

Land in Sicht!

Berufliche Qualifizierung für
Flüchtlinge
in Schleswig-Holstein

Koordination *Land in Sicht!*
Claudia Langholz, Naciye Demirbilek
Oldenburger Str. 25, D-24143 Kiel
Tel: 0431 - 2 40 82 80, Fax: 0431 - 73 60 77
LiS@frsh.de
www.frsh/landinsicht.de

Joachim Schroeder

Umriss einer Bildungspolitik für Flüchtlinge

Beitrag zur Fachveranstaltung *Land in Sicht? – eine Zwischenbilanz!*

Kiel, 23. Oktober 2006

Sieht man sich die auf Flüchtlinge bezogene Gesetzgebung in der deutschen Bildungsgeschichte an, so zeigt sich, dass es bislang in Deutschland *nie* eine Bildungspolitik für Flüchtlinge gegeben hat: Wir finden zwar eine auf diese Gruppe bezogene Bevölkerungs-, Wirtschafts- oder Außenpolitik, doch Flüchtlinge sind bislang keine bildungspolitisch relevante Gruppe gewesen (vgl. Hansen 2002).

Eine Bildungspolitik für Flüchtlinge würde Menschen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus als *Bildungssubjekte* anerkennen und ihnen somit das Recht auf Bildung zugestehen. Hierzu wäre jedoch eine radikale Umkehrung der zurzeit vorherrschenden Logik zu vollziehen, derzufolge das verfassungsrechtlich garantierte Selbstentfaltungsrecht und die damit verbundenen Rechte auf Bildung, Ausbildung und Arbeit, auf Jugendschutz und Jugendhilfe der absoluten Vorrangstellung des Ausländer- und Asylrechts untergeordnet sind. Statt dessen würden bildungspolitische Maßnahmen ergriffen, um auch Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus den ungehinderten Zugang zum Bildungssystem zu ermöglichen.

In entsprechenden Forderungen wird das Recht auf Bildung für Flüchtlinge zumeist mit Verweis auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, die Europäische Menschenrechtskonvention von 1950 oder die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 begründet. Der Hamburger Rechtswissenschaftler Ingo Richter (2003) weist allerdings darauf hin, dass die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung bislang und weltweit eine Illusion geblieben sei, weil dieses entweder als *Freiheitsrecht* oder als *Leistungsrecht* definiert wurde, nicht jedoch beide Rechtsformen miteinander verknüpft worden seien. Was ist mit dieser juristischen Unterscheidung gemeint?

In der Geschichte der Menschenrechte steht die Gewährleistung persönlicher Freiheit im Vordergrund, der Kampf gegen Sklaverei und Folter, für Religions- und Meinungsfreiheit, für Freizügigkeit und persönliches Eigentum. Staaten und ihre Machtapparate sollen daran gehindert werden, in diese Rechte des Individuums einzugreifen. Ziel ist die Abwehr staatlicher Willkür; deshalb werden diese Rechte auch *Freiheits- oder Abwehrrechte* genannt. Ob die Menschen jedoch von diesen Freiheitsrechten Gebrauch machen können, ob sie die tatsächlichen Möglichkeiten dazu haben, ist nicht Gegenstand dieser klassischen, liberalen Menschenrechte. Es sind Rechte, zu denen sich soziale Gruppen, Staaten oder internationale Organisationen *bekennen*, sie sind jedoch juristisch nicht einklagbar. Individuelle Rechte, die mit Hilfe nationaler oder internationaler Gerichte durchgesetzt werden könnten, ergeben sich aus *Menschenrechtserklärungen* nicht.

