

Internationalisierung von Bildungsmärkten? Empirische Daten zur Kommerzialisierung von Bildung in Deutschland und den USA

Reinhold Sackmann*

Die lebhafteste Debatte des Für und Wider internationaler Bildungsmärkte leidet bisher unter einem Mangel an empirischen Daten zu diesem Phänomen. Begrifflich sind für eine genaue Erfassung von Bildungsmärkten Anbieter nach dem Kommerzialisierungsgrad und nach der Art des Gutes Bildung zu differenzieren. Im empirischen Teil zeigt sich, dass zwar ein Anstieg von grenzüberschreitenden Studierendenströmen (Nachfragemodell) zu verzeichnen ist, der Denationalisierungsgrad allerdings gering bleibt. Anhand eines detaillierten Vergleichs privater Anbieter auf dem Bildungsmarkt in Deutschland und den USA ergibt sich, dass in beiden Ländern der Anteil des rein kommerziellen Bereichs gering ist und sich meist auf vom öffentlichen Bereich vernachlässigte „Nischen“ konzentriert. In den USA, dessen kommerzieller Bildungsbereich wächst, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen privaten Stiftungsuniversitäten und gewinnorientierten Universitäten. Insgesamt ist eher mittel- und langfristige mit einer Internationalisierung von Bildungsmärkten zu rechnen.

Das Bildungssystem gehört zu den Kernbereichen staatlichen Handelns, die eng verbunden sind mit der Herausbildung neuzeitlicher Nationalstaaten. In den letzten Jahren gibt es eine Debatte darüber, ob sich momentan ein grundlegender Wandel in Richtung auf eine Internationalisierung von Bildung und die Etablierung von internationalen Bildungsmärkten vollzieht. Normativ umstritten ist dabei, ob es sich hierbei um eine unausweichlich natürliche Entwicklung *oder* um eine wünschenswerte und förderungswürdige Entwicklung *oder* um eine beklagenswerte und zu regulierende Tendenz *oder* um eine ablehnenswerte und zu bekämpfende Form der Internationalisierung handelt.

* Der Artikel ist im Rahmen des von Ansgar Weymann und dem Autor geleiteten Forschungsprojektes „Internationalisierung von Bildungspolitik“ im Rahmen des Sonderforschungsbereiches 597 „Staatlichkeit im Wandel“ entstanden. Ich danke Jingxuan Chen und Anne Leister für die Mithilfe bei der Zusammenstellung der Materialien, sowie Carolin Balzer, Kathrin Leuze, Kerstin Martens, Michael Windzio, Michael Zürn und zwei anonymen Gutachtern für wertvolle Anregungen.

Diese Debatten erhielten im Vorfeld der jüngsten GATS-Verhandlungen Auftrieb. GATS beschäftigt sich mit der weltweiten Liberalisierung des Handels von Dienstleistungen, zu denen auch Bildung gezählt wird (vgl. *Larsen/Vincent-Lancerin 2002; 2003; Sauvé 2002; Scherrer/Yalçin 2003; Enders u. a. 2003*). Die Verbände der Leitungen von nordamerikanischen und europäischen Universitäten haben sich überwiegend kritisch auf die GATS-Verhandlungen bezogen (*Barblan 2002*). Proteste selbsternannter „Vertreter der Zivilgesellschaft“ (*Hachfeld 2003: 23*) wie attac wurden von Massenmedien aufgenommen.

Demgegenüber wird von verschiedenen Seiten eine Effizienzsteigerung von Bildungseinrichtungen durch eine stärkere Privatisierung erwartet (z.B. *Schlaffke/Weiß 1996; Hurrelmann 2001*). International vernetzte Bildungsmärkte gelten hier als Treibmittel für eine erstarrte, ineffiziente Bildungslandschaft. Die Einführung von marktwirtschaftlichen Komponenten im Bildungswesen war der Kern der britischen Bildungsreformen in den 1980er Jahren (vgl. *Pierson 1998*). Auch bei den Reformbewegungen in den USA in den letzten beiden Jahrzehnten spielen Vorstellungen zu Bildungsmärkten eine große Rolle (vgl. *Levin 2001*). Inspiration erhalten diese Ansätze sowohl von den frühen Grundlegungen neoliberaler Theoretiker wie Friedman (vgl. *Osterwalder 2003*) als auch von sozialwissenschaftlichen Untersuchungen (*Coleman/Hoffer/Kilgore 1982; Coleman/Hoffer 1987*). Eine enorme Dynamik erhielt der Bildungsmarkt allerdings erst in den 1990er Jahren als im Gefolge der Internet-Euphorie neue Geschäftsvorstellungen aufkamen: Danach sollen profitorientierte Bildungsunternehmen insbesondere mit Hilfe von E-Learning den Bildungsmarkt, der als eines der zentralen Wachstumsfelder der Wissensgesellschaft angesehen wird, erobern können. Hierauf spezialisierte Unternehmen, Aktienfonds und Beratungsfirmen erschließen Kapitalien und sollen so das von staatlichen Anbietern dominierte Feld aufrollen. In Reaktion auf diese neuen Ideen gibt es Aktionspläne zur Förderung der Bildungsindustrie bei der EU und in einzelnen Mitgliedsstaaten wie Deutschland oder Großbritannien.

