

1 Transnationalitätsforschung

1.1 Transnationale Bildungsräume

„Erziehung und Bildung werden vornehmlich und zuallererst als nationalstaatlich organisierte Wirklichkeitsbereiche konnotiert, reflektiert und erforscht“ (Adick 2005: 244). Die Erziehungswissenschaftlerin Christel Adick (2005) spricht von einem „nationalstaatlichen Paradigma“ der Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 244). Es verwundert nicht, dass sowohl die Praxis in, als auch die Forschung von Bildungssystemen auf allen Bildungsstufen bislang sehr starke nationalstaatliche Orientierungen aufweisen. Dies drückt sich darin aus, dass pädagogische Konzepte sowie die Praxis demzufolge auf ihre staatliche Verwertbarkeit und Anwendbarkeit hin entworfen sind und werden. Dieses ‚nationalstaatliche Paradigma‘ der Erziehungswissenschaft markiert eine starke Wechselwirkung zwischen Entstehung der Nationalstaaten und der Konstituierung der Bildungssysteme in den letzten 200 Jahren. Vor rund 200 Jahren war Bildung in Europa vornehmlich den privilegierten Ständen zugänglich. Besonders das 18. Jahrhundert, welches auch als „Pädagogisches Jahrhundert“ bezeichnet wird, rückte die (Schul-)Bildung als öffentliches und vor allem unabhängig von Schicht- und Klassenzugehörigkeit zugängliches Gut in den Vordergrund. Nennenswert ist Johann Amos Comenius (1592-1670), der unter anderem als einer der ersten die Forderung nach schulischer Bildung für alle stellte und somit als ein Vorreiter in der europäischen staatlich-orientierten Bildungsgeschichte gilt (vgl. Gerstner/Wetz 2008: 30; Radtke 2008: 655f.). Die in den Anfängen stehenden Bildungssysteme trugen dazu bei, dass der „Prozess der kulturellen Homogenisierung und der Entstehung einer Nation im Zuge dieses ‚nation-building‘ Prozesses“ (Adick 2005: 244) beschleunigt wurde. In Anlehnung daran, standen und stehen staatlich organisierte und regulierte Bildungssysteme im Dienst „der Kreierung und Reproduktion von Bürgerinnen und Bürgern, die dieses Projekt tragen und fortführen“ (Adick 2005: 245). Oft nehmen dabei gerade in der Bildung ideelle Intensionen einen zentralen Stellenwert ein. Hierbei darf nicht verkannt werden, dass nur ein schmaler Grat zwischen Idealen und Ideologie liegt, wobei diese auch verwoben sein können. Bildungsinstitutionen waren in dieser Hinsicht oft prädestinierte Orte sowohl für Ideale als auch für Ideologien. Daher sind sie nicht vor politischer oder religiöser Instrumentalisierung sicher. Diese Feststellung wird nicht nur für Deutschland bzw. Europa aufgestellt, sondern weltumspannend. Das heißt, die modernen Staaten versuchten und versuchen mit Hilfe der Bildung Loyalität, ein wichtiges Element für die Staatskohäsion, herzustellen.

Dabei basiert dies auf Diskussionen und Forschungsergebnissen des Neo-Institutionalismus⁵, die eine Wechselwirkung „zwischen der Entstehung moderner Staaten und einer im Medium der Schulpflicht organisierten staatlichen Kontrolle der Allgemeinbildung nahe legen“ (Adick 2008: 193) und zwar in globaler Hinsicht (vgl. Gerstner/Wetz 2008: 22; Möller/Wischmeyer 2013: 14; Radtke 2008: 656).

Daher verwundert es nicht, dass staatliche Bildungssysteme eine hegemoniale Stellung gegenüber anderen Bildungseinrichtungen in einer nationalstaatlich organisierten Gesellschaft und ihrer Bildungs- und Erziehungspraxis erlangten. Hier lässt sich auch Paulsen (1909/1966) anführen, der die Schulinstitution „Staatsschule“ (vgl. ebd.: 175, zit. nach Adick 2005: 245) nennt. Andere Formen von Bildungsarbeit beispielsweise im Bereich der Kirche oder in religiösen, ethnischen Gruppen, Netzwerken oder Zusammenschlüssen fanden kaum Beachtung. Sie wurden meist alle in einer bestimmten Kategorie zusammengefasst und spielten in der wissenschaftlichen Etablierung des Bereichs ‚Pädagogik‘ keine bzw. nur eine marginale Rolle (vgl. Adick 2005: 24; Radtke 2008: 656).

Diese Prozesse lassen sich auch mit dem ‚Methodologischen Nationalismus‘ (Pries 2010a: 10) beschreiben und in Verbindung bringen, der Nationalstaaten als ‚Container‘-Gesellschaften sieht. Denn bisher richteten beispielsweise die sozialwissenschaftlichen Migrationstheorien ihre Forschungsperspektive auf die Analyse der Pull-Faktoren in den Ankunftsregionen und auf Push-Faktoren in den Herkunftsregionen. Hoffmann-Nowotny thematisiert in den 1970er Jahren Migrationsphänomene,

„die er unter dem Aspekt der sozialen und strukturellen Spannungen betrachtet; in den 1980er Jahren fragt Hartmut Esser unter anderem nach den Bedingungen für erfolgreiche kognitive, identifikative, soziale und strukturelle Assimilation von Migranten und Friedrich Heckmann widmet sich in den 1980er und 1990er Jahren dem Prozess der Herausbildung ethnischer Minderheiten im Migrationskontext“ (Mahendrarajah 2010: 11f.).

Das heißt, für lange Zeit wurden die Herkunfts- und Ankunftsländer der Migranten oft getrennt betrachtet. Doch um der veränderten, globalisierten Welt und der Umwelt der Menschen gerecht zu werden, ist dieses nationalstaatliche Paradigma in der Erziehungswissenschaft oder der Methodische Nationalismus in der Migrationsforschung nicht mehr adäquat und zeitgemäß. Es verkennt die Lebenswelt der heutigen Menschen, deren Erziehungs- und Bildungsalltag sich über Staats-

5 Der „neoinstitutionalistische[r] Ansatz, der von der zentralen Bedeutung internationaler Organisationen für die globale Durchsetzung bestimmter Bildungsziele, -inhalte und -methoden ausgeht, [...] [wird] vor allem in den Politik- und Sozialwissenschaften rezipiert und unter dem Schlagwort des ‚edukativen Multilateralismus‘ in die aktuelle Forschung einbezogen“ (Möller/Wischmeyer 2013: 13).

grenzen hinweg aufspannt. Auch das Schulumilieu verändert sich stetig und ist durch die Gestaltung eines neuen Profils herausgefordert (vgl. Pries 1998: 70f.; Radtke 2008: 656).

