

Pfaff, Nicolle

Erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung im Gegenstandsbereich der Schule. Zwischen Struktur und Lebenswelt

Tertium comparationis 24 (2018) 2, S. 151-170



Quellenangabe/ Reference:

Pfaff, Nicolle: Erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung im Gegenstandsbereich der Schule. Zwischen Struktur und Lebenswelt - In: *Tertium comparationis* 24 (2018) 2, S. 151-170 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246860 - DOI: 10.25656/01:24686

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246860>

<https://doi.org/10.25656/01:24686>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung im Gegenstandsbereich der Schule – zwischen Struktur und Lebenswelt

Nicolle Pfaff

Universität Duisburg-Essen

Abstract

The article explores thematic fields of the application of the research perspective of transnationalism in German-language school and educational research and points out their selective reference to specific forms and arenas of transnationalization. Two aspects are discussed in more detail: On the one hand, it becomes clear that corresponding research is primarily directed towards the establishment of structures and programs, whereas pedagogical practices and experiences of actors tend to be ignored. On the other hand, empirical studies so far have focused primarily on the area of the international mobility of social elites and structures of exclusive school education. The transnationalization of life worlds and educational institutions in the context of migratory society, on the other hand, is hardly recognized. This observation is reflected against the background of the history of discipline in educational science, in which the examination of migration was realized almost exclusively in the context of differential pedagogical perspectives.

Die Institution Schule, wie wir sie heute kennen, wird in historisierender Betrachtung zugleich als ein Produkt der Etablierung des Nationalstaats wie auch ein Mittel zu seiner Durchsetzung und Legitimation verstanden (z.B. Dewey, 1916; Fuller & Robinson, 1992; Wenning, 1996). In bildungshistorischen Forschungen wird überzeugend aufgezeigt, dass erst der Nationalstaat die Schule zu einer für alle sozialen Gruppen relevanten und in weiten Teilen integrativen Sozialisationsinstanz machen konnte (z.B. Meyer, Ramirez & Soysal, 1992; Burbules & Torres, 2013). Die Installation von Bildungsverwaltungen, bildungspolitischen Regulationen, die Durchsetzung der Schul- oder Unterrichtspflicht, die Definition eines Fächerkanons

und darauf bezogener Curricula bis hin zur Professionalisierung von Lehrkräften sind dabei als wesentliche Elemente der Institution Schule ohne staatliches Handeln kaum denkbar. Sie werden bis heute zentral durch ihre nationalstaatliche Verankerung geprägt und auch wissenschaftlich zentral als nationale Bildungssysteme repräsentiert (zur Kritik für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft vgl. z.B. Adick, 1992).

Diese naturalisierende Annahme des Nationalstaats als zentraler gesellschaftlicher Bezugspunkt hinterfragt das Konzept des Transnationalismus grundlegend in der Kritik am ‚methodologischen Nationalismus‘ vieler Forschungszusammenhänge (Wimmer & Glick Schiller, 2003). Diese Kritik macht darauf aufmerksam, dass die unhinterfragte Unterstellung, der Nationalstaats sei der zentrale gesellschaftliche Bezugspunkt für die Analyse sozialer Phänomene, nur noch eingeschränkt Gültigkeit besitzt (Pries, 2010, S. 10; Amelina, Faist, Glick Schiller & Nergiz, 2012).¹ Noch vor etwa 15 Jahren beschreibt Adick (2005) in einem konzeptionellen Beitrag für eine erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung ein ‚nationalstaatliches Paradigma‘ für die Forschung in der Disziplin, in dem ‚Erziehung und Bildung ... vornehmlich und zuallererst als nationalstaatlich organisierte Wirklichkeitsbereiche konnotiert, reflektiert und erforscht‘ werden (ebd., S. 244). Erziehungswissenschaftliche Forschung repräsentiert innerhalb dieses Paradigmas Institutionen der Erziehung und Bildung – weitgehend unreflektiert – in ihrer Funktion der ‚kulturellen Homogenisierung‘ und der Legitimation des Nationalstaats. Demgegenüber weist das Konzept des Transnationalismus in einem allgemeinen Sinn auf die Bedeutungszunahme von die Grenzen von Nationalstaaten überbrückenden sozialen Beziehungen, Interaktionen und Transaktionen in vielen gesellschaftlichen Arenen hin (Faist, Fauser & Reisenauer, 2011; Pries, 2008). Es rückt Phänomene der Grenzüberschreitung in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Auseinandersetzungen von Gegenstandsfeldern, die lange Zeit in erster Linie im nationalstaatlichen Zusammenhang untersucht wurden.

Inzwischen gilt als unstrittig, dass das Feld der Institution Schule Prozessen der Transnationalisierung unterliegt (z.B. Adick, 2005, 2012; Gough, 1999; Hayden, 2011; Hornberg, 2010, 2012). In der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Forschung wurden hierbei vor allem Prozesse der Etablierung von grenzüberschreitenden Strukturen und Akteuren untersucht (Adick, 2012). Sie beschreiben die Etablierung transnational agierender nicht staatlicher Akteure im Feld der Schule (z.B. Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi, 2016; Parreira do Amaral, 2010) und, damit verbunden, die Durchsetzung internationaler Schulen (z.B. Hornberg, 2010; Hayden & Thompson, 2016) als exklusive Bildungsräume sowie die Etablierung entsprechender Programme auch in staatlichen Schulsystemen (z.B. Hornberg, 2012, 2018). Vor dem Hintergrund einer Beobachtungsfolie der internationalen

Mobilität globaler Eliten und ihrer distinktiven Bildungsbemühungen wird hier ein deutlicher Anstieg von Konzepten und Organisationen inter- und transnationaler Bildung in vielen Ländern beschrieben (vgl. Hornberg, 2010; Hayden, 2011). Weniger Aufmerksamkeit erfahren dagegen Formen der Transnationalisierung der Schule, die mit migrationsgesellschaftlichen Veränderungen verbunden sind. Hierzu gehören etwa Prozesse der Öffnung von Schule für die Interessen einzelner Migrantengruppen, die Etablierung grenzüberschreitender Kooperationen, aber auch die Entwicklung schulischer Bildungsangebote jenseits der staatlichen Pflichtschule, z.B. getragen von Kulturvereinen oder religiösen Gemeinden von Minderheiten (z.B. Somalingam, 2017; Creese & Martin, 2006). Die zentrale Beobachtungsfolie bleibt hier statt dessen eine der herkunftsbezogenen bzw. ethnischen und sozialen Segregation, die durch (Post-)Migration geprägte Schulen an der Schnittstelle von sozialstruktureller Differenzierung, geringen Qualifikationsniveaus und geringer Schulqualität in den Blick nimmt (z.B. Sundsbø, 2015).