Der folgende Beitrag ist auf den empirischen Sachverhalt fokussiert, auf den sich diese Debatten beziehen, da häufig mit sehr vagen Angaben über den Umfang und die Art des Phänomens argumentiert wird. Die *Forschungsfrage* lautet: *Kommt es zu einer Internationalisierung von Bildungsmärkten?*

Hierzu werden im theoretischen Teil zwei beschreibende Modelle skizziert: eine Internationalisierung über eine Zunahme der Nachfrage nach international angebotenen Bildungsgütern (Nachfragemodell) bzw. eine Vermarktlichung über eine wachsende Bedeutung von international agierenden Bildungsunternehmen (Angebotsmodell).

Im empirischen Teil werden Daten zur Deskription von Bildungsmärkten und ihrem Internationalisierungsgrad präsentiert. Der Umfang von Studierendenströmen zwischen Ländern wird dargestellt. Die unbefriedigende Lage der statistischen Erfassung von privaten Bildungsanbietern in den USA und Deutschland wird erläutert, die vorhandenen Statistiken zum Umfang privater Bildungsmärkte in Deutschland und den USA werden zusammengestellt. Als dritte Datenquelle werden Daten einer unabhängigen Bildungsinvestmentfirma ausgewertet.

Im letzten, abschließenden Teil werden die Ergebnisse zusammengefasst. Es wird ein Szenario entwickelt, wonach sich eine Internationalisierung von Bildungsmärkten zuerst in (bedeutsamen) Nischen des bisher überwiegend nationalstaatlichen Bildungssystems vollziehen wird.

1 Bildungsmarkt und Internationalisierung: Begriffe und Modelle

Vor einer empirischen Analyse sind die zentralen Konzepte „Internationalisierung“, „Bildungsmarkt“, Verbreitungsmodelle, Typen von Bildungsanbietern und Typen des Gutes Bildung zu erläutern. Unter *Internationalisierung* wird hier eine Zunahme von grenzüberschreitenden Transaktionen und Kommunikationen im Verhältnis zu den binnenstaatlichen Transaktionen verstanden (vgl. Zürn 1998; Gerhards/Rössel 1999). Nur wenn internationale Austauschprozesse nicht nur in absoluten Zahlen steigen, sondern auch relational, bezogen auf nationalstaatliche Vorgänge zunehmen, kann man von einer Internationalisierung sprechen. Bisher fehlen Konventionen für die Interpretation dieser zahlenförmigen Relation. Wir bestimmen unsere quantitativen Schwellenwerte wie folgt: Ein *unbedeutender* Denationalisierungsgrad liegt bei einem Anteilswert von internationalen Transaktionen unter 1 % vor, ein *geringer* Denationalisierungsgrad bei Anteilswerten zwischen 1–5%, eine *bedeutende* Denationalisierung bei Anteilswerten zwischen 5–20%, eine *starke* Denationalisierung bei Anteilswerten zwischen 20–50% und ein *dominant* denationalisiertes System erreicht einen Anteil der grenzüberschreitenden Austauschprozesse von mehr als 50%.

Der Begriff des Bildungsmarktes ist umstritten, ebenso wie der Begriff des Marktes. Die in diesem Artikel angestrebte Beschreibung eines Prozesses ist abhängig von der Fassung des Marktbegriffs. Um zu einer vollständigeren Beschreibung zu kommen, wird neben einem theoretisch präferierten engen Marktbegriff an einigen Stellen der Analyse auch – ausgewiesen – mit einem weiten Marktbegriff gearbeitet. Unter einem *Bildungsmarkt* sei hier der preisregulierte Austausch zwischen den gewinnorientierten Anbietern von

Bildungsdienstleistungen und den eigenorientierten Nachfragern derselben verstanden. Diese Definition von Markt ist sehr eng, da sie einen geldförmigen Austauschprozess voraussetzt, sowie spezifische Motivlagen von Anbietern und Nachfragern: Nach dieser Definition handeln Anbieter profitorientiert und Nachfrager verfolgen eigene Interessen. Diesen engen Kriterien folgen aktuell nur wenige Personen und Institutionen, die Bildung vermitteln oder erwerben. Für die begriffliche Präzision scheint allerdings eine derartige idealtypische Konstruktion nützlich.

