre Lernprozesse und ihren Erwerb von Qualifikationen und Zertifikaten in transnationalen Sozialräumen. Ein ‚transnationaler Bildungsraum' ist schließlich das, was transnationale Anbieter als Bildungsmaßnahme anbieten, wodurch die Lernenden ‚transnational' anerkannte Zertifikate erwerben und ihre Chancen auf virtuelle wie auch leibhaftige grenzüberschreitende Kommunikation und Mobilität erhöhen.

Um Gegenstände und Forschungsperspektiven zu ‚transnationalen Bildungsräumen' im Gesamtzusammenhang der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu positionieren, bedarf es einer inhaltlichen Präzisierung von ‚transnational'. Dieser Begriff darf keinesfalls ununterscheidbar bzw. quasi-synonym für ‚international', ‚global', ‚supranational' oder für ‚interkulturell' oder ‚multikulturell' benutzt werden, sonst verliert die Forschungsperspektive ihre Trennschärfe. Der Begriff kann meines Erachtens eine Kontur gewinnen, indem er zum einen gegen ‚nationale Bildungsräume' und zum anderen gegen ‚internationale Bildungsräume' abgegrenzt wird. ‚Nationale Bildungsräume' sind dadurch definiert, dass in ihnen das eingangs genannte ‚nationalstaatliche Paradigma' herrscht: Die (national-)staatlichen Instanzen regulieren die Bildungsangebote, Schülerströme und finanziellen Zuwendungen zu diesen ‚Bildungsräumen'. Insbesondere die nationalen Pflichtschulsysteme, aber in vielen Ländern auch (noch) die Hochschulsysteme, gehören zu diesen ‚nationalen Bildungsräumen'. ‚Internationale Bildungsräume' werden von internationalen Organisationen reguliert, wobei ‚international' im Sinne von zwischen-staatlich, inter-gouvernemental, zu verstehen ist. Hierbei bleiben die Staaten die wesentlichen Akteure, aber es werden per zwischenstaatlicher Vereinbarung neue, internationale Dimensionen von Erziehung und Bildung einschließlich neuer, internationaler Organisationen der Kontrolle und des Monitoring solcher internationaler Bildungspraxen geschaffen. Der so genannte Bologna-Prozess zur Schaffung eines ‚europäischen Hochschulraumes' ist ein Beispiel für die Entstehung eines solchen ‚internationalen Bildungsraumes'. Aber auch das ‚Associated Schools Project' der UNESCO, in Deutschland bekannt als ‚Unesco-Projektschulen', ist hierzu zu zählen (vgl. www.ups-schulen.de). Hier werden Regelschulen eines nationalen Bildungssystems über einen Anerkennungsprozess, an dem einzelstaatliche Instanzen (in Deutschland die jeweiligen Kultusministerien) beteiligt sind, von der UNESCO zu einem ‚internationalen Bildungsraum' mit grenzüberschreitenden gemeinsamen Aktivitäten von Lehrer- und Schülerschaft, die aber Teil des ‚Regelschulwesens' bleiben, koordiniert. Unterbleiben entsprechende Aktivitäten im

‚internationalen Bildungsraum' des ‚Associated Schools Project', verliert die betreffende Schule zwar ihren Status als Unesco-Projektschule, nicht aber den als Schule des jeweiligen Landes.