Die Einsicht, dass diese Freiheitsrechte sozialpolitisch folgenlos sind, führte nach dem Ersten Weltkrieg dazu, dass so genannte *soziale Rechte* in viele nationale Verfassungen oder internationale Konventionen aufgenommen wurden, beispielsweise das Recht auf Arbeit oder Bildung. Während die traditionellen liberalen Freiheitsrechte den Staat am Eingriff in die Freiheit der Bürgerinnen und Bürger hindern sollen, geht es bei den sozialen Rechten darum, dass der Staat eine Leistung erbringen, also beispielsweise Arbeit schaffen soll. Das Menschenrecht auf Bildung, so das Argument von Richter, ist bislang vorwiegend ein soziales Recht geblieben, d.h. es geht zum Beispiel um die Schaffung von Bildungsmöglichkeiten durch den Staat in Form der Sicherstellung eines unentgeltlichen Grundschulbesuchs. Ein solches – soziales – Menschenrecht auf Bildung ist jedoch kein indivi-

duell einklagbares – freiheitliches – Grundrecht; es geht nicht um die Abwehr staatlicher Eingriffe in die Freiheit der Bürgerinnen und Bürger sich zu bilden. Und Richter bilanziert: „Das Menschenrecht auf Bildung ist somit im doppelten Sinne wirkungslos: als Menschenrecht angesichts seines rein politischen Charakters und als soziales Menschenrecht angesichts seiner Unvollziehbarkeit“ (Richter 2003, S.18).

Um also ein ‚wirksames‘ Menschenrecht auf Bildung zu schaffen, müsste es gelingen, die Dichotomie zwischen einem gesetzlich garantierten Individualrecht ohne politische Relevanz und sozialpolitischen Rechten, die nicht einklagbar sind, zu überwinden. Für ein solches freiheitliches *und* soziales Bildungsrecht, so Richter, seien vier inhaltliche Dimensionen zu definieren und gesetzlich zu sichern: Das Recht auf Bildung müsse als Minimal- und Zugangsrecht sowie als Mitwirkungs- und Entfaltungsrecht konzipiert werden. Wenn wir eine auf Flüchtlinge bezogene Bildungspolitik inhaltlich in diesen vier Dimensionen denken, ergeben sich folgende Forderungen:

1. Das Menschenrecht auf Bildung als Minimalrecht auf Bildung

In dieser Dimension wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch das Recht hat, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, die für die Bewältigung seines Lebens und für die Existenzsicherung durch Arbeit erforderlich sind. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass heutzutage die Menschen etwa 15 Jahre benötigen, um jene grundlegende Bildung zu erwerben, die für ein Leben in einer globalisierten Welt erforderlich ist. Die Bildungssysteme der meisten Länder sehen eine vier- bis sechsjährige Primarstufe zur Vermittlung einer allgemeinen Grundbildung, eine ebenfalls vier bis sechs Jahre umfassende Sekundarstufe zur Erweiterung bzw. Spezialisierung der allgemeinen Bildung sowie eine drei- bis fünfjährige Stufe beruflicher Bildung vor, die in den unterschiedlichen Formen ausbildungsbezogener oder universitärer Bildungsgänge absolviert werden kann. Diese etwa fünfzehnjährige individuelle *Bildungszeit* ist in Großbritannien und Russland ebenso wie in Mexiko, Indien und in den meisten afrikanischen Ländern eine formale Richtgröße, auf die sich die Organisation der Bildungs- und Ausbildungssysteme bezieht; auch Deutschland weicht hiervon nicht ab.

Die besonderen Schwierigkeiten von Flüchtlingen, um diese vieljährige Bildungszeit für sich in Anspruch zu nehmen, resultieren daraus, dass sie in ihrem biografischen Verlauf an verschiedenen Orten in unterschiedlichen Ländern leben und die Bildungszeit nicht ohne Unterbrechungen absolvieren können. Kennzeichnend für viele Bildungssysteme – und so auch für das deutsche – ist, dass noch immer davon ausgegangen wird, ein Individuum habe seine Bildungszeit vornehmlich in ein und demselben *Bildungsraum* zu absolvieren, verstanden als dem nationalen Territorium, dem das Individuum staatsrechtlich zugehört. Unter Bedingungen von Flucht, wie auch bei anderen Formen der Migration, können jedoch Bildungszeit und Bildungsraum in dieser Weise nicht miteinander zur Deckung gebracht werden, sondern sie sind entkoppelt.