Der vorliegende Beitrag plädiert für einen breiteren erziehungswissenschaftlichen Blick auf Phänomene der Transnationalisierung der Schule. Transnationalismus ist, zusammenfassend beschrieben, ein interdisziplinäres Forschungsprogramm zur Analyse von Prozessen der Etablierung grenzüberschreitender Strukturen und Praktiken, die durch nicht staatliche Akteure getragen werden und sich durch Bezüge auf plurilokale Zusammenhänge territorial-räumlich manifestieren. Im Beitrag wird in einem ersten Schritt die Forschungsperspektive des Transnationalismus umrissen und unter Bezug auf vorliegende systematisierende Arbeiten zum Gegenstandsbereich der Schule vorgestellt (1). In einem zweiten Schritt werden zentrale Perspektiven im Bereich der schulbezogenen erziehungswissenschaftlichen Transnationalisierungsforschung mit dem Fokus auf das Feld der internationalen Schulen und die Lebenswelten von Schüler*innen nachgezeichnet (2). Abschließend werden Perspektiven einer breiter angelegten erziehungswissenschaftlichen Transnationalisierungsforschung skizziert (3).

1. Transnationalismusforschung und Schule als globale Struktur

Gesellschaftliche Hintergründe der Annahme eines Bedeutungsgewinns von Transnationalisierungsprozessen auch im schulischen Feld bilden aktuell gestiegene internationale Mobilität, Prozesse der Globalisierung sowie die Verdichtung von Zeit und Raum im Zusammenhang technischer Entwicklungen in Mobilität und Kommunikation (allg. Faist et al., 2011; bezogen auf Schule Adick, 2005; Hornberg, 2010). Diese Entwicklungen führen allgemeiner betrachtet zur Etablierung von grenzüberschreitenden Zusammenhängen im Kontext von Migration, international agierenden Organisationen und sozialen Bewegungen. Transnationalismus ist also

als eine Forschungsperspektive zu beschreiben, die aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zum Gegenstand macht (Khagram & Levitt, 2008; Pries, 2010). Sie steht damit analog zu weiteren Perspektiven und Begriffen der aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskussion, wie Globalisierung, Internationalisierung, Multinationalisierung oder Supranationalisierung, für die Beschreibung der Intensivierung von Beziehungen zwischen Akteuren in einem Nationalstaaten übergreifenden Zusammenhang (Hornberg, 2010). Unterschiede zwischen diesen Zugängen bestehen vor allem in der Rolle, die dem Nationalstaat für die Konstitution der sozialen Welt zugeschrieben wird (vgl. Pries, 2010; Faist et al., 2011). So geht etwa der Globalisierungsdiskurs von einem grundsätzlichen Bedeutungsverlust des Nationalstaats aus. Die Konzepte der Supra- oder Internationalisierung weisen auf Strukturen und Programme hin, die sich im Handeln, in Vereinbarungen oder Transaktionen zwischen Staaten bzw. in staatenübergreifenden Verbänden etablieren. Nationalstaaten bleiben hier gleichsam zentraler Akteur der Regulation internationaler Angelegenheiten. Im Unterschied dazu bezieht sich die Beobachtungsperspektive der Transnationalisierung nicht auf Prozesse der Annäherung oder Aushandlung zwischen Staaten und staatlichen Akteuren, sondern betont vor allem die sich über nationalstaatliche Grenzen hinweg entfaltenden Interaktionen und Transaktionen nicht staatlicher Akteure (z.B. Faist et al., 2011, S. 20 f.). In der politikwissenschaftlichen Forschung ist in diesem Zusammenhang gelegentlich die Rede von der ‚Globalisierung von unten‘ (z.B. Randeria, 2003). Gleichsam werden Nationalstaaten in der Perspektive des Transnationalismus konzeptionell als eine zentrale Regulationsinstanz beibehalten, die Bedingungen und Möglichkeiten der Etablierung transnationaler sozialer Räume gestaltet.

Historisch betrachtet hat die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Phänomenen der Transnationalität insbesondere seit den 1990er-Jahren – zunächst vor allem im Kontext der Migrationsforschung sowie in politikwissenschaftlichen Studien – beträchtlich zugenommen. In der Migrationsforschung hat sich eine transnationale Perspektive entfaltet, um die in Integrationstheorien wie auch in multikulturalismustheoretischen Ansätzen weitgehend ausgeblendet sozialen Netzwerke, Beziehungen und Praktiken sowie Transaktionen von Migrant*innen mit Menschen in ihren Herkunftsländern näher zu untersuchen (z.B. Glick Schiller, Basch & Banc-Szanton, 1995; Vertovec, 1999). Transnationalität hat sich hier zu einem Forschungsprogramm entwickelt, das so unterschiedliche Themenbereiche wie geografische und soziale Mobilität, kulturelle Identitätswürfe, Familien- und Sozialbeziehungen in der Migration, ökonomische Austauschbeziehungen, die Bildung von Diaspora-Gemeinschaften, internationale Bildungsmobilität oder pluri-lokales Leben einschließt (vgl. zusammenfassend Pries, 2008). In der politikwissenschaftlichen Forschung werden mit dem Ansatz des Transnationalismus bereits

seit Ende der 1960er-Jahre vor allem international sichtbare Konvergenzen in politischen Strukturen sowie der Bedeutungsgewinn von grenzüberschreitend agierenden Nicht-Regierungsorganisationen betrachtet (z.B. Aron, 1963; Nye & Keohane, 1971). Hier lassen sich also zwei – sich in Teilen, z.B. bei der Analyse von Migrationspolitiken auch überschneidende – Forschungsprogramme oder Forschungsperspektiven des Transnationalismus unterscheiden: So lenkt der Begriff der Transmigration (Glick Schiller et al., 1995) vor dem Hintergrund eines sehr weiten Begriffs von Transnationalität den Blick auf, wie Pries (2002, S. 264) beschreibt „Zugehörigkeitsgefühle, kulturelle Gemeinsamkeiten, Kommunikationsverflechtungen, Arbeitszusammenhänge und die alltägliche Lebenspraxis sowie die hierauf bezogenen gesellschaftlichen Ordnungen und Regulierungen, die die Grenzen von Nationalstaaten überschreiten“. In diesem globalen Zusammenhang verweist das Forschungsprogramm des Transnationalismus auf die Probleme der Essentialisierung und Naturalisierung von Kategorien wie Ethnizität und Kultur, die beispielsweise in der Gleichsetzung von Nation und Kultur, aber auch in der Kategorisierung und Festschreibung von Migrant*innen in den nationalstaatlichen Zusammenhängen von Herkunftsregion und Einwanderungsland zum Ausdruck kommen (für einen frühen konzeptionellen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz von Transmigration vgl. Gogolin & Pries, 2004). Eine zweite, eher in der politikwissenschaftlichen Forschung verankerte Perspektive nimmt mit Bezug auf einen engen Begriff von Transnationalismus die Angleichung von institutionellen Strukturen und Symbolsystemen sowie die Etablierung von sozialen Strukturen jenseits staatlichen Handelns in den Blick (z.B. die Beiträge in Kaelble & Schmid, 2004). In der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Transnationalismuskonzepts werden beide Anwendungsfelder fortgeführt. Wie im Weiteren dargestellt und hinterfragt, münden sie mit Blick auf die Institution Schule in parallele, bislang weitgehend unverbundene Forschungslinien.