Verbreitungsmodelle: Der bisherige Erkenntnisstand des Feldes und die Datenlage erlauben noch keine gründliche Kausalanalyse des Prozesses der Internationalisierung des Bildungsmarktes, die auch in diesem Artikel nicht geleistet wird. Um zu einer genaueren Prozessbeschreibung zu kommen, wird hier mit zwei Modellen gearbeitet, die zwei Verortungen des Phänomens bezeichnen. Eine Internationalisierung von Bildungsmärkten kann auf zwei Arten ablaufen, je nachdem welche Personengruppe als Subjekt des Internationalisierungsprozesses angesehen wird. Hauptakteure können Nachfrager (Nachfragermodell) oder Anbieter (Anbietermodell) von Bildung sein. Das *Nachfragermodell* geht davon aus, dass eine zunehmende Nachfrage nach ausländischen Bildungsangeboten zu einer Internationalisierung von Bildung führt. Im Hochschulbereich würde beispielsweise eine Zunahme von ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen bzw. eine Zunahme der Zahl deutscher Studierender im Ausland eine Internationalisierung von Bildung nach dem Nachfragermodell anzeigen. Internationalisierung würde hier insbesondere in Form von zeitlich befristeten Migrationsprozessen zunehmen. Der Begriff des Bildungsmarktes wird beim Nachfragermodell in einem weiteren Sinn als in der obigen Definition verwendet. Wenn man beispielsweise alle Tauschbeziehungen oder alle Handlungen unter Knappheitsbedingungen (vgl. *Walberg/Bast 2003*) als Marktphänomene deuten würde, könnte man grenzüberschreitende Mobilität von Studierenden als Bildungsmarkt interpretieren. Da Preise allerdings hier nur eine untergeordnete Rolle spielen und profitorientierte Anbieter selten sind, entspricht Studierendenmobilität nicht der obigen engen Definition von Bildungsmarkt. Zur genaueren Charakterisierung spricht die OECD (*Larsen/Vincent-Laurent 2002*) in diesem Kontext von einem „cultural model“. Internationalisierung von Bildung in diesem Sinn hat eine lange Tradition seit dem Mittelalter. Studierendenmobilität zur Förderung des kulturellen Austausches wurde insbesondere auch von ERASMUS und anderen Austauschprogrammen der EU befördert.

Das *Anbietermodell* geht davon aus, dass sich ein internationaler Bildungsmarkt über das verstärkte Auftreten einer neuen Sorte von Bildungsanbietern, nämlich gewinnorientierten Bildungsunternehmen, etabliert. Diese Unternehmen entwickeln aus Gründen der

Skalenökonomie ein Interesse an grenzüberschreitenden Aktivitäten. Hierbei kann es sich beispielsweise um den internationalen Vertrieb von Produkten handeln (z. B. Verkauf von Internet-Lernplattformen), um das Betreiben von Filialen (z. B. Gründung von Tochteruniversitäten im Ausland) oder auch um Mischformen wie Offshore-Campus und E-Learning. Die OECD spricht hier bezogen auf den Hochschulbereich von einem „commercial model“. Australien „entdeckte“ beispielsweise in den 1990er Jahren, dass asiatische Studierende einen lukrativen Markt darstellen, der mit neuen Institutionen erschlossen werden kann.

Der Marktbegriff des Anbietermodells entspricht der obigen engen Definition von Bildungsmarkt. Der Prozess der Vermarktlichung bzw. Kommerzialisierung von Dienstleistungsbeziehungen kann genauer als „Kommodifizierung“ (*Polanyi 1944; Esping-Andersen 1990; vgl. North 1992*) charakterisiert werden. Mit Kommodifizierung wird ein ökonomischer Prozess bezeichnet, bei dem eine Dienstleistung oder ein Gegenstand zu einem marktwirtschaftlich gehandelten Gut wird, bzw. ein Akteur sein Handeln zunehmend am Gewinn orientiert. Da Dienstleistungen auch staatlich oder gemeinschaftlich erbracht werden können, entsteht zwischen den drei Formen (Staat, Markt, Gemeinschaft) eine Erbringungskonkurrenz. Bei der Dienstleistung „Grundschulbildung“ handelt es sich beispielsweise in Deutschland um einen weniger kommodifizierten Bereich als bei den Dienstleistungen „Haare schneiden“ und „Autos reparieren“. Der Kommodifizierungsgrad von Bildung kann sich historisch ändern: Obwohl Teilbereiche von Universitäten, wie z. B. Football-Mannschaften an amerikanischen Universitäten (*Bok 2003*), schon seit dem 19. Jahrhundert gewinnorientiert organisiert waren, sind rein kommerziell ausgerichtete Bildungsinstitutionen recht neuen Datums. Der amerikanische Dachverband „Education Industry Association“ ist beispielsweise erst 1990 gegründet worden. Märkte in diesem Verständnis sind nicht naturwüchsig, sondern stellen die Folge von Marktordnungen dar (*Eucken 1990*). Märkte werden sozial geschaffen, ihr Vorhandensein und ihre Grenzen werden institutionell konstituiert (*vgl. Weber 1980: 43*).