Hier ist die Internationalisierung der Lebenswirklichkeiten der Menschen das Schlagwort. Zur Internationalisierung gehört die Transnationalisierung, die bereits in mannigfachen empirischen und auch theoretischen Untersuchungen thematisiert wurde (vgl. Levitt/Khagram 2008; Pries 2010a).

Der Begriff des ‚Transnationalen‘ tauchte vornehmlich im Zusammenhang transnationaler Politik zunächst in den 1960ern und 1970ern auf und wurde maßgeblich durch die Werke und Ideen von Karl Kaiser, Walter Bühl, Robert Keohane sowie Joseph Nye beeinflusst (vgl. Kroh 2008: 37). In der Migrationsforschung wurde dieser Begriff erst viel später mit Inhalt gefüllt. Hierbei werden seit den neunziger Jahren Herkunftsland sowie

„Aufnahmeland gemeinsam betrachtet und die sozialen Felder der Migranten, die innerhalb dieser zwei Länder bestehen und entstehen, in das Forschungsblickfeld genommen. Diese Prozesse und Phänomene werden mit den Konzepten ‚Transnationale Migration‘, ‚Transmigration‘ oder ‚Transnationalität‘ definiert [...]. Durch diese Konzepte, die nicht von sesshaften Menschen ausgehen, sondern von Menschen, deren Lebenswirklichkeit von hoher Flexibilität und Mobilität geprägt ist, versucht man die Dimensionen aktueller Migration, die im Zusammenhang mit der Globalisierung stehen, zu erfassen [...]. In der Definition von Glick Schiller, Basch und Szanton Blanc wird Transnationalismus als Prozess beschrieben, in welchem Migranten soziale Felder schaffen, um ihr Herkunftsland und das Land ihrer Niederlassung miteinander zu verbinden. Diesen Ansatz erweitert Ong mit dem Zusatz der kulturellen Verflechtung. Folglich ist die Vielfalt an Beziehungen und an Bindungen, die Migranten sowohl im Aufnahmeland als auch im Herkunftsland pflegen, ein wesentliches Merkmal von Transnationalität“ (vgl. Apitzsch 2007: 11f. [...]).

Pries definiert Transnationalität folgendermaßen:

In einem sehr weit gefaßten Begriffsverständnis bezieht sich transnationalism auf Zugehörigkeitsgefühle, kulturelle Gemeinsamkeiten, Kommunikationsverflechtungen, Arbeitszusammenhänge und alltägliche Lebenspraxis sowie hierauf bezogene gesellschaftliche Ordnungen und Regulierungen, die die Grenzen von Nationalstaaten überschreiten. In einer engen Fassung des transnationalism-Begriffs werden damit nur sehr dauerhafte, massive und strukturierte bzw. institutionalisierte Beziehungen bezeichnet, die pluri-lokal über nationalgesellschaftliche Grenzen hinweg existieren“ (Pries 2002: 3, zit. nach Homfeldt/Schewpe/Schröer 2006: 11f).

Mit „transnational“ werden somit in dem weit gefassten Verständnis grenzüberschreitende Interaktionen von Subjekten „im ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialen Bereich sowie die hierauf bezogenen Organisationsformen, die gesell-

schaftliche Formationen hervorbringen“ (Homfeldt/Schweppe/Schröer 2006: 7), bezeichnet. Diese unterschiedlichen Bereiche bzw. Dimensionen können sich auch wiederum untereinander bedingen. Dadurch dass die Wissens- und Handlungsformen grenzüberschreitend verlaufen, erweitern bzw. verlieren transnationale Prozesse und Strukturen ihren geografischen und sozialräumlichen nationalen Referenzrahmen. Transnationalität ist somit geprägt von ständiger Bewegung von Menschen und durch Austausch von Waren, Geld, Symbolen, Ideen und kulturellen Praktiken. Jedoch verweist die Begriffsdefinition von Pries in einem engeren Verständnis darauf, dass nicht jede Aktivität und dass ein einmaliges Überschreiten der Grenze nicht automatisch als transnationaler Prozess gesehen wird. Man kann es als hinreichend betrachten, aber notwendig ist hierzu eine bestimmte Verdichtung. Quantitativ wird sie charakterisiert durch eine bestimmte Frequenz und qualitativ durch eine bestimmte Enge und Intensität der Interaktionen“ (Mahendrarajah 2010: 12f.; vgl. Apitzsch 2007: 11f.; Breuer 2005: 111; Fürstenau 2008: 207; Homfeldt/Schweppe/Schröer 2006: 12f.; La Fernandez Hoz 2004: 8; Mau 2007: 39; Pries 1998: 73).

Kroh (2008) verweist auf Kaelble, Kirsch und Schmidt-Gernig (2002), die mit dem *„transnational turn“* der vergangenen Jahre eine Konzentration auf Bewegungen zwischen Gesellschaften und damit ‚Ströme‘ (flows) und ‚Netzwerke‘ (networks)“ (ebd.: 10, zit. nach Kroh 2008: 38) feststellen. Folglich richtet sich der Forscherblick auf „Prozesse und Phänomene, die sich zwar unterhalb der Ebene staatlicher Akteure vollziehen, dabei aber zu neuen [...] Formen der Vergemeinschaftung führen“ (Kroh 2008: 38).

In diesem Zusammenhang ist Bildung im Rahmen transnationaler Prozesse und Gegebenheiten jedoch bislang nicht so stark in den Fokus getreten. Jedoch hat sich im Laufe der Geschichte gezeigt, dass Praktiken im Bereich Erziehung und Bildung sowie Bildungspolitik länderumspannend funktionierten und funktionieren. In der historischen Bildungsforschung liegen hierzu insbesondere Studien zur Lehrerbildung, die zum Beispiel nationale Interessen und Transferprozesse betrachten, und zu Hochschulen vor (vgl. Fuchs/Lüth 2008: 3; Möller/Wischmeyer 2013: 11, 19). Zu letzteren sind aus dem europäischen und amerikanischen Raum die Pionierarbeiten Paul Windolfs und Detlef K. Müllers, Fritz K. Ringers und Brian Simons zu nennen. Kritisiert wird hierbei von Möller und Wischmeyer (2013) aber, dass diese nur einen Vergleich bieten, jedoch es keine Berücksichtigung des beiderseitigen Einflusses stattfindet (vgl. ebd.: 12).