Begründet wird die Relevanz der Forschungsperspektive des Transnationalismus in der Schulforschung aktuell vor allem im Zusammenhang einer intensivierten Auseinandersetzung über die Rolle des Nationalstaats und den Bedeutungsgewinn von länderübergreifenden Strukturen und Akteursgruppen für die Entwicklung von Bildungssystemen. Auf Struktur analogien zwischen nationalen Schulsystemen verweisen dabei vor allem weltstheoretische Perspektiven auf Schule und Studien im Rahmen des *world polity approach* (z.B. Adick, 1992; Meyer, Ramirez, Rubinson & Boli-Bennett, 1977; Boli, Ramirez & Meyer, 1985; Meyer, Kamens & Benavot, 2017). Diese beziehen sich etwa auf Organisationsformen, soziale Strukturen und Inhalte. Angenommen werden zunehmende *transnationale Konvergenzen* (z.B. Adick, 2002; Möller & Wischmeyer, 2013), die Angleichungen grundlegender Strukturen von Schule über nationalstaatliche Zu-

sammenhänge hinweg beschreiben. Auch bezogen auf Inhalte schulischer Wissensvermittlung sowie pädagogische Programmatiken nähern sich staatliche Schulsysteme aktuellen Befunden zufolge an (z.B. Kamens, Meyer & Benavot, 1996; Hajsoteriou, Faas & Angelides, 2015). Gerade im Rahmen der neo-institutionalistisch orientierten Untersuchungen zur globalen Entwicklung von Bildungssystemen wurde bereits in den 1970er-Jahren auf transnationale Konvergenzen in den Bereichen Schule und Hochschule hingewiesen (vgl. auch Adick, 2018).

Gleichzeitig verweisen aktuelle Untersuchungen auf die Etablierung von über den nationalstaatlichen Zusammenhang hinausreichenden inter- und transnationalen Strukturen im Feld der Schule. So wird beispielsweise mit Begriffen wie ‚internationale Bildungsindustrie‘ (Moutsios, 2009; Verger et al., 2016) oder ‚internationale Bildungsregime‘ die Herausbildung von expandierenden Strukturen und Regelsystemen beschrieben, die privatwirtschaftlich oder durch inter- und supranationale Akteure vorangetrieben werden (z.B. Meyer & Benavot, 2013; Parreira do Amaral, 2010). Sie machen z.B. darauf aufmerksam, dass Organisationen, wie die OECD oder die IEA, international wirksame Erwartungshorizonte für die Entwicklung nationaler Bildungssysteme generieren (z.B. Verger et al., 2016).

Mit dem Blick auf Prozesse der Universalisierung von Schule und damit verbundene Konvergenzen zwischen nationalstaatlichen Bildungssystemen ebenso wie in Studien zur Etablierung international wirksamer Strukturen ihrer Entwicklung wird die Bedeutung des Nationalstaats für die Institution Schule ebenso relativiert wie der bestehende dominante nationalstaatliche Referenzrahmen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Institution Schule.

Dieses „nationalstaatliche Paradigma“ (Adick, 2005, S. 244) in der Forschung zur Institution Schule nimmt Bezug auf die Funktion der Institution, die seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ein zentrales gesellschaftliches Herrschaftsinstrument bildet, blendet aber Prozesse der Transnationalisierung weitgehend aus (ebd.). Neben der Vermittlung ökonomisch bedeutsamer werdender Kenntnisse und Fähigkeiten, neben der Vergabe von Statuspositionen und Anschlussperspektiven war es historisch – und ist es in weiten Teilen (noch) – eine zentrale Aufgabe der Schule, durch die Konstruktion von Nationalität Zugehörigkeit und Loyalität gegenüber dem Staat bei seinen Bürger*innen herzustellen. Dazu gehört neben der Durchsetzung von Amts- bzw. Nationalsprachen auch die Identifikation mit kulturellen Wissensbeständen sowie die Legitimation von Zugehörigkeitsordnungen und sozialen, ökonomischen wie auch politischen Verhältnissen (Fuller & Robinson, 1992; Wenning, 1996; im internationalen Vergleich siehe die Studien in Bénéi, 2007).

Diese herrschaftsstabilisierende Funktion von Schule muss zugleich als ein zentraler Aspekt ihrer globalen Durchsetzung betrachtet werden (zusammenfassend Adick, 1992; Nóvoa, 1995). Dies kann am Beispiel kolonialer Schulpolitik verdeut-

licht werden: Im Kontext des kolonialen Imperialismus der europäischen Staaten im 18. und 19. Jahrhundert diente die politische Etablierung von Schule als Institution der Durchsetzung kolonialer Wissensordnungen (z.B. Altbach & Kelly, 1978; Knaus, 2018; differenzierend zur These kolonialer Schulpolitik vgl. Adick, 1992). So wird koloniale Schulpolitik in einschlägigen Studien als primärer Mechanismus der Durchsetzung von rassistischen Ordnungen (Wright, 1956; MacBeath & Swaffield, 2013), der Verankerung von politischen und ökonomischen Machtverhältnissen (z.B. Lulat, 2005) oder als ‚intellektueller Kolonialismus‘ (Gillborn, 2008) beschrieben:

In short, the West has interpreted education solely through the violent imposition of schools that have intentionally been used to promote and justify racial inferiority across the globe (Knaus, 2018, S. 3).

In ihrer Studie zur britischen Schulpolitik in Sri Lanka zeigt Casinader (2017), wie das Konzept der britischen Schule zur Manifestation kolonialer Machtansprüche eingesetzt und regionale Formen der Bildung systematisch durch ein europäisch-nationales Schulmodell ersetzt wurden. Mit der Rekonstruktion von auf transnationale Lebensentwürfe hin orientierten Bildungsstrategien sozialer Eliten in den Kolonien des British Empire (ebd., S. 99 ff.) weist die Studie darauf hin, dass Transnationalität als Strukturmerkmal kein historisch neues Phänomen ist, sondern die Entstehung von Nationalstaaten historisch begleitet. Gerade an kolonialen Schulpolitiken kann nachvollzogen werden, wie grenzüberschreitende Beziehungen und Transaktionen die historisch gleichzeitige Durchsetzung nationalstaatlich gerahmter institutioneller Ordnungen und Deutungszusammenhänge begleitet (vgl. z.B. MacBeath & Swaffield, 2013 zu Schulorganisation; Beck & Araujo, 2013 zu Schulbüchern). Studien zu postkolonialen Einflussräumen führen diese Perspektive in die Gegenwart, indem sie fragen, wie globale Machtverhältnisse über transnationale Bildungsräume aufrechterhalten werden (z.B. Gardner-McTaggart, 2016; Rizvi, 2007; Tikly, 2001). Auch Studien zur Etablierung internationaler Bildungsregime verweisen auf die Fortschreibung kolonialer Logiken der Ausblendung regionaler und lokaler kultureller Formen von Bildung und Erziehung (z.B. Harriss & Osella, 2010; Malet, 2013).