Die Schaffung bzw. institutionelle Absicherung von Märkten über Marktordnungen lässt sich aktuell im Bildungsbereich beobachten. Mit einem differenzierten Instrumentarium konstituiert GATS beispielsweise Bildungsmärkte in diesem Sinn. Bezogen auf den Bildungsmarkt unterscheidet GATS zwischen *fünf Marktsegmenten* (primären, sekundären und tertiären Bildungsdienstleistungen, sowie Erwachsenenbildung und anderen Bildungsdienstleistungen) und *vier Erbringungsarten* (grenzüberschreitende Erbringung; Nutzung im Ausland; kommerzielle Präsenz; Präsenz natürlicher Personen). Die Staaten können selektiv einzelne Segmente und/oder Erbringungsarten dem internationalen Bildungsmarkt öffnen. Die EU hat hier sehr weitreichende Öffnungen vorgenommen,

bisher aber „public services“, zu denen auch öffentliche Universitäten gezählt werden, von GATS ausgeschlossen, ohne allerdings – wie einige Handelspartner monieren – eine präzise Definition des Begriffs public services zu geben. In Arenen wie den GATS-Verhandlungen werden Marktbeschränkungen und -ordnungen für den internationalen Bildungsmarkt ausgehandelt.

Zum besseren Verständnis der Dynamik von Vermarktlichungsprozessen ist es nützlich, *nach dem Kommodifizierungsgrad zwischen drei Typen von Bildungsanbietern* zu unterscheiden:

- a) dekommodifizierte Anbieter (z. B. staatliche Universitäten),
- b) private, nicht gewinnorientierte Anbieter: Stiftungen (z. B. Universität Witten-Herdecke),
- c) gewinnorientierte Bildungsunternehmen (z. B. AKAD).

Zwar können auch staatliche Universitäten oder Stiftungen einen internationalen Bildungsmarkt im Sinne des Anbietermodells vorantreiben, aber in der Regel geschieht dies nur als Nebenprodukt anders motivierter Handlungen. Wenn öffentliche deutsche Universitäten beispielsweise virtuelle Universitäten in Thailand gründen, so beeinflussen sie sicher den dortigen Bildungsmarkt. Ihre Ausbreitung ist aber kaum durch marktwirtschaftliche Gewinnorientierungen angeregt oder durch unternehmerische Verlustrisiken beschränkt. Sie folgt eher kulturellen, Macht- oder anders motivierten Interessen. Gewinnorientierte Bildungsunternehmen werden dagegen aus Überlebensnotwendigkeit immer dann, aber auch nur dann, grenzüberschreitend expandieren, wenn es für sie kurz- oder mittelfristig kommerziell lohnend erscheint.

Eine Typisierung der Bildungsanbieter nach dem Kommodifizierungsgrad ist einer bloßen Unterscheidung von privaten und öffentlichen Anbietern überlegen, da bisher die meisten privaten Anbieter von Bildungsdienstleistungen Stiftungen sind. Neben der häufig hohen Abhängigkeit von öffentlichen Finanzmitteln zeichnen sich Stiftungen durch eine geringe kommerziell motivierte Expansionsdynamik aus. Von Stiftungen getragene private Universitäten, wie etwa die berühmten amerikanischen Eliteuniversitäten, wollen den Kapitalstock ihrer Institution sichern, sie wollen ihn aber nicht für Kapitalgeber vermehren. Es handelt sich eher um „genuin vorkapitalistische Organisation[en]“ (*Stichweh 1990: 137*). In den Raum über Tochterorganisationen expandierende private Bildungsanbieter in Stiftungsform machen dies – so sie es überhaupt tun – eher aus

Motiven der Ideenverbreitung (z.B. Waldorfschulen), denn aus genuin profitorientierten Motiven.