Eine auf Flüchtlinge bezogene Bildungspolitik hat diese strukturell verursachte Entkoppelung von Raum und Zeit zu berücksichtigen, indem diesen das Recht gewährt wird, in Deutschland eine Bildungskarriere zu beginnen, eine bereits in anderen Ländern begonnene zu vervollständigen sowie formale schulische und berufsqualifizierende Abschlüsse zu erwerben. Bildungspolitisch heißt dies, dass unabhängig von ihrem Aufenthaltstitel allen Flüchtlingen die Inanspruchnahme einer angemessenen individuellen Bildungszeit zuzugestehen und die Vervollständigung einer in anderen Ländern begonnenen Bildungslaufbahn zu ermöglichen ist. Das Recht auf Bildung ist Flüchtlingen unabhängig von ihrem biologischen Alter zu gewähren. Der Anspruch auf Bildungszeit muss sich nach der bislang im jeweiligen individuellen biografischen Verlauf erworbenen Bildung und daraus ableitbaren Bedarfen richten, nicht nach willkürlich festgesetzten Altersgrenzen.

2. Das Menschenrecht auf Bildung als Zugangsrecht zum Bildungswesen

In kaum einem Mitgliedsstaat der Europäischen Union ist die auf Flüchtlinge bezogene Sozial- und Beschäftigungspolitik so restriktiv wie in Deutschland. Vor allem Menschen im Asylverfahren und mit einer Duldung werden in der Bundesrepublik in den verschiedensten gesellschaftlichen Feldern ausgegrenzt: Die Kinder sind *nicht* selbstverständlich in die Schulpflicht einbezogen, die Jugendlichen können *nicht* uneingeschränkt allgemein oder berufsbildende Angebote wahrnehmen, in den Leistungen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz sind sie *nicht* gleichgestellt.

Erwachsene Asylbewerber und Geduldete haben *keinen* Anspruch auf einen Deutschkurs, eine Arbeitserlaubnis wird den meisten Flüchtlingen *nicht* erteilt, eine Ausbildungsgenehmigung wird ebenfalls so gut wie *nicht* gewährt, auch ein Bleiberecht bis zum Abschluss einer schulischen oder berufsbildenden Maßnahme wird *nicht* zugestanden. In die arbeitsmarktrelevanten Förderprogramme (z.B. SGB III) sind Asylbewerber und Geduldete *nicht* einbezogen, die freie Wohnortwahl innerhalb Deutschlands wird *nicht* erlaubt und die Unterbringung in Sammelunterkünften ist *nicht* menschenwürdig. Die Sozialleistungen sind im Vergleich zu Deutschen und EU-Ausländern deutlich gekürzt und viele Einzelleistungen werden *nicht* gewährt, ebenso ist die medizinische Versorgung *nicht* ausreichend gesichert.

Auch in den anderen europäischen Ländern gibt es solche Restriktionen, doch nicht in dieser Härte (vgl. ECRE 2003): In Italien erhalten Asylbewerber noch weniger Geld als in Deutschland und lediglich für 90 Tage, doch sie dürfen arbeiten. In Frankreich ist die Unterbringung Sache der Flüchtlinge, aber sie haben uneingeschränkten und kostenlosen Zugang zum Gesundheitssystem. In Großbritannien werden – wie in Deutschland – neu angekommene Flüchtlinge zentral im Land umverteilt, gleichwohl wird ihnen das Recht auf kostenlose Schulbildung bis zum Abitur zugestanden und auch der Zugang zur Universität ist offen. Obschon somit in keinem EU-Land eine konsequente rechtliche Gleichstellung von Flüchtlingen erfolgt, solange diese sich im Asylverfahren befinden oder unter Abschiebeschutz stehen, nimmt Deutschland eine Sonderstellung ein, weil die Beschränkungen in *allen* Lebensbereichen sehr *umfassend* sind. Dies gilt insbesondere für den Zugang zu Bildung, beruflicher Qualifizierung und Arbeit.