2. Transnationalisierung als erziehungswissenschaftliches Forschungsprogramm

Das Forschungsprogramm des Transnationalismus hat innerhalb der Erziehungswissenschaft in jüngerer Zeit enorm an Bedeutung gewonnen, ohne dass dabei die skizzierten globalen Machtverhältnisse in der Entwicklung von Bildungssystemen zu einem bedeutsamen Gegenstand geworden wären. Empirische Studien zu trans-

nationalen Phänomenen und Prozessen der Transnationalisierung liegen dabei zu so unterschiedlichen Phänomenen wie Migration in der Familie (z.B. Baghdadi & Schöne, 2011; Hunner-Kreisel & Stephan, 2013; Geisen, Studer & Yildiz, 2014; Fürstenau, 2015), Kindheit und Jugend (z.B. Fürstenau, 2004; Hugger, 2005; Seukwa, 2007) oder der interkulturellen und international vergleichenden Schul- und Bildungsforschung vor (z.B. Adick, 1992; Fürstenau, 2003; Hornberg, 2010; Ioannidou, 2010; Möller & Wischmeyer, 2013; Siouti, 2013). Konzeptionelle und systematisierende Arbeiten verweisen dabei auf drei konkrete Anwendungszusammenhänge, die sich mit den Begriffen ‚transnationale Bildung‘, ‚transnationale Lebenswelten‘ und ‚transnationale Bildungsräume‘ umreißen lassen (z.B. Adick, 2005, 2008, 2012; Hornberg, 2010), die im Folgenden mit Bezug auf das Gegenstandsfeld der Schule nachgezeichnet werden sollen.

Formen von *Transnational Education* (TNE) als länderübergreifend konzipierte oder organisierte Bildungsangebote sind bereits seit längerem vor allem für das Feld der Hochschule programmatisch entworfen (z.B. Adam, 2001) und werden inzwischen auch mit regionalen Schwerpunkten untersucht (z.B. McBurnie & Zigu-ras, 2007; Bagchi, Fuchs & Rousmaniere, 2014). In einem konzeptionellen Beitrag skizziert Adick (2018) verschiedene Felder transnationaler Bildung im Bereich der Schule. Dazu zählt sie vor allem internationale oder IB-Schulen, die getragen von transnationalen nicht staatlichen Organisationen im Hinblick auf Curricula und Zertifikate als internationalisiert gelten, sowie Auslandsschulen, Schulen ausländischer nicht staatlicher Organisationen in Drittstaaten sowie weitere kommerzielle Privatschulen, die von nicht staatlichen Trägerinstitutionen getragen werden. Vor allem vor dem Hintergrund der starken rechtlichen Verankerung der Schule im Nationalstaat kommt Adick (2018, S. 129) gleichsam zu dem Befund: „TNE in the school sector is not so prevalent“.

Im Feld der transnationalen Bildung stellen internationale Schulen ein in jüngerer Zeit intensiver untersuchtes Feld erziehungswissenschaftlicher Forschung dar (z.B. Hornberg, 2010, 2018; Hayden & Thompson, 2016). Hayden und Thompson (2016) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen (1) traditionellen internationalen Schulen für international mobile Eliten, (2) ideologisch orientierten Schulen, die sich vor dem Hintergrund sozialen Wandels auf spezifische Orientierungsbedürfnisse beziehen und (3) kommerzieller orientierten nicht traditionellen internationalen Schulen, die in erster Linie Distinktionsbedürfnisse lokaler Mittelschichten bedienen. Internationale Schulen weisen damit eine große inhaltliche Spannweite in kulturbezogenen, programmatischen und pädagogischen Ausrichtungen und Profilierungen sowie in konkreten Organisationsformen auf. Dass sie jenseits ihrer eigenen Programmatik als internationale Schulen und trotz ihrer globalen Verbreitung als transnationale Bildungsorganisationen beschrieben werden

müssen, zeigt Hornberg (2010) in ihrer Studie zu Schule im Prozess der Transnationalisierung. Hierin vergleicht sie internationale Schulen mit Schulen mit internationalen Profilen in staatlichen Bildungsräumen (UNESCO-Projektschulen, Europaschulen) und Schulen in supranationalen Bildungsräumen wie den Europäischen Schulen, die auf Basis zwischenstaatlicher oder supranationaler Vereinbarungen getragen werden. Internationale Schulen fasst sie als transnationale Bildungsräume vor allem mit Blick auf ihre Trägerschaft durch unterschiedliche plurilokal verankerte Organisationen, ihr Operieren jenseits staatlich regulierter Zertifikate und Curricula sowie vor dem Hintergrund privatwirtschaftlichen Engagements.

Der inzwischen recht breite Forschungsstand zu internationalen Schulen macht in seiner Multiperspektivität auch darauf aufmerksam, dass internationale Schulen als Teile nationaler Bildungslandschaften ebenso wie als Akteure globaler Mobilitätsregime z.B. mit Blick auf die Lebensentwürfe von Lehrkräften und Lernenden zu Agenten von Prozessen der Globalisierung und Internationalisierung von schulischer Bildung werden. Hornberg (2010, vgl. auch 2018) zeichnet in diesem Zusammenhang am Beispiel der Übernahme von Inhalten und Zertifikaten aus dem Kontext transnationaler Agenturen in staatlichen Bildungseinrichtungen Ansätze der Etablierung transnationaler Bildungsräume auch im staatlichen Schulsegment nach.

Studien zur transnationalen Bildung im Feld der Schule beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Analyse struktureller Aspekte der Ausbreitung, des Vorkommens, der institutionellen Verankerung und der Konzeption transnationaler Bildung in privatwirtschaftlich orientierten Segmenten in staatlichen Bildungssystemen. Ihr analytischer Fokus liegt dabei bislang vorwiegend auf internationalen Schulen als expandierender und global weit verbreiteter Form transnationaler Bildung (vgl. Hornberg, 2012; Adick, 2018). Der sozialstrukturelle Kontext transnationaler Analysen bleibt damit im Gegenstandsfeld der Schule auf international mobile Eliten und distinktionsorientierte Mittel- und Oberschichten beschränkt. Als Ausgangspunkt der Transnationalisierung der Institution Schule gelten hierbei in erster Linie transnationale Bildungsorganisationen und die durch sie etablierten Strukturen, weniger schulische Akteur*innen. Dies wird auch innerhalb der Forschung zu internationalen Schulen kritisch bewertet. So liegen inzwischen einige Arbeiten zu Sichtweisen, Erfahrungen und Praktiken von Akteuren internationaler Schulen vor, die auf Brüche in deren Konzeption als transnationale Sozialräume aufmerksam machen (z.B. Hayden, 2012; Keßler, Krüger, Schippling & Otto, 2015; Keßler & Schippling, 2019; Tarc & Mishra Tarc, 2015). Sie weisen etwa auf die Bedeutung internationaler Schulen als Feld der nationalen Statussicherung von privilegierten Familien hin oder machen deutlich, dass bestehende Programmatiken eines globalen Bildungsraums nur eingeschränkt in pädagogischen Praktiken und Orientierung

gen von Akteuren sichtbar werden. Auch wenn diese Untersuchungen auf das Feld der internationalen Schulen im engeren Sinne bezogen bleiben, weisen sie auf die konzeptionelle Engführung des Begriffs des transnationalen Bildungsraums hin, die mit der Zentralstellung der privaten Trägerschaft und (Co-)Finanzierung verbunden ist. Hayden (2012) stellt den Begriff des transnationalen Bildungsraums in ihrer Studie zu Jugendlichen aus international mobilen Familien in einer beide Perspektiven verbindenden Fassung in einen weiteren Verwendungszusammenhang, der die Relevanz schulischer Erfahrungswelten ins Zentrum rückt (vgl. auch Schipping, 2018).