Hilfreich für die Einschätzung der Grenzen und Besonderheiten des Bildungsmarktes in Relation zu anderen Märkten ist eine Unterscheidung von *Typen des Gutes Bildung*, das Ziel der Austauschbeziehungen bei Bildungsdienstleistungen ist. Güter der Kategorie „Bildung“ lassen sich nach dem Grad der Teilbarkeit, der Ausschließbarkeit und der Art der Adressaten in drei Typen differenzieren (vgl. hierzu mit teilweise anderer Einteilung Esser 2000; Coleman 1995):

- a) Bildung als privates Gut (z.B. Weiterbildung; Nachhilfe; Erwerb eines MBA),
- b) Bildung als Stellvertreter-Gut (z.B. familiäre Humankapitalinvestition; betriebliche Ausbildung),
- c) Bildung als öffentliches Gut (z.B. Primarschulunterricht).

Die größten Möglichkeiten für eine Vermarktlichung von Bildung ergeben sich, wenn es sich bei einem Bildungsgut um ein *privates Gut* handelt. Dies ist immer dann der Fall, wenn der spätere Ertrag des Bildungserwerbs dem individuellen Bildungsnachfrager zugute kommt und dieser selbst den vollen Preis des Anbieters für die Produktion der Bildungsdienstleistung entrichtet. Dies ist bisher nur in wenigen Teilbereichen der Fall, etwa bei einigen beruflichen Weiterbildungsangeboten.

Häufig werden Bildungsentscheidungen nicht nur von dem individuellen Bildungsnachfrager getroffen, sondern zugleich von einer Organisation bzw. einer Familie. Bildungsprozesse, die Minderjährige zum Gegenstand haben, weisen z.B. die Struktur auf, dass „Stellvertreter“ für diese entscheiden. So haben Eltern ein großes Gewicht bei den Bildungsentscheidungen ihrer Kinder und finanzieren die dabei entstehenden Kosten. Da die Stellvertreter nur in einem geringen Umfang an den Gewinnen der Bildungszöglinge teilhaben, kann es – aufgrund zu geringer Anreize für die Stellvertreter – bei der Vermarktlichung von Bildung als *Stellvertreter-Gut* zu Marktversagen in Form von Unterinvestitionen in Bildung kommen (vgl. Coleman 1995: 366f.; Estevez-Abe/Iversen/Soskice 2001).

In vielen Gesellschaften werden Bildungsgüter als unteilbare *öffentliche Güter* angesehen. Unzureichende Bildung wird nicht nur als Schaden für ein ungebildetes Individuum angesehen, sondern auch – über Externalitäten – als Schaden für die Gesellschaft. Die unzureichenden Deutschkenntnisse eines Grundschulkindes z.B. behindern nicht nur

dieses Kind, sondern sie beeinträchtigen auch die Gesamtheit der Kinder in einer Klasse. Eine Vermarktlichung von öffentlichen Gütern ist nur über politische Märkte möglich, z.B. über Gutscheine oder Quasi-Märkte. Dabei ist zu beachten, dass es sich hierbei um tendenziell monopsonistische Märkte handelt, da nur ein Nachfrager (der Staat) marktprägend wirkt (vgl. zu daraus resultierenden Problemen: *Crouch 2003*).

Die bisherigen Überlegungen lassen sich in der Behauptung zusammenfassen, dass eine Internationalisierung des Bildungsmarktes im Sinne eines Anbietermodells dann am wahrscheinlichsten ist, wenn es sich um einen Bildungsbereich handelt, in dem gewinnorientierte Bildungsunternehmen dominieren und sich ihre Produkte (Bildung als privates Gut) an eigeninteressierte Bildungsnachfrager richten.

2 Empirische Daten zu Bildungsmärkten

In der bisherigen Literatur zu Bildungsmärkten gibt es ein starkes Ungleichgewicht zwischen den zahlreichen, teils heftigen Diskussionen über das Für und Wider von Bildungsmärkten und dem geringen Datenbestand in Form der Messung dieses Phänomens. An dieser Stelle seien einige Daten dargestellt (und wichtige Desiderata benannt).

2.1 Studierendenströme

Grenzüberschreitende Bewegungen von Studierenden werden von der OECD und der UNESCO registriert (Tabelle 1).