Die Erziehungswissenschaftlerin Adick entwickelte das Konzept des „transnationalen Bildungsraumes“ (Adick 2005), um explizit transnationale Erziehungs- und Bildungsphänomene in den Blick der Forschung und Wissenschaft zu rücken. Dieses Konzept stützt sich auf die Konzepte „transnationaler Raum“ (Pries 1998)

und „transstaatliche Räume“⁶ (Faist 2000b), die in der Migrationsforschung lokalisiert sind.

„Durch die ‚neue‘ Form der internationalen Migration entstehen neue ‚soziale Verflechtungszusammenhänge‘“ (Elias 1986, zit. nach Pries 1998: 74f.). Diese definiert Pries als ‚transnationale soziale Räume‘, die ‚geographisch diffus bzw. multi-lokal sind und gleichzeitig einen nicht nur transitorischen sozialen Raum konstituieren, der sowohl eine wichtige Referenzstruktur sozialer Positionen und Positionierungen ist, als auch die alltagsweltliche Lebenspraxis, (erwerbs-)biographischen Projekte und Identitäten der Menschen bestimmt und zugleich über den Sozialzusammenhang von Nationalgesellschaften hinausweist‘ (Pries 1997: 34, zit. nach Fürstenau 2008: 207). Laut Faist überschreiten diese sozialen Räume, die er ‚transstaatliche Räume‘ nennt, in denen soziale, ökonomische, kulturelle Beziehungen gegeben sind, die Grenzen von souveränen Staaten. Sowohl Pries als auch Faist verweisen darauf, dass sie mit den Begriffen ‚transnationale Räume‘ und ‚transstaatliche Räume‘ auch Austauschprozesse zwischen den agierenden Personen bezeichnen. Hierbei würden qualitativ neue soziale Wirklichkeiten jenseits der gewohnten sozialen Räume entstehen, jedoch betont Pries auch die Wichtigkeit der Existenz durchlässiger Grenzen für die Entstehung plurilokaler Wirklichkeiten (vgl. Homfeldt/Schweppe/Schröer 2006: 12f; [La Fernandez Hoz 2004: 8f.]; Mau 2007: 41). Die Begriffe ‚transnationaler Raum‘ und ‚transstaatlicher Raum‘ beschreiben keinen statischen Raum, sondern elastische, meist nicht homogene Beziehungsgeflechte, die nicht an Raum und Zeit gebunden sind. Die Heterogenität drückt sich in der Zusammensetzung, der Reichweite, der Dauer und in der Intensität der Kontakte aus [...]. Meistens sind die transnationalen Räume ethnisch definiert, denn sie bestehen meistens aus Personen derselben Herkunft. Diese Netzwerke, die über die Migrantenfamilien hinausreichen, bauen nämlich oft auf Verwandtschaftsbeziehungen auf. Dennoch handelt es sich dabei aber nicht um ethnisch geschlossene Räume. Solche ethnischen Gemeinden ermöglichen lediglich stabile transnationale Räume“⁷ (Mahendrarajah 2010: 14f.; vgl. La Fernandez Hoz 2004: 7ff.; 25).

6 Ein Unterschied zwischen „transnational“ und „transstaatlich“ liegt darin, dass Faist „Nation“ und „Staat“ als zwei nicht kongruente Bezeichnungen sieht, zumal multinationale Staaten wie Kanada und Nationen ohne Staat wie beispielsweise die Kurden im Mittleren Osten existieren. Ferner ermögliche dieses Verständnis auch die Erforschung von Individuen, Netzwerken oder Organisationen, die grenzüberschreitend „unterhalb und neben der Regierungsebene“ (Faist 2000: 14) tätig sind. Des Weiteren führe die „Kongruenz von Regierung, Staatsterritorium und Regierten in den modernen Staaten“ (Adick 2005: 260) z.B. zu Fluchtmigration aufgrund von gescheiterten Projekten von Seiten des Nationalstaats, die unter anderem verantwortlich sind „für das Entstehen transstaatlicher Räume“ (Adick 2005: 260).

7 Ludger Pries führt zur Beschreibung „Transnationaler Sozialer Räume“ folgende vier Merkmale an: ‚Politisch-legaler Rahmen‘, ‚Materiale Infrastruktur‘, ‚Soziale Strukturen und Institutionen‘, sowie ‚Identitäten und Lebensprojekten‘ (vgl. Pries 1998: 76-79). Für nähere Informationen sei hier auf Pries 1998 verwiesen.

Adick rekurriert auf den Begriff transnational, wobei bei ihr auch die Perspektive von Faist inbegriffen ist und erweitert beide Konzepte zum „transnationalen Bildungsraum“. Dadurch findet eine Verknüpfung zwischen den Forschungsansätzen der Migrations- und Erziehungswissenschaft statt. Die Erweiterung dieser Konzepte zum ‚transnationalen Bildungsraum‘ ermöglicht eine „neue Sicht auf die Transnationalisierung von Lehr-/Lernstrukturen“ (Bauschke-Urban 2010: 43). Denn wie Heinemann (2008) festhält, findet die Entwicklung der Bildungssysteme gegenwärtig nur selten in nationalen oder regionalen Referenzrahmen statt. Stattdessen findet man die Programme, Reformen, Probleme aber ebenso die unterbreiteten Lösungsvorschläge in globalen Arenen wieder. Zum einen beobachten die beiden Disziplinen, Bildungs- und Erziehungswissenschaften und Migrationsforschung, „die Transnationalisierung von Hochschulen als Organisationen“ (Bauschke-Urban 2010: 46); doch stellen sie auch „Prozesse transnationaler Sozialisation“ (ebd.: 46) fest. Sowohl den einen als auch den anderen Prozess begreift Adick als transnationalen Bildungsraum. Dabei charakterisiert Adick jedoch eine Transnationalisierung „von oben“ und „von unten“. Unter letztere fällt die individuelle „Transnationalisierung von Bildungsbiographien“ bzw. die „Bildungssozialisation“ (Bauschke-Urban 2010: 46; vgl. Fürstenau 2008), die zunächst das vordergründige Interesse der Forschung ausmachte. Das bedeutete, dass man von transnationalem Bildungsraum sprach, wenn die Bildungslaufbahn durch Eigenverantwortung der Migranten grenzüberschreitend realisiert wird, anstatt sich den naheliegenden institutionellen Vorgaben des Ziellandes allein bedient. Adick entwickelte durch eine neue Perspektiveneinnahme diesen Ansatz, der vornehmlich die Mikro-Ebene forciert, weiter. Zunehmend richtet sich das Augenmerk der Forscher auch auf Bildungsorganisationen und ihre Transnationalisierung (Makro-Ebene), die in Adicks Verständnis Transnationalisierung ‚von oben‘ darstellen. Bereits in der Sammelrezension zu ‚Transnationalen Bildungsräumen‘ von Helma Lutz (2004) wird implizit appelliert, obwohl sie nicht den Begriff transnationale Bildungsräume definiert, diese zwei Perspektiven als Ganzes zu sehen (vgl. Adick 2005: 262f.; Adick 2008: 169; Bauschke-Urban 2010: 46; Heinemann 2008: 75).