Im Unterschied zu ‚internationalen Bildungsräumen' sind ‚transnationale Bildungsräume' nicht zwischen-staatlich, sondern – im Sinne von Faist – ‚transstaatlich', nongouvernemental, d.h. sie sind im ‚nicht-öffentlichen' Sektor angesiedelt und in diesem Sinne ‚privat'. Deshalb heißen solche Bildungsangebote in einigen Veröffentlichungen auch „non-official" (Kokosalakis, 1998). Die Zuordnung zum Privatsektor betrifft beide Betrachtungsweisen, Transnationalisierung ‚von unten' und solche ‚von oben'. Auch die lebensweltlich organisierten transnationalen (Aus-)Bildungswege und Bildungsverläufe sind in diesem Sinne ‚privat'. Sie werden weder durch staatliche Instanzen vorgegeben noch stehen sie unter der Aufsicht einer internationalen Organisation, sie werden vielmehr von den Subjekten als ‚Privatpersonen' vollzogen und notfalls finanziert. Zwar nutzen diese Personen auch staatliche oder internationale Bildungsangebote, aber die Entscheidung über ihren ‚transnationalen' Bildungsweg und die dazu zu mobilisierenden sozialen und finanziellen Ressourcen liegt bei der betreffenden Person als Mitglied ihres ‚transnationalen Sozialraumes'.

Auch in Bezug auf transnationale Bildungsanbieter gilt, dass diese ‚privat' agieren, egal ob sie nun als for-profit oder als non-profit Organisationen fungieren oder genutzt werden. Hierunter fallen die unternehmerischen Aktivitäten staatlicher Hochschulen im Ausland, da diese ‚auf eigene Rechnung' wirtschaften und vermutlich nicht lebensfähig sind, wenn sie nicht wenigstens ihre eigenen Kosten erwirtschaften. Aus diesem Grunde operieren sie häufig in Gestalt von Ausgründungen (Outsourcing, vgl. Schreiterer & Witte, 2001, S. 14, 34 f., 113 f.). Allerdings „stehen bedauerlicherweise keine aussagekräftigen Informationen darüber zur Verfügung, welche Einnahmen und Ausgaben den Hochschulen durch ihre Auslandsengagements entstehen" (Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 225). Dem überwiegend favorisierten engeren Begriff von ‚transnational education' zu Folge zählen kooperative Arrangements wie Partnerschaften zwischen Hochschulen (Twinning) oder Doppeldiplomprogramme (Dual Degrees) nicht dazu; denn diese gehören nach der hier vertretenen Konzeption in den ‚internationalen Bildungsraum'. Internationale Nichtregierungsorganisationen wie z.B. OXFAM, die Grundbildungsprogramme in den so genannten Entwicklungsländern anbieten, sind Beispiele für die Kategorie ‚non-profit' im transnationalen Bildungsraum (Mundy & Murphy, 2001), während die University of Phoenix, ein börsennotiertes Unternehmen, das weltweit Hochschulbildung vertreibt, eindeutig zur Kategorie ‚for-profit' gehört (Hahn, 2005, S. 20). In Bezug auf erstere wäre die Handlungslogik internationaler Nichtregierungsorganisationen näher zu untersuchen, etwa zu fragen, in welcher Hinsicht ihre Bildungsangebote ihren weltbürgerlichen zivilgesellschaftlichen Anspruch unterstreichen und damit zu ihrer Legitimation beitragen sollen, ähnlich wie dies Mundy und Murphy (2001) in ihrer Studie am Beispiel ‚Education For All' getan ha-

ben. In Bezug auf gewinnorientierte transnationale Bildungsunternehmen (‚for-profit' Sektor) wäre eine Berücksichtigung der bereits umfangreichen wirtschaftswissenschaftlichen Forschungen zu verschiedenen Typen und Managementstrategien transnationaler Wirtschaftsunternehmen anzuraten (vgl. z.B. Welge & Holtbrügge, 2003). Möglicherweise gelten solche unterschiedlichen Marktstrategien transnationaler Wirtschaftsunternehmen aber auch für Organisationen, die weltweit im ‚non-profit' Sektor arbeiten, da deren erklärtes Ziel zwar nicht die Profitmaximierung ist, sie jedoch dennoch auf das aktive Einwerben ökonomischer Mittel (Spenden, Mitglieds- und Teilnehmergebühren, Subventionen von staatlichen und internationalen Geldgebern usw.) angewiesen sind und dafür ebenfalls in weltweiter Konkurrenz zueinander stehen.