Dies stellt sich anders dar in der auf Migration bezogenen erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Transnationalisierung von Schule. Hier erweist sich die Analyse von Schule vor dem Hintergrund der als transnational beschriebenen Lebenswelt von Migrant*innen und ihren Nachkommen bzw. in durch Migration und soziale Marginalisierung geprägten Stadtteilen als dominante Figur (vgl. Stošić, 2016). In diesem Verwendungszusammenhang wird ein weites Begriffsverständnis von Transnationalität zugrunde gelegt, das gleichzeitig eher als Setzung fungiert, als selbst zum Gegenstand empirischer Analysen zu werden. Transnationalität wird hier als ein Kennzeichen der Lebensrealität in der Migrationsgesellschaft insbesondere von Migrant*innen und ihren Nachkommen betrachtet, Schule gerät dabei als das nationalstaatliche Andere einer *transnationalen Lebenswelt* in den Blick. Es wird als externes, über die Lernenden in der Schule repräsentiertes soziales Phänomen vorausgesetzt, wie dies in Studien zum Umgang mit migrationsbezogener Diversität in der Schule der Fall ist:

Kinder und Jugendliche, die in einer transnationalen Lebenswelt eine Schule besuchen, welche dem vorherrschenden gesellschaftlichen Selbstbild entsprechend einen monolingualen Habitus pflegt, begegnen dort in der Regel Machtverhältnissen, die weder ihrem Sprachvermögen noch ihrer transnationalen Lebensorientierung entsprechen (Neumann, 2007, S. 436).

Damit nehmen erziehungswissenschaftliche Studien Befunde der Forschung zu Transmigration auf, die in ihrer sehr weiten Begriffsfassung von Transnationalität auf jegliche grenzüberschreitenden Praktiken, Interaktionen und Strukturen verweist (Khagram & Levitt, 2008; Pries, 2010). Aufgegriffen wird ein Konzept des transnationalen Sozialraums aus der Forschung zu Transmigration, das diesen als plurilokalen sozialen Verflechtungszusammenhang versteht, der sich über territorial vernetzte Alltagspraktiken, Wissensbestände und Artefakte konstituiert (Pries, 2002).

Oester, Fiechter und Kappus (2008) (vgl. auch Oester, Brunner & Fiechter, 2015) untersuchen im Kontext migrationsgeprägter Stadtteile ethnisch segregierte Schulen als solche in transnationalen Lebenswelten. Sie zeigen, dass Schulen einer-

seits selbst zum Selektionsziel distinktionsorientierter Familien werden, bei dem der Anteil von Kindern aus zugewanderten Familien eine entscheidende Rolle spielt. Andererseits machen die Fallstudien zu Einzelschulen deutlich, wie diese das Spannungsfeld von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen, Bildungserfolg und bildungspolitischen Anforderungen mit der Etablierung organisationsbezogener Selektionspraktiken bearbeiten (vgl. hierzu auch Emmerich & Hormel, 2015). Stärker in der Perspektive der Professionsforschung untersucht Edelmann (2006) den Umgang pädagogischer Professioneller mit als transnational entworfenen Schulklassen in der Schweiz. Sie zeigt in der Perspektive von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, dass sich diese als Unterstützer*innen transnationaler Identitäten bei Lernenden verstehen. Sieber (2007, S. 347) entwirft im Anschluss an die konzeptionelle Fassung von transnationalen Lebenswelten als migrationsgeprägte Realitäten in der migrationsgesellschaftlichen Schule folgendes Forschungsprogramm zu Schule und Transnationalität:

Damit verweist der Begriff der ‚Schulen in transnationalen Lebenswelten‘ auf zentrale Themen und Fragestellungen, die neue Ansätze in Forschung und Lehre aufgreifen sollten und diese befruchten dürften: Wie bearbeiten nationale Bildungssysteme die Konfliktivität mit transnationalen Vergesellschaftungsformen? Welche neuen Konstellationen entstehen in Schulen durch die vielfältigen Orientierungen und die Unabgeschlossenheit von Integrationsprozessen? Wie bewerten die schulischen Akteure Transmigrationsprozesse unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen bzw. auf unterschiedlichen Ebenen des Systems? Und schließlich, wie bearbeiten sie die historisch tief verwurzelten, an Nation orientierten strukturellen Schranken des Systems (z.B. die Gruppierung der Schülerschaft, Curricula, die Bewertungsnormen oder intersubjektiven Theorien zum Lernen der Schülerinnen und Schüler)?

Auch wenn die von Sieber vor über 10 Jahren formulierten Fragen heute angesichts einer deutlich fortgeschrittenen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung wohl anders formuliert werden würden, beschreiben sie noch immer treffend Desiderate der Forschung zu transnationalen Lebenswelten.

Im Forschungsfeld der Schule in transnationalen Lebenswelten lassen sich grundlegende Wirkungsweisen des Methodologischen Nationalismus in der Schulforschung aufzeigen. So wird die Schule in dieser Konzeption ausschließlich als Produkt nationalstaatlicher Steuerung und Regulierung entworfen, sie wird sozial, territorial und kulturell sowie pädagogisch und professionell auf den Nationalstaat enggeführt. Transnationalität wird demgegenüber konzeptionell gefasst als durch die Lebenswelt der Lernenden in die Schule getragen – sie wird zur Herausforderung oder zum Gegenhorizont der nationalen Schule. Anders formuliert: eine als nationalstaatlich verankerte verstandene Schule ist in diesen Deutungen mit der transnationalen Lebenswelt der Lernenden konfrontiert, ja wird zu dieser sogar in einem konflikthaftern Verhältnis gesehen. Auch in der Forschung zu internationalen

Schulen als transnationalen Bildungsräumen bleibt die öffentliche Schule implizit die nationalstaatliche Gegenwart, auch wenn einzelne Untersuchungen diese explizit als Vergleichshorizont für die Analyse von Transnationalisierungsprozessen heranziehen oder die Ausweitung transnationaler Angebote auf das öffentliche Bildungswesen zum Gegenstand machen (z.B. Hornberg, 2010, 2012; Hummrich, 2018).

3. Schule in der Migrationsgesellschaft als transnationaler Bildungsraum?

Die Anwendung der Forschungsperspektive des Transnationalismus in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft erfolgt hoch selektiv. Sie beginnt Mitte der 2000er-Jahre parallel in der migrationsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung (z.B. Fürstenau, 2004; Gogolin, 2006 sowie die Beiträge in Hunner-Kreisel, Schäfer & Witte, 2008; Geisen & Riegel, 2009) wie auch in der vergleichenden Erziehungswissenschaft (z.B. Adick, 2005, 2008; Hornberg, 2010) und entfaltet hier bis heute weitgehend parallele Forschungsfelder (vgl. Gogolin & Pries, 2004).