Der eher ganzheitlichere Ansatz Adicks lässt somit die „Analyse von Mikrostrukturen auf der Ebene transnational sozialisierter Individuen und andererseits der Makrostrukturen auf einer breiter aufgefächerten Ebene der transnationalen Organisation von Bildungsinstitutionen“ (Bauschke-Urban 2010: 47) zu. Bauschke-Urban (2006) merkt in ihrer Studie zur Internationalen Frauenuniversität (ifu) an, dass

„das soziale Ensemble von transnational sozialisierten Individuen in Bildungsinstitutionen, die ebenfalls transnationalen Transformationsprozessen unterliegen [...] als Meso-Ebene innerinstitutioneller Transnationalisierung von Bildungsorganisationen und von Bildungsprozessen beschrieben werden“ (Bauschke-Urban 2006: 125).

Um den transnationalen Bildungsraum inhaltlich zu beschreiben und zu (ver-)ordnen, greift Adick zum Konzept des Sozialraums von Ludger Pries zurück, der die Mikro-Ebene als alltägliche Lebenswelten, die Meso-Ebene als Organisationen und die Makro-Ebene als Institutionen beschreibt (vgl. Pries 2010a: 154f., Adick 2008: 177). Pries bietet ferner drei mögliche Betrachtungsweisen an, wie man an die drei Ebenen herangehen kann. Dabei sind soziale Praxen, Symbolsysteme und Artefakte zentrale Elemente. Nach seiner Auslegung umfasst die soziale Praxis der Menschen die Reflektion und Auseinandersetzung mit sich selbst, der Umwelt und mit anderen Menschen. Ein weiterer Aspekt ist die Einflussnahme von Symbolsystemen, die durch ihre Existenz aus diffizilen und bedeutenden Symbolen hervorgehoben werden. Diese ist vornehmlich interdependent von der Kultur. Die dritte analytische Perspektive richtet ihr Augenmerk auf die Herstellung und Anwendung von Artefakten in Bezug auf ihre Relevanz der menschlichen Praxis und Sozialräume. Dabei sind Artefakte das Resultat des vornehmlich menschlichen kreativen kulturellen Schaffens bzw. Agierens (vgl. Pries 2010a: 154f.).

Diese Postulierungen zum Sozialraum werden von Adick auf den Bildungsraum projiziert und als Instrumentarium gesehen, um Bildungsräume analytisch zu beschreiben (vgl. Adick 2008: 177).

Zwar wurde Bildung in transnationalen Prozessen und Räumen bereits von einigen Autoren thematisiert, wie von Ingrid Gogolin und Ludger Pries in ihrem Beitrag über *Transmigration und Bildung* (2004), von Sara Fürstenau (2004) in ihren Beiträgen zu Bildungsorientierungen und -biographien, in Manfred Heinemanns (2008) Werk über *Transnationalität in der Bildungsgeschichte* oder in dem Werk von Christina Allemann-Ghionda *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft* (2004). Allemann-Ghionda thematisiert die Probleme hinsichtlich Bildung in globaler Dimension und wirbt zugleich für eine Umstrukturierung und Neuprofilierung der Erziehungswissenschaft. Jedoch standen beispielsweise transnationale Migration, ineinander verwobene Beziehungen oder Bildungsorientierungen und -verläufe von Migranten mehr im Vordergrund, als dass man einen grenzüberschreitenden ‚Bildungsraum‘ näher systematisierte, definierte oder gar typologisierte (vgl. Adick 2005: 261; 175; Heinemann 2008: 75).

Adick entwirft „Transnationale Bildungsräume“ als Gesamtkonzept und schlägt vor, diese

„als Oberbegriff für alle pluri-lokal zu verortenden, jenseits bzw. quer zu nationalen und internationalen ‚Containern‘ operierenden grenzüberschreitenden Erscheinungen von Transnationalisierung im Bildungswesen zu verwenden“ (Adick 2005: 264ff.).

Ihr Gesamtkonzept subsumiert drei zentrale Bereiche: Erstens „transnationale Konvergenzen im Bildungswesen“, zweitens „transnational education“ sowie drittens „transnationale Bildungsräume“ (Adick 2005: 246). Anzumerken ist jedoch, dass

die Anwendung des Konzepts durch Adick nicht zwingend auf die drei Bereiche eingegrenzt wird, sondern offen steht, für weitere erziehungs- und bildungsrelevanten Themenbereiche mit transnationalen Fragestellungen.

Unter *Transnationale Konvergenzen* versteht Adick in Anlehnung an Arbeiten an der Stanforder Universität von Alex Inkeles unter anderem im Jahr 1983 und der Forschungsgruppe um John W. Meyer, John Boli und Francisco O. Ramirez und anderen⁸ weltweite Angleichungsprozesse von Bildungsstrukturen und Standards, wie in den Bereichen Schulpflicht, Kontrolle von Seiten des Staates, Finanzierung durch öffentliche Mittel oder Akkreditierung. Diese schürten Befürchtungen aber auch Hoffnungen. Optimistische Stimmen sahen beispielsweise die Verbesserung der Qualität in den Bildungssystemen und die Chance, Bildungsabschlüsse internationaler und kompatibler zu machen, als lukrative Ziele. Andere wiederum befürchteten zum Beispiel eine Vormachtstellung der westlichen Bildungsmodelle, die Einleitung von kulturellen Homogenisierungsprozessen, den Verlust von Vielfalt oder die Einschränkung pädagogischer Autonomie. Akteure in diesem Bereich können beispielsweise Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen sein, die auf der internationalen Plattform tätig sind (vgl. Adick 2005: 247ff.).