‚Transnationale Bildungsräume' sind – wie ‚internationale Bildungsräume' – ebenfalls grenzüberschreitend, sie schaffen aber keine zwischen-staatlichen Räume, sondern private, trans-staatliche, die allerdings durchaus staatlich oder international (zwischen-staatlich, multilateral) subventioniert sein können und in denen auch staatliche oder internationale Programme – als Auftragnehmer – verwirklicht werden können. Der zentrale Unterschied liegt darin, dass Kontrolle und Verantwortung letztlich bei dem betreffenden transstaatlichen Bildungsanbieter oder Bildungsabnehmer liegen und verbleiben. Denn sind Akteure in ‚transnationalen Bildungsräumen' – aus welchen Gründen auch immer – nicht (mehr) handlungsfähig, z.B. wegen zu geringer Akzeptanz entsprechender Bildungsangebote, aus Mangel an Erfolg oder wegen Finanzierungsproblemen, sind die Folgen ihre ‚Privatangelegenheit'. Nur in Ausnahmefällen wird der Staat oder eine internationale Organisation ‚einspringen' und die ‚Privatangelegenheit' regeln, wodurch die Sache dann jedoch einen entsprechenden Akteurswechsel erlebt und die ‚Bildung' in einen anderen ‚Bildungsraum' überwechselt.

Eine wichtige Forschungsperspektive sollte auf das Innovations- wie auf das Gefahrenpotential von Transnationalisierung für das herkömmliche Modell staatlich reglementierter Erziehung und Bildung (‚nationaler Bildungsraum'), aber auch auf die internationale Dimension von Erziehung und Bildung (‚internationaler Bildungsraum') gerichtet werden. Transnationale Akteure und Bildungsangebote im ‚transnationalen Bildungsraum' müssen in ihrer Eigendynamik wie in ihren Allianzen mit nationalen, aber auch mit internationalen Akteuren betrachtet werden. Wenn staatliche Kontrollfunktionen durch Deregulierung, Privatisierung und Liberalisierung schrumpfen, stellen möglicherweise inter- und supranationale Organisationen eine Machtbalance dar, die nationale Akteure angesichts solcher durch Globalisierung veränderter Realitäten nicht (mehr) bieten können, wie der oben genannte Verhaltenskodex für transnationale Bildungsanbieter im Hochschulbereich zeigt, den UNESCO und Europarat vorlegten.

*Literatur*


Adam, S. (2001). *Confederation of European Rectors' Conferences. Transnational Education Project. Report and Recommendations*. March 2001.

Adick, C. (2002). Demanded and feared: transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. *European Educational Research Journal*, *1*, 214–233.

Adick, C. (2003a). Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: empirische Befunde und theoretische Erklärungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6*, 173–187.

Adick, C. (2003b). Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat* (47. Beih. der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 86–104). Weinheim: Beltz.

Adick, C. (2004). Forschung zur Universalisierung von Schule. In W. Helsper & J. Böhme, *Handbuch der Schulforschung* (S. 943–963). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benavot, A. & Riddle, P. (1988). The expansion of primary education, 1870–1940: Trends and issues. *Sociology of Education*, *61*, 191–210.

Boli-Bennett, J. (1979). The ideology of expanding state authority in national constitutions, 1870–1970. In J. W. Meyer & M. T. Hannan (Eds.). *National development and the world system. Educational, economic, and political change, 1950–1970* (pp. 222–249). Chicago: University of Chicago Press.

Bray, M. & Yamato, Y. (2003). Comparative education in a microcosm: Methodological insights from the international schools sector in Hong Kong. *International Review of Education*, *49*, 51–73.

Dos Santos, S. M. (2000). *Introduction to the theme of transnational education.* Paper presented at the conference of The Directors General for Higher Education and the Heads of Rectors' Conferences of the European Union. Aveiro 3. April 2000. Verfügbar unter: http://www.unige.ch/eua/En/Publications.