Tabelle 1: Austausch von Studierenden im tertiären Bildungssektor (2001)

Land	Ausländische Studierende (in % der Studierenden eines Landes) (1)	Aufnahme von Studierenden aus OECD-Ländern ¹ (in % der Studierenden eines Landes) (2)	Anteil in % der Studierenden des jeweiligen Landes, der in anderen OECD-Ländern studiert (3)
Australien	13,9	6,9	0,6
Frankreich	7,3	1,7	2,3
Deutschland	9,6	4,7	2,6
Irland	4,9	4,0	9,2
Italien	1,6	0,2	2,3
Japan	1,6	0,7	1,4
Korea	0,1	–	2,3
Niederlande	3,3	2,0	2,3
Neuseeland	6,2	2,7	3,5
Polen	0,4	0,1	1,1
Spanien	2,2	1,4	1,4
Schweden	7,3	4,4	4,2
Großbritannien	10,9	5,6	1,2
Vereinigte Staaten	3,5	1,7	0,2
Durchschnitt dieser Länder	5,2	2,8	2,5

Quelle: OECD (2003): 281. Eigene Berechnungen.

Die Daten zeigen eine große Streuung der Anzahl ausländischer Studierender an allen Studierenden eines Landes. Sie variiert zwischen 0,1 % in Südkorea und 13,9 % in Australien. Die Bundesrepublik nimmt mit 9,6 % ausländischen Studierenden einen oberen Platz ein. Bei der Betrachtung der Studierendenströme innerhalb der OECD-Länder neh-

¹ Bei den OECD-Ländern in den Spalten (2) und (3) dieser Tabelle handelt es sich um Australien, Österreich, Kanada, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland (nur bei Export), Ungarn, Island, Italien, Japan, Korea (nur bei Export), Luxemburg (nur bei Export), Mexiko (nur bei Export), Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal (nur bei Export), Slowakische Republik, Spanien, Schweden, Schweiz, Türkei (nur bei Export), Großbritannien, USA. In die Prozentsätze gehen auch die Nicht-OECD-Länder Argentinien, Chile, Indien (nur bei Export), Indonesien (nur bei Export), Malaysia, Philippinen (nur bei Export), Thailand (nur bei Export) ein. Bei Spalte (1) gehen dagegen alle Länder der Welt ein, die Spalten (1) und (2)/(3) sind deshalb nicht vergleichbar.

men Australien und Großbritannien einen Spitzenplatz bei den einströmenden Studierenden ein. Allerdings sind die Ströme hier sehr ungleichgewichtig, da umgekehrt beispielsweise nur 0,6 % der australischen Studierenden im OECD-Ausland studieren.

Betrachtet man beide Transaktionsprozesse gleichwertig, um einen Gradmesser für die Internationalisierung dieses Bereiches zu konstruieren, so können Deutschland, Irland, Neuseeland und Schweden als überdurchschnittlich internationalisiert gelten. Der Grad an Internationalisierung tertiärer Bildung kann überschlägig mittels dieser Maßzahlen auch mit dem Internationalisierungsgrad von anderen gesellschaftlichen Bereichen verglichen werden (Zürn 1998; Gerhards/Rössel 1999). Der im Bereich „*Mobilität von Studierenden*“ gemessene Anteil von 2–3 % grenzüberschreitenden Bewegungen (Austausch von Studierenden) ist deutlich geringer als der Internationalisierungsgrad von Finanzströmen (ca. 40 %), er ist höher als der Anteil internationaler Telefongespräche (ca. 1–2 %) und vergleichbar hoch wie der Anteil von Direktinvestitionen von Inländern im Ausland im Verhältnis zu allen Anlageinvestitionen (ca. 2–4 %). *Er zeigt einen geringen Grad an Denationalisierung in diesem Bereich an.*

Ein Problem der bisherigen Daten zu den Studierendenströmen ist, dass es sich bei der Kategorie „Ausländer“ nicht um einen eindeutig definierten Sachverhalt handelt. Meist beruht diese Angabe auf der Staatsangehörigkeit, die allerdings in starker Abhängigkeit von der Einbürgerungspraxis eines Landes steht. Unabhängig von Migrationsströmen werden dadurch Ausländerzahlen erhöht oder gesenkt. Lanzendorf (2003) verglich deshalb für das Jahr 1999/2000 in mehreren europäischen Ländern die ausländischen Studierendenquoten alternativ zum Kriterium „Staatsangehörigkeit“ mit entsprechenden Quoten nach dem Merkmal „dauerhafter Wohnsitz im Ausland“ und dem Merkmal „vorangegangene Bildungsteilnahme im Ausland“. In Deutschland beträgt die Anzahl der ausländischen Studierenden nach dem Kriterium Staatsangehörigkeit 10,0 %; nach dem Kriterium Wohnsitz im Ausland 5,0 % und nach dem Kriterium vorangegangene Bildungsteilnahme im Ausland 7,8 %. Mit den bisher gängigen Statistiken wird in Deutschland also der Ausländeranteil an den Studierenden überschätzt. Aber auch mit alternativen Messkriterien liegt Deutschland immer noch leicht über dem Durchschnitt der in Tabelle 1 aufgeführten Länder.