Konvergenz ist hier jedoch nicht als Kongruenz der Bildungskonzepte und -methoden zu verstehen, sondern die Tendenz der Annäherung. Damit sollen gemeinsame Schnittstellen geschaffen werden, die einen reibungslosen Anschluss für die Bildungsteilnehmer ermöglichen soll. Demzufolge setzt dies auch den Willen der Weiterentwicklung, eventuell auch der Entwicklung neuer Konzepte und Methoden in diesen sich konstituierenden transnationalen Räumen voraus. Beispielsweise war im 19. Jahrhundert in Europa der Bildungsbereich durch Verflechtungsbeziehungen sowohl auf der nationalen als auch auf der transnationalen Ebene charakterisiert. Dabei war das Ziel Bildungssysteme zu etablieren, die zentralisiert und homogenisiert sein sollten. Dadurch entstanden grenzüberschreitende Kommunikationsverflechtungen zwischen verschiedenen Experten im Bildungssektor, aber auch institutioneller Austausch (vgl. Adick 2005: 263; Möller/Wischmeyer 2013: 7)

Neben dieser Form von transnationalen Bildungsräumen gibt es den Typus *Transnational Education* (TNE)⁹. Gu zeigt in seinem Beitrag (2009), dass TNE besonders nach den 1980ern einen Aufschwung erlebt. Dies bedeutet nicht, dass TNE nicht schon vorher existiert hat. Beispielsweise während der Kolonialzeit; im 17. Jahrhundert lässt sich TNE in Missionarsschulen finden (vgl. Gu 2009: 625-628). Möller und Wischmeyer, die unter anderem transnationale Räume unter historischer Perspektive betrachten, konstatieren, dass „Kolonie“ und

8 Ihr Ansatz ist heute unter dem Begriff ‚Neo-Institutionalismus‘ zu finden. Siehe Fußnote 1.

9 Im weiteren Verlauf wird nur das Kürzel TNE verwendet.

„Metropole“ keine abgetrennten, sondern eng miteinander verflochtene Bildungsräume“ (Möller/Wischmeyer 2013: 19) bildeten. Gegenwärtig ist TNE ein etabliertes Konzept, welches grenzüberschreitend Bildung vermarktet. Dieser kristallisierte sich vor allem in der internationalen Hochschulentwicklung heraus. Jedoch gäbe es bisher für TNE noch kein für alle Forscher bindendes Pendant auf Deutsch (vgl. Adick 2005: 250); einige Wissenschaftler wie Lanzendorf und Teichler (2003) lehnen dies auch ab. Sie ziehen vielmehr eine Begriffsbestimmung von UNESCO und Europarat heran und charakterisieren TNE als

„die rasch zunehmende Präsenz von Studienangeboten und Studienanbietern außerhalb ihrer Ursprungsländer“ (ebd., S. 220) oder [...] 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.: 222, zit. nach Adick 2005: 251; vgl. Gu 2009: 625).

Nicht zu vernachlässigen ist, dass sich diese Beschreibung nur auf den universitären Bereich bezieht. Adick kritisiert die Orientierung rein am Hochschulwesen und argumentiert, dass TNE ebenso in weiteren Bildungsbereichen zu finden sei. Sie schlägt vor, TNE in deutscher Sprache als „transnationale Bildungsangebote“ oder „transnationale Bildungsanbieter“ (Adick 2005: 251) zu bezeichnen. Beispiele von TNE außerhalb des Hochschulbereichs sind Internationale Schulen, Sprachschulen, wie die Benedict-School¹⁰, das Nachhilfeinstitut ‚Schülerhilfe‘, das ein Franchise Unternehmen des privaten Bildungskonzern Sylvan Learning Systems Inc. aus Baltimore (USA) ist, oder das Internationale Bakkalaureat. Alle diese Formen und Variationen des TNEs setzen die Herausbildung von neuen Bildungsorganisationen in Gang, die grenzüberschreitend und abgekoppelt von den Nationalstaaten agieren. Dadurch entstehen neue Bildungsabschlüsse und -gänge. Die Bildungsangebote werden meist von privaten Bildungsdienstleistern zur Verfügung gestellt. Dabei beschreibt Adick, dass deren Interessen sowie Handlungen zwischen gewinnorientiert und gemeinnützig situiert sind. Demzufolge verwundert es nicht, dass sie keiner bzw. kaum einer Registrierung von Seiten nationalstaatlicher Bildungsverwaltung unterliegen. Meist bergen sie ein großes ökonomisches Potenzial, dass als zusätzliche Einnahmequelle der Anbieter dient (vgl. Adick 2005: 247, 252f.; Gu 2009: 626). Dabei vermerkt Gu, dass die einzelnen Nationalstaaten verschiedene Strategien bezüglich TNE anwenden:

“English-speaking countries choose to export, continental European countries tend to act on regional integration and complement with each other on their strengths, Malaysia and Singapore try to increase educational export through importing, and

10 Sie wurden 1929 in der Schweiz gegründet.

China weighs cooperation and partnership in the process of importing education” (Gu 2009: 634).¹¹

Eine weitere Definition des TNE führt die Global Alliance for Transnational Education (GATE) an:

“Any teaching or learning activity in which the students are in a different country (the host country) to that in which the institution providing the education is based (the home country). This situation requires that national boundaries be crossed by information about the education, and by staff and/or education materials (whether the information and the education, and the materials travel by mail, computer network, radio or television broadcast or other means)” (GATE 1997: 1, zit. nach Heffernan 2010: 28).¹²

Als dritten Typus präsentiert Adick dann die *Transnationalen Bildungsräume*, die sie in engem Zusammenhang zum Konzept der ‚transnationalen Sozialräume‘ versteht, die vorher schon eingehend erläutert wurden, und zusammenfassend im Folgenden mit Menschen, die über die nationalen Grenzen hinweg global agieren, den sog. Transmigranten, und in ihrem Agitationsfeld den Bildungsraum schaffen, den sog. transnationalen Bildungsraum, definiert werden kann (vgl. Adick 2005: 262).

Adick schlägt vor, die drei vorgestellten Typen unter dem Konzept ‚Transnationale Bildungsräume‘ als Oberbegriff zu subsumieren. Zusammenfassend werden einerseits transnationale Bildungsräume als „grenzüberschreitende Bildungsprozesse leibhaftig mobiler Menschen, ihre Lernprozesse und ihren Erwerb von Qualifikationen und Zertifikaten in transnationalen Sozialräumen“ (Adick 2005: 264) illustriert. „Andererseits wird darunter auch das verstanden, „was transnationale Anbieter“, unabhängig vom Nationalstaat, „als Bildungsmaßnahme anbieten, wodurch die Lernenden ‚transnational‘ anerkannte Zertifikate erwerben und ihre Chancen auf virtuelle wie auch leibhaftige grenzüberschreitende Kommunikation und Mobilität erhöhen“ (Adick 2005, S. 264). Hervorzuheben an solchen Bildungsräumen ist deren Positionierung in einem ‚privaten‘ Bereich. Auch wenn die länderumspannenden Bildungsräume Unterstützung seitens der Staaten erfahren können, obliegt dem Bildungsanbieter und -abnehmer die volle Verantwortung und Kontrolle“ (Somalingam 2014: i.E.¹³; vgl. Adick 2005: 265f.).