Die selektive Anwendung der Forschungsperspektive führt zugleich in eine Ausblendung der Bedeutung gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Dies gilt für die historisierende Forschung zur Institution Schule, welche die Bedeutung kolonialer Schulpolitiken als Mechanismus der Universalisierung von Schule weitgehend ausblendet. Es gilt aber auch für die Analyse der sozialstrukturellen Verankerung der als transnationale Bildungsorganisationen untersuchten Segmente der Schullandschaft in globalen und lokalen Eliten. Ebenso wichtig wäre eine machtkritische Perspektive in der Analyse transnationaler Lebenswelten im Kontext von Migration, bei der Untersuchung segregierter Quartiere und dort ansässiger Bildungsinstitutionen (vgl. im Feld der internationalen Schulen z.B. Gardner-McTaggart, 2016; Rizvi, 2007; Tarc & Mishra Tarc, 2015). Die Ausblendung des gesellschaftlichen Kontexts der je untersuchten Phänomene führt in gegensätzliche Bestimmungen von Transnationalität: Sie erscheint als Motor sozialer und globaler Mobilität sowie als inhaltliche Innovation im Segment internationaler Schulen und, kurz gefasst, als Bildungshindernis im Kontext der Institution Schule in der Migrationsgesellschaft (vgl. hierzu auch den Beitrag von Hinrichsen und Paz Matute in diesem Heft).

Bezogen auf die disziplinäre Verankerung beider Gegenstandsfelder in der Disziplin vermag diese auffällige Diskrepanz kaum zu verwundern, folgt sie doch konsequent der bestehenden subdisziplinären Differenzierung von International Vergleichender und Interkultureller Erziehungswissenschaft. Während aus der Perspektive der international vergleichenden Forschung insbesondere Phänomene in

den Blick kommen, die über die nationalstaatlichen Zusammenhänge hinausweisen und Entwicklungen in nationalstaatlich verankerten Schulsystemen tendenziell eher ausblenden, folgt die interkulturelle Erziehungswissenschaft konsequent einer Perspektive der Be-Sonderung von Migrant*innen in der Analyse transnationaler Lebenswelten, die institutionelle Ungleichheitsproduktion wie auch organisationsbezogene Entwicklungen weitgehend ausklammert. So dokumentiert sich zugleich eine internationale wie auch eine nationale Verengung der Schulforschung, in der institutionelle Veränderungen der Schule in der Migrationsgesellschaft einseitig auf das Feld der internationalen Schulen bezogen werden (vgl. aber z.B. Hansen & Wenning, 2003).

Die nachgezeichnete Entwicklung der Transnationalisierungsforschung im Gegenstandsbereich der Schule folgt damit der von Guarnizo und Smith (1998) vorgeschlagenen Unterscheidung einer ‚Transnationalisierung von oben‘, die sich auf die Folgen des Handelns korporativer Akteure bezieht und Prozessen der ‚Transnationalisierung von unten‘, die Praktiken der Überschreitung nationalstaatlicher Grenzen durch Individuen und soziale Gruppen in den Blick nimmt. Denn während in der international vergleichenden Forschung zur Transnationalisierung von Schule eher die Strukturen und Programme von Trägerorganisationen (wie transnationale Stiftungen, nationale Institute oder Religionsgemeinschaften) sowie Dachorganisationen, wie IBO oder ECIS, als relevante Akteursgruppen für die Durchsetzung von Transnationalisierungsprozessen und die Etablierung transnationaler Strukturen angesehen werden, nimmt die interkulturelle Bildungsforschung in der Analyse transnationaler Lebenswelten die schulischen Akteure, allen voran die Lernenden und Eltern als Agenten der Transnationalisierung in den Blick. In dieser selektiven Bezugnahme auf das Verhältnis von Sozial- und Territorialraum im schulischen Feld kann eine erziehungswissenschaftliche Forschung zu Transnationalisierung und Transnationalität im Feld der Schule indes nur eingeschränkt zur Entwicklung eines angemessenen Verständnisses von Prozessen der Transnationalisierung von Gesellschaft beitragen.

Stattdessen wäre, dies kann hier abschließend nur heuristisch skizziert und keinesfalls ausgearbeitet werden, eine breitere Perspektive einzunehmen, die schulische Praktiken im Kontext von Transmigration und Transnationalisierung von Lebenswelt in ihrem Verhältnis zur (fehlenden) Etablierung von diesen Entwicklungen angemessenen Strukturen, Organisationsformen, Programmen und Curricula untersucht. Die Dimensionierung des Gegenstandsbereichs einer schulbezogenen Transnationalisierungsforschung (vgl. auch Adick, 2012, 2018) müsste zunächst die bestehende Orientierung am Verhältnis von Nationalstaat und Schule aufgeben. Stattdessen wäre *erstens* empirisch zu eruieren, welche Arenen des Schulischen sich im Zusammenspiel von transnationalen Organisationen, Nationalstaaten und

internationaler Mobilität(erwartung) ergeben. Dabei käme das Distinktionsbemühen lokaler Mittelschichten durch Wahl internationaler Schulen und Abschlüsse ebenso in den Blick, wie das bislang kaum erziehungswissenschaftlich untersuchte und bildungspolitisch kaum unterstützte Engagement von Migrant*innenorganisationen im Bereich ergänzender sprach- und kulturbezogener Bildungsangebote (vgl. aber Somalingam, 2017). *Zweitens* wären curriculare Strukturen und Bildungspraktiken daraufhin zu befragen, wie sie im Kontext der Migrationsgesellschaft sowie im Umgang mit international mobilen Lernenden über die Auswahl, Konzeption und Umsetzung kulturbezogener Bildungsprozesse Nationalität und transnationale Verflechtungen verhandeln und austarieren. In dieser Perspektive könnten sowohl Programmatiken des Globalen an internationalen und zunehmend auch an höherqualifizierenden Schulen des staatlichen Bildungswesens kritisch (vgl. Hornberg, 2012) hinterfragt, wie auch nationalistische Engführungen schulischer Bildungsangebote empirisch nachgezeichnet werden. Über die Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Praktiken von Transmigrant*innen in diversen schulischen Zusammenhängen wäre *drittens* ein Einblick in Subjektivierungsprozesse zu gewinnen, die mit schulischen Prozessen der Transnationalisierung verbunden sind. So könnte die Wirkung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen und ihrer potenziellen Aufhebung im Kontext biografischer Prozesse empirisch nachvollzogen werden (vgl. z.B. den Beitrag von Keßler, Kotzyba und Schippling in diesem Heft).

Diese skizzierten exemplarischen Gegenstandsfelder einer schulbezogenen erziehungswissenschaftlichen Transnationalisierungsforschung rücken das Verhältnis von gesellschaftlichen Transnationalisierungsprozessen, Nationalstaat und Schule ins Zentrum und sind damit von hoher bildungstheoretischer Relevanz. Entsprechende Forschungen können an bestehende Systematisierungsvorschläge anschließen, die beispielsweise zwischen transnationalen Bildungsangeboten auf der Ebene der Struktur und transnationalen Bildungsräumen auf der Ebene von Praktiken und Settings unterscheiden (z.B. Adick, 2005, 2018; Hornberg, 2010, 2012). Mit entsprechenden Arbeiten wäre zugleich ein grundsätzlicherer Blick auf die Institution Schule zu gewinnen, der (transnationale) schulische Bildungsräume als Zusammenhänge der Bearbeitung von grenzüberschreitender Mobilität, ihrer Er- und Verunmöglichung, aber zugleich auch der Zurückweisung und des Rassismus zum Gegenstand macht.