Tabelle 2: Anstieg der Zahl ausländischer Studierender im Tertiärbereich 1980–1999
(1990 = 100)

	1980		1990		1999	
	Anzahl	Index	Anzahl	Index	Anzahl	Index
Australien	8 777	30	28 993	100	99 014	342
Österreich	11 848	64	18 434	100	29 819	162
Kanada	28 443	81	35 187	100	35 543	101
Frankreich	110 763	79	139 963	100	130 952	94
Deutschland	57 423	59	97 985	100	178 195	181
Japan	15 211	39	38 794	100	56 552	146
Neuseeland	2 464	76	3 229	100	6 900	214
Großbritannien	56 003	70	80 183	100	232 518	290
USA	311 882	77	407 518	100	451 934	111
OECD-Durchschnitt	710 474	71	1 004 522	100	1 477 049	147

Quelle: OECD 2002: 130.

Einen Eindruck über die zeitliche Dynamik der Studierendenströme gibt Tabelle 2. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die *Anzahl der ausländischen Studierenden zwischen 1980 und 1999 pro Jahr um 5,7% gewachsen*. Besonders stark gestiegen ist die Anzahl ausländischer Studierender in Australien und Großbritannien. USA, das Land mit den meisten ausländischen Studierenden, weist unterdurchschnittliche Wachstumsraten auf; Frankreich weist sogar rückläufige Zahlen auf. Die Anzahl ausländischer Studierender in Deutschland ist in beiden Dekaden überdurchschnittlich gewachsen.

Betrachtet man in Hinblick auf die Fragestellung nach einer Internationalisierung von Bildungsmärkten die Studierendenströme einzelner Länder, so fällt insbesondere Australien ins Auge. Die weltweit größte Gruppe von Studierenden im Ausland, die in diesem Zeitraum stark gewachsen ist, stammt aus China, sowie aus anderen asiatischen Ländern. Von diesen neuen Studierendenströmen hat insbesondere Australien profitiert. Die überproportionale Zunahme von ausländischen Studierenden in Deutschland ist auch ein Resultat der Öffnung Mittel- und Osteuropas. Die größte ausländische Studierendengruppe in Deutschland stammt aus Polen (*Lanzendorf 2003*).

Insgesamt kann man also in den letzten beiden Jahrzehnten eine zunehmende Internationalisierung von Bildung im Sinne des Nachfragermodells feststellen. Inwieweit es sich hier um einen Markt handelt, ist umstritten. Während in Australien von ausländischen Studierenden höhere Gebühren als von Inländern verlangt werden und bewusst von Staat, Ländern und Universitäten ein Netz teilweise gewinnorientierter Anbieter gefördert wurde, sind entsprechende kommerzielle Motive in Deutschland nicht dominant festzustellen.² Vorschläge im Rahmen einer Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages, die auf eine Vorbildwirkung Australiens für die deutsche Hochschulpolitik abzielten, sind von der damaligen Bundesregierung abgelehnt worden (*Deutscher Bundestag 2002: 493 ff.*).

Für den Gesamtkontext der Internationalisierung von Bildungsmärkten ist wichtig, dass die grenzüberschreitende Mobilität von Studierenden, die nur sehr eingeschränkt den engen Kriterien eines Bildungsmarktes entspricht, gegenwärtig – nach Schätzungen – das größte Volumen des weltweiten Bildungsmarktes darstellt (*OECD 2002: 104*). Diese Art des Marktes wird bei den GATS-Verhandlungen Erbringungsart 2 (Nutzung im Ausland) genannt. Sie gilt im Vergleich zu anderen Erbringungsarten als weniger umstritten.

2.2 Private Bildungsanbieter in Deutschland und den USA

Dem Anbietermodell zufolge zeigt das zunehmende Auftreten von gewinnorientierten Bildungsunternehmen eine Internationalisierung des Bildungsmarktes an. Aufgrund des Fehlens entsprechender Daten über Umsatz, Mitarbeiterzahl oder ähnliche Indikatoren zur Bestimmung des Gewichts von ausländischen Bildungsunternehmen in den Ländern der Welt oder in den OECD-Ländern muss im folgenden Kapitel mit einer *anderen Methode* gearbeitet werden als im vorherigen. Es werden nur *einzelne Staaten* untersucht. Beispielhaft wird anhand der Länder Deutschland und USA eine Abschätzung des Umfangs von gewinnorientierten Bildungsunternehmen in diesen Ländern – unabhängig von der Nationalität dieser Unternehmen – vorgenommen, wobei besonders der Hochschulsektor berücksichtigt wird. Ausschlaggebend hierfür ist die Überlegung, dass in einzelnen Nationalstaaten im traditionell staatlich dominierten Bildungsbereich die Identifizierung von Bildungssegmenten, in denen Bildungsmärkte entstehen und eine besondere Dynamik des Auftretens von Bildungsunternehmen festzustellen ist, ein wichtiges Indiz dafür