Meines Erachtens besonders perfide ist die in § 87f. des Aufenthaltsgesetzes verordnete *Denunziationspflicht* (§ 87f. AufenthG im ZuwG): Etwa bei Inanspruchnahme medizinischer Versorgung oder bei der Einschulung von Kindern ohne aufenthaltsrechtlichen Status sind die jeweiligen Einrichtungen verpflichtet, solche ‚Personen ohne Papiere‘ der Ausländerbehörde zu melden. So hat beispielsweise die hessische Kultusministerin Karin Wolf im Frühjahr diesen Jahres ihre Schulämter per Erlass strengstens angewiesen, dieser Anzeigepflicht umgehend und sorgfältig nachzukommen (vgl. Frankfurter Neue Presse vom 30.04.2006). In Hamburg wurden

die Voraussetzungen hierzu durch die Einführung des neuen zentralen Schulregisters (ZSR) zu Beginn dieses Schuljahres geschaffen (Hamburger Abendblatt vom 29.09.2006). Kaum eine gesetzliche Regelung widerspricht so offensichtlich und fundamental dem Grundgedanken der ‚pädagogischen Freiheit‘ für das Lernen. Mag sein, dass die Meldung in Schulen selten wirklich vollzogen wird, ebenso gibt es pädagogische Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche ohne aufenthaltsrechtlichen Status stillschweigend versorgt, betreut und unterrichtet werden, ohne sie behördlich anzuzeigen. Dennoch: Die Denunziationspflicht von Pädagoginnen und Pädagogen ist mit ihrer pädagogischen Freiheit nicht in Einklang zu bringen. Darüber hinaus werden durch diese Bestimmung nicht nur die Flüchtlinge, sondern auch jene kriminalisiert, die sie versorgen und unterrichten. Erinnerungen an andere Epochen der deutschen Geschichte belegen zudem die menschenverachtenden Wirkungen von Denunziation im Bildungswesen.

3. Das Menschenrecht auf Bildung als Mitwirkungsrecht in Bildungsprozessen

Bisher wird in Deutschland auf die Anwesenheit von Asylsuchenden und Flüchtlingen im Schul- und Ausbildungssystem vornehmlich mit Ausschluss (Beispiel: Berufsbildung), mit segregierenden Einrichtungen (Lagerschulen) oder mit Sondermaßnahmen (Flüchtlingsklassen) reagiert. Das heißt, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ohne gesicherten Aufenthaltsstatus werden rechtlich diskriminiert. Als *Rechtsbenachteiligte* stellt sich ihnen die Frage nach Bildung entweder nur sehr eingeschränkt oder gar nicht. Gleichgültig, was diese Jugendlichen und Erwachsenen in ihren Herkunftsländern jemals gelernt haben und völlig unerheblich, welche beruflichen Vorstellungen und Ziele sie haben – ihre Rechtssituation schränkt den Zugang zur allgemeinen wie zur beruflichen Bildung erheblich ein und verwehrt ihnen jeglichen Einstieg in das Ausbildungs- oder Erwerbssystem. Eine Beteiligung, Mitwirkung oder Partizipation an Bildungsprozessen ist solchermaßen verhindert.

Der bildungspolitische Umgang mit Menschen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus bildet somit ein verschärftes Beispiel für jenes im deutschen Bildungswesen wirkende Grundmuster *institutioneller Diskriminierung* von Migrantinnen und Migranten, das Gomolla und Radtke (2002) in einer empirischen Studie plausibel nachgewiesen haben. Als eine wesentliche Bedingung zum Abbau institutioneller Diskriminierung

fordern sie in Anlehnung an angelsächsische Vorbilder, dass künftig Bildungseinrichtungen und Kultusministerien nachweisen müssen, dass sie wirksame Maßnahmen zur Beseitigung institutioneller Diskriminierung vorgenommen haben (Gomolla/Radtke 2002, S. 281). Die Beweislast, dass alles getan wurde, um Exklusion, Besonderung und Benachteiligung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu vermeiden, wird also den Institutionen auferlegt (vgl. ebenso Motakef 2006).