Methodologische Perspektiven entsprechender Studien wären auf bildungshistorische Perspektiven ebenso angewiesen, wie etwa auf Studien zur Erfassung von Strukturen und Angebotsformen oder auf Analysen zu schulischen Praktiken und zu Erfahrungen schulischer Akteure. Damit der bestehende ‚methodologische Nationalismus‘ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Schule nicht unreflektiert in ‚methodologischen Kosmopolitismus‘ (z.B. Beck & Grande, 2010) um-

schlägt, bleibt die Relevanz des Konzepts des Transnationalismus mit Blick auf die Schule in der Migrationsgesellschaft an der empirischen Analyse von Praktiken der Grenzüberschreitung empirisch auszuloten. Darin läge schließlich auch ein Reflexionspotenzial für die erziehungswissenschaftliche Forschung in ihrer Relevanz für schulpolitische Diskurse und soziale Ordnungen im Bildungssystem.

Anmerkung

1. Wimmer und Glick Schiller (2003, S. 581 f.) benennen in diesem Zusammenhang mit Fokus auf die Migrationsforschung drei konkrete Reflexionslücken wissenschaftlicher Forschung: die Ausblendung von Nationalismus und seiner Bedingungen und Auswirkungen, die Naturalisierung von Nationalstaaten und ihre Betrachtung als grundlegenden Untersuchungskontext – im Sinne der Konstitution von Fragestellungen, Design und Interpretationszusammenhang von Studien und die damit verbundene territoriale Begrenzung empirischer Studien auf spezifische nationalstaatliche Zusammenhänge.

Literatur

- Adam, S. (2001). *Transnational Education Project: Report and recommendations. Confederation of European Union Rectors' Conferences, University of Westminster*. Verfügbar unter: http://www.crue.org/espaeuro/transnational_education_project.pdf [12.02.2019].
- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika*. Paderborn: Schöningh.
- Adick, C. (2002). Demanded and feared: Transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. *European Educational Research Journal*, 1 (2), 214–233.
- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2008). Transnational organisations in education. In L. Pries (Ed.), *Rethinking transnationalism. The meso-link of organisations* (pp. 126–154). London: Routledge.
- Adick, C. (2012). Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global Governance Architektur? *Tertium Comparationis*, 18 (1), 82–107.
- Adick, C. (2018). Transnational education in schools, universities, and beyond: Definitions and research areas. *Transnational Social Review*, 8 (2), 124–138.
- Altbach, P.G. & Kelly, G.P. (1978). *Education and colonialism*. New York: Longman.
- Amelina A., Faist T., Glick Schiller N. & Nergiz D.D. (2012). Methodological predicaments of cross-border studies. In A. Amelina, D.D. Nergiz, T. Faist & N. Glick Schiller (Eds.), *Beyond methodological nationalism. Research methodologies for cross-border studies* (pp. 1–22). London: Routledge.
- Aron, R. (1963). *Frieden und Krieg: eine Theorie der Staatenwelt*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bagchi, B., Fuchs, E. & Rousmaniere, K. (Eds.). (2014). *Connecting histories of education: Transnational and cross-cultural exchanges in (post-)colonial education*. New York: Berg-hahn.
- Baghdadi, N. & Schöne, M. (2011). Familie an der Schnittstelle von Transnationalismus, sozialer Unterstützung und Care. In C. Reutlinger & N. Baghdadi & J. Kniffki (Hrsg.), *Die soziale*

- Welt quer denken. Transnationalisierung und ihre Folgen für die Soziale Arbeit* (S. 183–205). Berlin: Frank & Timme.
- Beck, M. & Araujo, S. (2013). Timor-leste: The now in the not yet of school leadership. In S.R.P. Clarke & T.A. O'Donoghue (Eds.), *School level leadership in post-conflict societies: The importance of context* (pp. 159–174). New York: Routledge.
- Beck, U. & Grande, E. (2010). Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. *Soziale Welt*, 61, 187–216.
- Bénéï, V. (2007). *Manufacturing citizenship: Education and nationalism in Europe, South Asia and China*. New York: Routledge.
- Boli, J., Ramirez, F. & Meyer, J. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29 (2), 145–170.
- Burbules, N.C. & Torres, C.A. (2013). *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Casinader, N. (2017). *Transnationalism, education and empowerment: The latent legacies of empire*. New York: Routledge.
- Creese, A. & Martin, P. (2006). Interaction in complementary school contexts: Developing identities of choice – An introduction. *Language and Education*, 20 (1), 1–4.
- Dewey, J. (1916). Nationalizing education. *Journal of Education*, 84 (16), 425–428.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 235–249). Weinheim: Beltz.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2015). Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. In M. Dammayr, D. Graß & B. Rothmüller (Hrsg.), *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung* (S. 227–248). Bielefeld: transcript.
- Faist, T., Fauser, M. & Reisenauer, E. (2011). Perspektiven der Migrationsforschung: Vom Transnationalismus zur Transnationalität. *Soziale Welt*, 62, 203–220.
- Fuller, B. & Rubinson, R. (1992). *The political construction of education: The state, school expansion, and economic change*. New York: Praeger.
- Fürstenau, S. (2003). *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt* (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 12). Münster: Waxmann.
- Fürstenau, S. (2004). Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 33–57.
- Fürstenau, S. (2015). Transmigration und transnationale Familien. Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1: Grundlagen – Differenzlinien – Fachdidaktiken* (S. 143–165). Schwalbach i.T.: Wochenschau.
- Gardner-McTaggart, A. (2016). International elite, or global citizens? Equity, distinction and power: The International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, 14 (1), 1–29. doi:10.1080/14767724.2014.959475
- Geisen, T. & Riegel, C. (2009). *Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Geisen, T., Studer, T. & Yildiz, E. (Hrsg.). (2014). *Migration, Familie und Gesellschaft. Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* New York: Routledge.
- Glick Schiller, N., Basch, L. & Blanc-Szanton, C. (1995). From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly*, 68 (1), 48–63.
- Gogolin, I. (2006). Über die Entfaltung von Ressourcen in der Ortslosigkeit: Jugendliche in transnationalen sozialen Räumen. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 207–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 5–19.
- Gough, N. (1999). Globalization and school curriculum change: Locating a transnational imaginary. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 73–84.
- Guarnizo, L.E. & Smith, M.P. (1998). The locations of transnationalism. In M.P. Smith & L.E. Guarnizo (Eds.), *Transnationalism from below* (pp. 3–34). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Hajisoteriou, C., Faas, D. & Angelides, P. (2015). The europeanisation of intercultural education? Responses from EU policy-makers. *Educational Review*, 67 (2), 218–235.
- Hansen, G. & Wenning, N. (2003). *Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung* (Lernen für Europa, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Harriss, K. & Osella, F. (2010). Educational ‘transnationalism’ and the global production of educational regimes. In T. Faist, P. Pitkänen, J. Gerdes & E. Reisenauer (Eds.), *Transnationalisation and institutional transformations* (COMCAD Working Papers, No. 87) (pp. 140–163). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: The growth of the international school sector. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (2), 211–224.
- Hayden, M. (2012). Third culture kids: The global nomads of transnational spaces of learning. In R. Brooks, A. Fuller & J. Waters (Eds.), *Changing spaces of education. New perspectives on the nature of learning* (pp. 59–78). London: Routledge.
- Hayden, M. & Thompson, J. (Eds.). (2016). *International schools: Current issues and future prospects*. Oxford: Symposium Books.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Münster: Waxmann.
- Hornberg, S. (2012). Transnationale Bildungsräume im staatlichen Schulsystem. *Tertium Comparationis*, 18 (1), 108–127.
- Hornberg, S. (2018). Transnationale Bildungsräume am Beispiel von IB World Schools. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 226–233). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hugger, K.-U. (2005). Transnationale Soziale Räume von deutsch-türkischen Jugendlichen im Internet. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 5. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2005.10.11.X>
- Hummrich, M. (2018). Education for Europe? Professionalization between effectiveness and autonomy. *European Educational Research Journal*, 17 (6). <https://doi.org/10.1177/1474904117705502>