Faist, T. (2000). Grenzen überschreiten. Das Konzept Transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In T. Faist (Hrsg.), *Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei* (S. 9–56). Bielefeld: transcript Verlag.

Fuchs, H.-W. (2003). Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik, 49*, 161–174.

Fürstenau, S. (2004). Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7,* 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). Frankfurt: Campus [engl. Erstveröff. 1992].

Glowka, D. (1971). Konvergenztheorie und vergleichende Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung, 24*, 531–540.

Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7*, 5–19.

Hahn, K. (2005). Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt und die Positionierung Deutschlands. In K. Hahn & U. Lanzendorf (Hrsg.), *Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote* (S. 13–34). Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel: Jenior.

Hahn, K. & Lanzendorf, U. (Hrsg.). (2005). *Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel: Jenior.

Hasse, R. & Krücken, G. (1999). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: transcript Verlag.

Hayden, M. C. & Thompson, J. J. (Hrsg.). (2001). *International Education: Principles and Practice.* London: Kogan Page.

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.

Hornberg, S. (in Vorbereitung). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung.*

Inkeles, A. & Sirowy, L. (1983). Convergent and divergent trends in national educational system. *Social Forces*, *6*, 303–333.

Kokosalakis, T. (1998). *Non-official higher education in the European Union*. Athen: Centre for Social Morphology and Social Policy.

Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.

Lanzendorf, U. & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6*, 219–238.

Lutz, H. (2004). Sammelrezension Transnationale Bildungsräume. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7*, 147–151.

Meyer, J. W. (1980). The world polity and the authority of the nation-state. In A. Bergesen (Ed.), *Studies in the modern world system* (pp. 109–137). New York: Academic Press.

Meyer, J. W. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education, 65*, 128–149.

Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (herausgegeben von G. Krücken). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Meyer, J. W. et al. (1977). The world educational revolution, 1950–1970. *Sociology of Education, 50*, 242–258.

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.

Mundy, K. & Murphy, L. (2001). Transnational advocacy, global society? Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review, 45*, 85–126.

OECD & UNESCO (2001). *Teachers for tomorrows schools. Analysis of the world education indicators*. Paris: OECD.

Paulsen, F. (1906 / 1909). *Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung*. Leipzig: Teubner [3. Aufl. Berlin 1909; Nachdruck der 3. Aufl. Darmstadt 1966].

Pries, L. (1998). Transnationale Soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko – USA. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektive Weltgesellschaft* (S. 55–86). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Ramirez, F. O. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling. *Sociology of Education, 60*, 2–17.

Rizvi, F. (2004). Theorizing the global convergence of educational restructuring. In S. Lindblad & T. Popkevitz (Eds.), *Educational restructuring: international perspectives on traveling policies* (pp. 21–41). Greenwich: Information Age.

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.

Rotter, C. (2005). *Internationalisierung von Studiengängen: Typen – Praxis – Empirische Befunde*. Unveröffentlichte Dissertation, Ruhr-Universität Bochum.

Scherrer, C. (2003). Neues von der GATS-Verhandlungsrunde: Forderungen zur Aufgabe staatlicher Verantwortung für die Hochschulen. *Hochschulentwicklung/-politik*, *2*, 60–66.

Schreiterer, U. & Witte, J. (2001). *Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland*. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Special Report Higher Education (2005, February 26). *The Economist*, pp. 63–65.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002). Private Internationale Hochschulen in Deutschland. Profile und Bewertungen. Erw. Sonderdruck aus *„Wirtschaft & Wissenschaft"*, S. 1–11.

Sursock, A. (2004). Hochschulbildung, Globalisierung und GATS. *Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25*, 41–46.

Welge, M. K. & Holtbrügge, D. (2003). *Internationales Management. Theorien, Funktionen, Fallstudien* (3. überarbeitete u. erweiterte Aufl.) Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Wenning, N. (1996). *Die nationale Schule: öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster: Waxmann.