Kennzeichnend für die deutsche Situation ist, dass für Bildungsplanungen keine aussagekräftigen, statistischen Daten über Flüchtlinge vorliegen, mit denen verlässlich Probleme und Bedarfe identifiziert werden könnten. Um in Zusammenarbeit der zuständigen Fachressorts und Behörden flächendeckend inklusionsorientierte Angebote für Flüchtlinge zu schaffen, wären beispielsweise regelmäßig *lokale ‚Flüchtlingsberichte‘* zu erstellen, die präzise Aufschluss geben über die soziale Lage, die Sprachkenntnisse, die bislang absolvierten Bildungskarrieren und die Bildungswünsche der Flüchtlinge, die in einer Gemeinde, in einem Stadtteil, in einem Schul- oder Jugendamtsbezirk leben. Ebenso bedeutsam wäre die Berücksichtigung aller Flüchtlingsgruppen in den Kinder-, Familien- und Bildungsberichten der Kommunen, Länder und des Bundes. Zentral jedoch wäre die Einführung einer Rechenschaftspflicht für Schulen, Schulämter, Kultusministerien und Bildungsverwaltung über die Durchführung umfassender Maßnahmen zum Abbau von Ungleichbehandlung und Exklusion junger Asylbewerber und Flüchtlinge in allen Stufen und allen Zweigen des Bildungswesens. Das heißt, es wären Verfahren zu entwickeln, in denen der aktuelle menschenrechtliche Fortschritt im Bildungswesen kontinuierlich gemessen, überprüft und angemahnt würde – gleichsam ein „Muñoz-Bericht“ für Flüchtlinge.

4. Das Menschenrecht auf Bildung als Entfaltungsrecht von Bildungsbedürfnissen

Bildungsbiografien und Erwerbskarrieren von Migrantinnen und Migranten verlaufen potenziell transnational (vgl. ZfE 2004). Doch in der vorherrschenden Verständnisweise ‚bewegen‘ sich Migranten vornehmlich zwischen einem ‚Herkunfts-‘ und einem ‚Ankunftsland‘, das heißt, zwischen zwei nationalstaatlich definierten

Gesellschaften. Bildungs-, Qualifizierungs- und Beratungsangebote werden deshalb zumeist ausschließlich diskutiert in Bezug auf ‚Hier‘ und ‚Dort‘.

Im Bemühen, solche neuen sozialen Phänomene begrifflich zu erfassen, wird das Konzept der *Transnationalen Sozialen Räume* in den Sozialwissenschaften immer mehr rezipiert (Pries 1997). Die transnationale Perspektive ist aber auch sozialpolitisch von Bedeutung, so hat sie beispielsweise Eingang in den Sechsten Familienbericht der Bundesregierung gefunden (BMFSFJ [Hrsg.] 2000, S. 126ff.). Während die traditionelle Migrationsforschung eine dichotome Sicht auf Wanderung begünstigt – *entweder* die Migranten sind nur vorübergehend hier und müssen demnach auf ihre Rückkehr in die „Herkunftskultur“ vorbereitet werden *oder* sie bleiben hier und müssen sich an die „deutsche Kultur“ anpassen – betont das Konstrukt der „Transnationalen Sozialen Räume“, dass Migrantinnen und Migranten in intensive soziale Beziehungen an mehreren Orten gleichzeitig und von Dauer eingebunden sind. So ist beispielsweise über Flüchtlinge aus Afghanistan bekannt, dass sie in weltweiten sozialen Netzwerken leben, die sich aufspannen zwischen dem Herkunftsland über die Transitländer, dem Exilland sowie den Ländern der Weiterwanderung. In diesen sozialen Verflechtungszusammenhängen agieren sie äußerst geschickt und ertragreich, sie leben ‚global‘, mal hier, mal da, mal anderswo.