11 Heffernan (2010) zeigt anhand des Beispiels Australien auf, wie stark die TNE-Angebote angewachsen sind. Denn „[d]uring the 1990s and early 2000 there was strong growth in Australian transnational educational programs, [...] in May 2003 there were 1569 transnational programs delivered through relationships set up between Australian universities and overseas education providers“ (Heffernan 2010: 30).

12 Vgl. <http://www.jones.com/companies/gate>

13 I.E. = im Erscheinen, daher keine Seitenangaben.

Um das Konzept des transnationalen Bildungsraumes besser zu verstehen, grenzt Adick diese von nationalen und internationalen ab. ‚Nationale Bildungsräume‘ sind durch eine starke Orientierung am nationalstaatlichen Paradigma gekennzeichnet. Dabei findet eine Regulation der Angebote im Bildungssektor, der finanziellen Zuwendungen und der Schülerströme durch staatliche Bildungsinstitutionen statt. Als Beispiele führt Adick staatliche Pflichtschul- sowie Hochschulsysteme auf. ‚Internationale Bildungsräume‘ hingegen unterliegen der Regulation von Organisationen internationaler Art. Hierbei sind die Staaten immer noch die zentralen Akteure. Jedoch entstehen durch die Vereinbarungen zwischen den Staaten internationalisierte und neuartige Bildungs- und Erziehungsdimensionen; der Bologna-Prozess ist exemplarisch hierzu zu nennen. Die Zwischenstaatlichkeit ist das zentrale differenzierende Wesensmerkmal zwischen ‚internationalen‘ und ‚transnationalen Bildungsräumen‘. Letztere sind vornehmlich in einem privaten Bereich anzutreffen, die durch Transstaatlichkeit und Non-Gouvernementalismus gekennzeichnet sind (vgl. Adick 2005: 264ff.).

Abgesehen von migrations- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsansätzen arbeitet auch die Historische Bildungsforschung mit dem Konzept der transnationalen Bildungsräume. Dabei verwendet der im Jahre 2013 erschienene Sammelband *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittpunkt von Kultur, Politik und Religion* von den Herausgebern Esther Möller und Johannes Wischmeyer erstmals im historischen Kontext das Bildungsraum-Konzept in transnationaler Hinsicht. Thematisiert werden zum Beispiel von verschiedenen Autoren enge Verflechtungen zwischen Kolonien und Kolonialmacht, in dem Kontext auch Kommunikations-, Transfer- und Austauschprozesse oder ideologische Diskurse.

Die Autorin Kesper-Biermann (2013) differenziert in ihrem Beitrag in dem Sammelband des Weiteren Adicks Begriff weiter und gibt weitere Impulse. Sie erarbeitet in ihrem Verständnis des Konzepts drei analytische Typen von Bildungsräumen. Die Autorin sieht Bildungsräume (1) „als Schulhäuser, Gebäude und Bildungsinstitutionen“ (ebd.: 25), als (2) „durch naturräumliche, verwaltungsmäßige oder politische Grenzen markierte geographische Einheiten [...], etwa Städte, Administrationsbezirke oder Staaten“ (ebd.: 26) und als (3) „Raumwahrnehmungen und -konstruktionen [...] *mental maps*“ (ebd.: 27). Zu letzterem kann man auch „virtuelle Bildungsräume“ (ebd.: 23) wie das Internet oder auch unterschiedliche E-Learning-Portale hinzunehmen.

Die historische Forschung zu Bildungsräumen hat auch aufgezeigt, dass seit jeher diese Räume Veränderungen, Neuformationen und Neujustierungen unterliegen (vgl. Kesper-Biermann 2013: 25; Möller/Wischmeyer 2013).

Um den transnationalen Bildungsraum näher zu klassifizieren, wird nachfolgend eine weitere Theorie reflektiert. Es handelt sich um „Transnationale Bildungsorganisationen“. Dabei wird stark auf Organisationen im Migrationsbe-

reich fokussiert, der auch einen kurzen Exkurs zum Konzept Migrantenorganisationen verlangt.

1.2 Transnationale Bildungsorganisationen

Um die Phänomene in grenzüberschreitenden Bildungsräumen auf Meso-Ebene besser zu erfassen, entwirft Adick (2008) hierfür systematisch eine an erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Aspekten orientierte Typologie zu transnationalen Bildungsorganisationen.

Die Entstehung von Organisationen liegt rund 200 Jahre zurück. Von Organisationen spricht man im Allgemeinen dann, wenn zeitlich unbegrenzte Geflechte in der Zusammenarbeit von Menschen sich ergeben, und sich durch drei Merkmale

„von anderen ‚Gesellungsformen‘ wie etwa der Familie [...] oder einer nationalen, ethnischen oder kulturellen Bezugsgruppe unterscheiden: Organisationen haben (a) mehr oder weniger explizite Ein- und Austritts- bzw. Mitgliedschaftsregeln und somit ein Innen-Außen-Verhältnis bzw. eine Organisation-Umwelt-Definition, (b) mehr oder weniger bewusst gestaltete und gestaltbare Strukturen, Funktionen und Prozesse (von Arbeitsteilung, vertikaler und horizontaler Koordination, Verantwortungen und Kompetenzen etc.) sowie (c) definierte und veränderbare Ziele und Zwecke“ (Pries 2010b: 26; vgl. Pries 2010a: 73; Goeke 2010: 121).

Ludger Pries unterscheidet des Weiteren zwischen „Organisationen als kollektive und korporative Akteure“ (Pries 2010b: 26). Er charakterisiert beispielsweise profitorientierte Firmen als ‚korporative Akteure‘. Merkmale seien, dass die Interessen der Mitglieder nicht viel Gemeinsames beinhalte und dass keine bzw. kaum Dependenz zwischen ihrer Ressourcenausstattung und den Mitgliedern bestehe. Organisationen als ‚kollektive Akteure‘ jedoch zeichnen sich laut Pries hauptsächlich durch gemeinsame Interessen aus. Des Weiteren bestehe für sie eine stärkere Abhängigkeit von dem unmittelbaren Verfügbarmachen der Mitgliederressourcen.¹⁴ Goeke (2010) paraphrasiert anhand vorhandener Literatur drei zentrale Zwecke, die von Organisationen angestrebt werden. Diese sind erstens „Selbsthilfe und solidarische Unterstützung“, zweitens „kulturelle Identitätsbildung“ und schließlich „politische Organisation und Interessenvertretung“ (ebd.: 124; vgl. Pries 2010a: 73; Pries 2010b: 26).