- Hunner-Kreisel, C., Schäfer, A. & Witte, M.D. (Hrsg.). (2008). *Jugend, Bildung und Globalisierung. Sozialwissenschaftliche Reflexionen in internationaler Perspektive*. Weinheim: Juventa.
- Hunner-Kreisel, C. & Stephan, M. (Hrsg.). (2013). *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kaelble, H. & Schmid, G. (Hrsg.). (2004). *Das europäische Sozialmodell. Auf dem Weg zum transnationalen Sozialstaat*. Berlin: edition sigma.
- Kamens, D.H., Meyer, J.W. & Benavot, A. (1996). Worldwide patterns in academic secondary education curricula. *Comparative Education Review*, 40 (2), 116–138.
- Keßler, C.I., Krüger, H.-H., Schippling, A. & Otto, A. (2015). Envisioning world citizens? Self-presentations of an international school in Germany and related orientations of its pupils. *Journal of Research in International Education*, 14 (2), 114–126.
- Keßler, C.I. & Schippling, A. (2019). ‚Sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden‘. Bildungsverläufe und Internationalitätswürfe junger Erwachsener einer IB World School. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C.I. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos & D. Winter (Hrsg.), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie* (S. 141–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Khagram, S. & Levitt, P. (Eds.). (2008). *The transnational studies reader. Intersections and innovations*. London: Routledge.
- Knaus, C.B. (2018). ‚If everyone would just act white‘. Education as a global investment in whiteness. In J. Brooks & G. Theoharis (Eds.), *Whiteucation. Privilege, power, and prejudice in school and society* (pp. 1–21). New York: Routledge.
- Lulat, Y.G.-M. (2005). *A history of African higher education from antiquity to the present: A critical synthesis*. London: Praeger.
- McBurnie, G. & Ziguas, C. (2007). *Transnational education: Issues and trends in offshore higher education*. London York: Routledge.
- MacBeath, J. & Swaffield, S. (2013). Living with the colonial legacy: The Ghana story. In S. Clarke & T. O’Donoghue (Eds.), *School level leadership in post-conflict societies: The importance of context* (pp. 49–63). New York: Routledge.
- Malet, R. (2013). Comparative education facing the new politics of the otherness: Some conceptual developments for the field. *Annual Review of Comparative and International Education*, 20, 91–98.
- Meyer, H.-D. & Benavot, A. (Eds.). (2013). *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O., Rubinson, R. & Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950–1970. *Sociology of Education*, 50, 242–258.
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O. & Soysal, Y.N. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 65, 128–149.
- Meyer, J.W., Kamens, D. & Benavot, A. (Eds.). (2017). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. London: Routledge.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (4), 469–481. doi:10.1080/03057920802156500

- Möller, E. & Wischmeyer, J. (Hrsg.). (2013). *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neumann, U. (2007). Schulen in ‚transnationalen Lebenswelten‘. Ansätze im Modellprogramm FÖRMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29 (3), 435–451.
- Nóvoa, A. (1995). On history, history of education, and history of colonial education. *Paedagogica Historica*, 31 (1), 23–64.
- Nye, J.S. & Keohane, R.O. (1971). Transnational relations and world politics: An introduction. *International Organization*, 25 (3), 329–349.
- Oester, K., Fiechter, U. & Kappus, E.N. (2008). *Schulen in transnationalen Lebenswelten: Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Zürich: Seismo.
- Oester, K., Brunner, B. & Fiechter, U. (2015). Selektionskulturen – Die Strategien dreier Berner Schulen im Umgang mit residenzieller Segregation. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 87–103). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Parreira do Amaral, M. (2010). Política pública educacional e sua dimensão internacional: Abordagens teóricas. *Educação e Pesquisa*, 36, 39–54.
- Pries, L. (2002). Transnationalisierung in der sozialen Welt? *Berliner Journal für Soziologie*, 12 (2), 263–272.
- Pries, L. (2008). Transnational societal spaces: Which units of analysis, reference and measurement? In L. Pries (Ed.), *Rethinking transnationalism. The meso-link of organisations* (pp. 1–20). London: Routledge.
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Randeria, S. (2003). Cunning states and unaccountable international institutions: Legal plurality, social movements and rights of local communities to common property resources. *European Journal of Sociology*, 44 (1), 27–60.
- Rizvi, F. (2007). Postcolonialism and globalization in education. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 7 (3), 256–263.
- Schippling, A. (2018). Researching international schools: Challenges for comparative educational research. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 193–204.
- Seukwa, L.H. (2007). Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen: der Habitus der Überlebenskunst. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2 (3), 295–309.
- Sieber, P. (2007). Transnationalität und nationale Schulsysteme: Perspektiven für Forschung und Lehre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29 (3), 345–362.
- Siouti, I. (2013). *Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgenergeneration griechischer Arbeitsmigranten*. Bielefeld: transcript.
- Somalingam, T. (2017). *Doing Diaspora. Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bildungsraum der Tamil Diaspora*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stošić, P. (2016). Die Medialisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens am Beispiel migrationsbezogener Bildungsungleichheit – Gegenstandstheoretische Überlegungen und empirische Befunde im Anschluss an die Wissensverwendungsforschung. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des*

- Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 209–221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sundsbo, A.O. (2015). Warum benachteiligt die schulische Segregation die ‚Bildungsfernen‘? In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49–66). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tarc, P. & Mishra Tarc, A. (2015). Elite international schools in the Global South: Transnational space, class relationalities and the ‘middling’ international schoolteacher. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (1), 34–52. doi:10.1080/01425692.2014.971945
- Tikly, L. (2001). Globalisation and education in the postcolonial world: Towards a conceptual framework. *Comparative Education*, 37 (2), 151–171.
- Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). *World yearbook of education 2016. The global education industry*. London: Routledge.
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching transnationalism. *Journal Ethnic and Racial Studies*, 22 (2), 447–462.
- Wenning, N. (1996). *Die nationale Schule: öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster: Waxmann.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2003). Methodological nationalism, the social science, and the study of migration. An essay in historical epistemology. *International Migration Review*, 37, 576–610.
- Wright, R. (1956). *The colour curtain: A report on the Bandung Conference*. Jackson: MI Banner Books.