Gegen eine vorwiegend optimistische Sicht auf das Phänomen der Transnationalisierung von sozialen Bezügen, die tendenziell Kreativität und Selbstbestimmtheit betont, wenden andere ein, dass „Transnationale Soziale Räume“ von Dominanz und Herrschaft durchdrungen sind (Mecheril/Plöcker 2001). Dramatische Belege für diesen Einwand liefert die Flüchtlingsarbeit. Inwieweit Migrantinnen und Migranten die transnationale Dimension ihrer Biografien tatsächlich produktiv nutzen können, hängt vor allem von den politisch-legalen Rahmenbedingungen ab – die bekanntlich für die verschiedenen Migrantengruppen sehr unterschiedlich, für Flüchtlinge aber besonders restriktiv sind. Gleichwohl muss eine Bildungspolitik für Flüchtlinge im Spannungsverhältnis zwischen transnationaler Dimension und rechtlicher Begrenzung gedacht werden, d.h. Wanderung findet in einem potenziell grenzüberschreitenden Raum statt, der entsprechende ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen bietet, der andererseits aber ein begrenzter, kontrollierter und teilweise repressiv strukturierter Sozialraum ist.

In vielen Beratungskonzepten und Bildungsprogrammen werden Flüchtlinge zumeist nicht als „Transmigranten“ wahrgenommen und ihre Bildungsbedürfnisse nicht als „transnationale Projekte“ verstanden. Viele berufliche Qualifizierungsprogramme sind im Rahmen der „doppelten Option“ ausgelegt, pendeln also konzeptionell zwischen Rückkehrförderung und Integrationsangeboten.

Während aus der Sicht der Subjekte die Räume, in denen Bildung erworben, Arbeit gefunden sowie soziale Beziehungen geknüpft werden, sich schon lange ausdifferenziert haben und transnational geworden sind, bleiben diese sozialen Räume in ihren politischen Grenzziehungen, in der Gesetzgebung und in ihren kulturellen Markierungen dagegen immer noch in hohem Maße nationalstaatlich verfasst. Eine zeitgemäße, das Entfaltungsrecht von Flüchtlingen respektierende Bildungspolitik ist deshalb nicht nur als ein schleswig-holsteinischer, deutscher oder europäischer, sondern zuvörderst als ein transnationaler Bildungsraum zu denken.

Ich fasse zusammen: Die gegenwärtigen bildungspolitischen Maßnahmen für Flüchtlinge sind allenfalls *soft laws*, d.h. es sind keine einklagbaren Individualrechte, sondern es sind staatspolitische Bekenntnisrechte, die im Doppelsinn des Wortes gleich-gültig sind. Die Formulierung einer Bildungspolitik für Flüchtlinge ist überfällig, denn Asylsuchende und Geduldete bilden die einzige soziale Gruppe, die im deutschen Bildungssystem noch allumfassend rechtlich ausgeschlossen ist. Die Formulierung einer Bildungspolitik für Flüchtlinge wäre zudem wegweisend, innovativ und zukunftsfähig, weil – erstmals in Deutschland – ein Menschenrecht auf Bildung als „Recht auf Differenzierung und Individualisierung“ (Richter 2003, S. 21) konzipiert werden könnte, in dem das Minimum, der Zugang und die Mitwirkung und erst recht die Entfaltung von Bildung in verschiedenen sozialen Bedingungen individuell unterschiedlich, also bedürfnisorientiert abgesichert würde.

Bildungspolitisch wäre somit nicht nur für Flüchtlinge neues Land in Sicht!

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg. 2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin.

Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Hansen, G. (2002): Traditionslinien der Schulpolitik für Flüchtlingskinder. In: Neumann, Ursula u.a. (Hrsg.): Wie offen ist der Bildungsmarkt? Münster: 57-72.

Mecheril, P.; Plößer, M. (2001): Semantiken räumlicher Positionierung. Selbstverständnisse Migrationsgezeichneter. In: Bukow, W.-D.; Nikodem, C.; Yildiz, E. (Hg.): Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen Neuorientierung und Restauration. Opladen, S. 127-144.

Motakef, M. (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Eine Studie über Exklusionsrisiken und Inklusionschancen im deutschen Bildungssystem. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte.

Pries, L. (1997): Neue Migration im transnationalen Raum. In: ders. (Hrsg.): Transnationale Migration. Soziale Welt, Sonderband 12. Baden-Baden: 15-44.

Richter, I. (2003): Bildung als Menschenrecht? In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik. Heft 3, September 2003, S. 15-22.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7. Jg. (2004) Heft 1. Schwerpunkt: Transnationale Bildungsräume.