14 Der Unterschied zu Institutionen liegt darin, dass Institutionen eher „kollektiv-kulturell vererbte ‚Handlungsprogramme‘ von Routinen, Regeln und Normen sowie wechselseitigen Erwartungen [darstellen], die für große Verflechtungszusammenhänge (z.B. ‚Gesellschaften‘, ‚Ethnien‘) bestimmte Lebensbereiche strukturieren und soziale Identität, Integration und Stabilität stiften“ (Pries 2010b: 27).

Unter transnationalen Organisationen versteht man nun ganz allgemein, Organisationen, die „durch eine dezentrale Verteilungsstruktur und durch starke Koordinationsmechanismen“ (Adick 2008: 181) sich auszeichnen. Das bedeutet, genauer gesagt, dass eine transnationale Organisation durch Beteiligungen und Transaktionen in vielen verschiedenen Ländern rund um den Globus charakterisiert ist. Des Weiteren ist ihre Dachorganisation in einem Land lokalisiert. Ihre Zweigstellen und Organisationsabteiler arbeiten hingegen in einem bestimmten Rahmen autark in den Ländern ihrer Niederlassung, halten jedoch Beziehungen zur Dachorganisation aufrecht, der sie zur Auskunft verpflichtet sind (vgl. de Pablos 2006: 545).

Zwar gibt es bereits Typologien zu TNE in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht, wie beispielsweise der Typologieversuch von Jane Knight (2003):

„(1) Personen, die zum Zwecke von Studium, Praktika und Forschung ins Ausland gehen, (2) Bildungsanbieter mit ausländischen Zweigstellen, Franchise-Unternehmen und andere Unternehmenstypen, (3) Partnerschaftsprogramme oder gemeinsame Abschlüsse (Joint Degrees) und (4) Projekte in der Entwicklungszusammenarbeit“ (ebd., zit. nach Adick 2008: 182).

Adick kritisiert an Knights Typenbildung allerdings, dass sie keine klare Linie zwischen Inter- und Transnationalität zieht. Denn beispielsweise seien die Partnerschaftsprogramme und bi-nationalen Abschlüsse vielmehr in dem Sektor ‚internationale Beziehungen‘ einzuordnen. Einen anderen Versuch zu TNE startet Stephen Adam (2001). Adam nimmt Partnerschafts- und Studentenaustauschprogramme sowie gemeinsame Abschlüsse heraus und bietet die nachstehende Kategorisierung: (1) „Franchising“, bei dem ein Franchisegeber einem Franchisenehmer das Recht gibt, seine Bildungsleistungen und -angebote in seinem Namen anzubieten, unabhängig wo diese Institutionen situiert sind. (2) „Branch campus“, bei dem eine Bildungsinstitution ihre eigenen Studienprogrammen und -abschlüsse in einem anderen Land anbietet. (3) „Off-shore institution“, die sich an der Organisation und dem Inhalt an einem nationalen Bildungssystem orientiert, aber keine Institution in diesem Land haben muss, dafür aber sich in anderen Ländern niederlässt. (4) „Corporate universities“, die eigene Hochschulinstitute oder Studienprogramme entwerfen und Qualifikationen anbieten, jedoch zu keinem staatlichen Bildungssystem gehören. (5) „International institutions“, die unabhängig von nationalen Bildungssystemen internationale Abschlüsse anbieten (ebd.: 14, zit. nach Adick 2008: 181f.)

Adam nimmt hier jedoch nur den europäischen Hochschulbereich in den Blick. Adick geht darüber hinaus und unterscheidet „Transnationale Bildungsunternehmen“, „Transnationale Bildungsorganisationen in Bildungswesen eigener

Art“, „Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen“ und „Transnationale Bildungsorganisationen im Migrationsbereich“ (Adick 2008: 183).¹⁵

Transnationale Bildungsunternehmen bringen Bildung als Ware länderübergreifend und gebührenpflichtig auf den Bildungsmarkt. Dabei sind ihre Handlungen und Interessen mit der Intension versehen, die Vermarktung der Bildung gewinnbringend oder kostendeckend zu gestalten. Als Beispiel führt Adick das britische Bildungsunternehmen FT Knowledge an, welches dem Financial Times Ltd. entsprang und internetbasierten globalen Handel von Angeboten zur Fort- und Weiterbildung betreibt, sowie einen Abschluss in Business Education und Management anbietet. Andere Beispiele sind Sprachenschulen wie die oben aufgeführten Benedict Schools, die gegenwärtig auch in mehreren Ländern etabliert sind (vgl. Adick 2008: 184ff.). Ein neues Phänomen sind auch Online-Nachhilfen wie TutorVista, die weltweite Nachhilfeangebote für Schüler und Studenten in allen Ländern anbietet. Dabei hat TutorVista Nachhilfelehrer in mehreren Ländern wie Indien, Australien, Amerika, Großbritannien, China oder auch Südost-Asien.¹⁶

Transnationale Bildungsorganisationen in Bildungswesen eigener Art sind nach Adick beispielsweise Firmenhochschulen. Hierbei steht das Personal der eigenen Firma und seine Fort- und Weiterbildung im Fokus. Zu diesem Zweck findet eine Auslagerung dieser Maßnahmen in eine dafür entworfene Abteilung des Unternehmens statt, die gewissermaßen eigenständig agiert. Sie zielen auf die Fortbildung des Personals sowie auf die Förderung der Firma ab. Ein Beispiel hierfür ist der *Learning Campus (LC)* von Siemens, welcher für Siemensmitarbeiter offensteht. Im Jahr 2013 nahmen 4068 Mitarbeiter aus über 70 Ländern in einem der 26 angebotenen Programme teil¹⁷. Jedoch lassen sich auch derartige Organisationen im Schulbereich ausmachen. Beispielsweise führt Adick die International Schools exemplarisch an, aber nur, wenn diese unter der Voraussetzung der Einhaltung der Kriterien der 1951 gegründeten International Schools Association (ISA) und der Vergabe des Internationalen Bakkalaureats (IB)¹⁸ agieren. Denn diese Schulen sind weder durch Verträge zwischen Staaten entstanden, noch unterliegen sie derartigen vertragsgebundenen Regulationen (vgl. Adick 2008: 187ff.).

Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen zeichnen sich laut Adick dadurch aus, dass sie Bildungsvermittlung über Staatsgrenzen hinweg betreiben und sich dabei auf allgemeine Menschenrechte berufen. Bildung wird in diesem Zusammenhang als ein universales Recht angesehen. Solche Organisatio-

15 Da für die vorliegende Forschungsarbeit nur der Typus der „Bildungsorganisationen im Migrationsbereich“ wichtig ist, werden die anderen drei Typen hier nur kurz beschrieben.

16 Vgl. <http://www.tutorvista.com/corporate.php>

17 Vgl. <http://www.siemens.com/sustainability/en/core-topics/employees/references/continuing-education.htm>

18 Das IB ist eine nichtnationale Hochschulzugangsberechtigung.

nen arbeiten meist „in einem zweigeteilten transnationalen Bildungsraum“ (Adick 2008: 192). Adick konstatiert, dass im Norden in den Ländern größtenteils entwicklungspolitische Bildung informeller Art stattfindet. Darunter fallen beispielsweise Kampagnen, die Aufklärungsarbeit betreiben, um Spenden für Bildungsprojekte für Entwicklungsstaaten im Süden zu erwerben. In diesen Ländern wiederum betreiben die Organisationen daraufhin die Förderung und Umsetzung der entsprechenden Bildungsprojekte. Dabei finden vor allem die Bildungsvorstellungen, -materialien und -konzeptionen Verbreitung, die in den Augen der Bildungsanbieter bevorzugt werden und von ihnen als ‚richtig‘ und relevant für die Entwicklung des Landes erachtet werden Beachtung. Dadurch lässt sich auch ein Eingriff auf nationaler sowie internationaler Ebene beobachten. Diese Art von Bildungsorganisationen hat sich das Ziel gesetzt, die Bildungssituation der Gesamtmenschheit zu verbessern. Ein Beispiel dieser Form der Bildungsorganisation stellt nach Adick OXFAM International¹⁹ dar. Der Verbund spielte 1999 bei dem Aufbau der ‚Global Campaign for Education‘ eine entscheidende Rolle. Hierbei kam es zu einer Fusion einer Vielzahl von Nichtregierungsorganisationen, die länderumspannend in mannigfachen Bildungsangelegenheiten involviert und aktiv sind. Dabei war OXFAM federführend (vgl. Adick 2008: 184; 191ff.).

Als weiteren Typus nennt Adick *Transnationale Organisationen im Migrationsbereich*. In den vergangenen Jahren wird in der Transmigrationsforschung immer mehr der Blick auf Migrantenorganisationen gerichtet (vgl. Adick 2008: 189; Pries/Sezgin 2010b).²⁰ Dabei verkörpern solche Organisationen den Wunsch von Personen mit Migrationshintergrund, die durch die Organisationen ihren spezifischen Interessen, Vorlieben und Neigungen eine Plattform bieten, um diese auszuleben und diesen Ausdruck zu verleihen. Dadurch ist auch der Versuch gegeben, ihre unmittelbare Umwelt zu beeinflussen. Pries und Sezgin (2010a) kritisieren, dass die Wissenschaft und auch die Politik Migrantenorganisationen meist *entweder* im Lichte eines fehlgeschlagenen Integrationsprozesses und einer Abkapselung der Migranten von der Mehrheitsgesellschaft sehen *oder* diese als ein Medium betrachten, um die Migranten in die Ankunftsgesellschaft zu integrieren. Pries und Sezgin plädieren daher für die Aufhebung solch einer Entweder-Oder Konzeption (vgl. Pries/Sezgin 2010a: 10; Pries 2010b: 16).

19 OXFAM International ist ein Zusammenschluss von mehreren NRO's. Die Organisationen in diesem Verbund sind heute in 17 Ländern situiert (vgl. <http://www.oxfam.org/en/about/history>; Adick 2008: 192).

20 Ludger Pries und Zeynep Sezgin (2010a) gehen in ihrem Sammelwerk *Jenseits von „Identität und Integration“*. Grenzen überspannende Migrationsorganisationen anhand von Beiträgen verschiedener Verfasser sowohl theoretisch als auch empirisch explizit Migrantenorganisationen in Deutschland auf die Spur. Auch der Forschungsbericht *Entwicklungspolitisch engagierte Migrantenorganisationen. Potenziale für die Integration in Deutschland?* von Marianne Haase und Bettina Müller (2012) im Rahmen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge widmet sich den Migrantenorganisationen.

Migrantenorganisationen sind organisationale Vereinigungen von Menschen mit einem Mindestanteil von 50% Mitgliedern mit Migrationshintergrund. Des Weiteren orientieren sich die Migrantenorganisationen an der Multifunktionalität und Ganzheitlichkeit in ihrem Angebot, welches sich in unterschiedlichen Aufgabenzuständigkeiten der Organisationen widerspiegelt. Dabei bietet der überwiegende Teil Bildungsangebote mit sekundärem Fokus an, beispielsweise in Heimatvereinen, die das kulturelle Erbe ihres Herkunftslandes vermitteln. Allerdings gibt Adick an, dass die Gründung und die Unterhaltung solcher Organisationen auf transnationale Bildungsorganisationen basieren müssen und nicht auf eine lokale Trägerschaft, um sie als ‚transnational‘ zu charakterisieren. Bildungsorganisationen in diesem Bereich haben sich der Förderung der Bildungsinteressen ihrer spezifischen Adressaten verschrieben (vgl. Adick 2008: 184-190; Haase 2012: 19; Pries 2010b: 16; Pries 2010a: 95).

Als ein idealtypisches Beispiel für diese Form der transnationalen Bildungsorganisation wird von Adick die Fethullah Gülen-Bildungsbewegung,²¹ benannt nach dem türkischen Gründungsvater und Prediger Fethullah Gülen (*1938-), angeführt. Agais (2004) Untersuchung zu dem Bildungsnetzwerk um Fetuhulla Gülen stellt diese sogar als eine der „größten privaten Bildungsbewegung[en]“ (ebd.: Buchrückseite) dar, die längst die Staatsgrenzen der Türkei überschritten hat. Bildungsinstitutionen findet man heute in den westlichen Staaten Europas, auf dem Balkan oder in Nachfolgestaaten der Sowjetunion. Allein in Deutschland hat diese Bewegung rund 300 Nachhilfe-Institute (vgl. Adick 2008: 190; Agai 2004; Rasche 05.03.2014).

21 Weitere Informationen zur Gülen Bildungsbewegung findet man vor allem bei Agai (2006), der seine Forschungsarbeit diesem Thema widmet.

Doing Diaspora

Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen
Bildungsraum der Tamil Diaspora

Somalingam, T.

2017, XI, 330 S. 5 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-12618-6