² Hier wird davon ausgegangen, dass bloße volkswirtschaftliche Modellrechnungen, die beispielsweise einen langfristigen wirtschaftlichen Nutzen von ausländischen Studierenden für ein Gastland belegen und handlungsmotivierend wirken, bei einem Fehlen einer individualisierenden Kapitalrechnung nicht als primär kommerzielles Motiv angesehen werden können.

liefern kann, in welchen Bereichen auch eine Internationalisierung des Bildungsmarktes stattfinden könnte. Dieser Operationalisierung liegt die Idee zugrunde, dass das Mengenwachstum internationaler Bildungsmärkte bisher eher durch einen geringen Kommodifizierungsgrad weiter Teile des Bildungsbereiches beschränkt ist als durch Handelshemmnisse zwischen den Nationalstaaten. Wenn in den USA und der Bundesrepublik Bereiche eines umfangreichen Bildungsmarktes festzustellen sind, so ist in diesen Bereichen auch mit einer zunehmenden Internationalisierung des Bildungsmarktes zu rechnen. Insbesondere die USA haben dabei eine „Zeigerfunktion“, da hier eine der umfangreichsten und wachstumsstärksten gewinnorientierten Bildungsunternehmenschaft innerhalb der OECD-Länder vermutet wird.³ Die hier verwendeten Daten der amtlichen Statistik und aus anderen Quellen sind lückenhaft und nicht im strikten Sinn vergleichbar.

2.2.1 Bildungsmarkt in Deutschland

In Deutschland sind im Jahr 2000 2,012 Millionen Personen im Bereich Erziehung und Unterricht öffentlich oder privat beschäftigt gewesen (*Statistisches Bundesamt 2002: 109*). Die Ausgaben für private Vorschulen, Schulen und Hochschulen betragen 10,9 Mrd. Euro, dies entspricht 0,5% des Bruttoinlandsprodukts. Diese Zahl ist im Vergleich zu 1995 konstant geblieben. Das größte Ausgabenvolumen privater Anbieter befand sich im Jahr 2000 im vorschulischen Bereich (7 Mrd. Euro), das kleinste im Hochschulbereich (0,2 Mrd. Euro) (Tabelle 3).

³ Vgl. Überblicksliteratur zum Feld: über private Hochschulen in den USA Levin (2001), zur Entwicklung im schulischen Bereich Belfield (2002) und zur Struktur des nicht gewinnorientierten privaten Sektors Salamon (1999).

Tabelle 3: Ausgaben für den Bildungsprozess von öffentlichen und privaten Anbietern in Deutschland (Jahr 2000)

	Ausgaben in Mrd. Euro	Anteil am Bruttoinlandsprodukt in %
Private Vorschulen, Schulen, Hochschulen insgesamt	10,9	0,5
– vorschulische Erziehung	7,0	0,3
– allgemein bildende Schulen	2,7	0,1
– berufliche Schulen	1,0	0,1
– Hochschulen	0,2	0,0
Öffentliche Vorschulen, Schulen, Hochschulen insgesamt	66,8	3,3
– vorschulische Erziehung	4,4	0,2
– allgemein bildende Schulen	42,8	2,1
– berufliche Schulen	8,0	0,4
– Hochschulen	11,6	0,6

Quelle: Statistisches Bundesamt 2002: 394

Konzentriert man sich auf den Hochschulbereich, so erscheint der Anteil privater Einrichtungen besonders gering: bezogen auf die Ausgaben aller Hochschulen des Landes machten ihre Ausgaben im Jahr 2000 nur 1,0% aus, bezogen auf die Personalausgaben 1,1% (*Statistisches Bundesamt 2000: 20*). 39 von 67 privaten Hochschulen hatten dabei Mitte der 1990er Jahre einen kirchlichen Träger, auch viele wirtschaftsnahe private Hochschulen waren als nicht gewinnorientierte Stiftung verfasst (*Konegen-Grenier 1996*).

Der gesamte Bildungsbereich zeichnet sich weltweit nach wie vor durch ein starkes Übergewicht öffentlicher Einrichtungen aus. 78% der in Bildungseinrichtungen der Bundesrepublik ausgegebenen Mittel stammen aus öffentlichen Quellen, dies sind sogar 10% weniger als im Durchschnitt der OECD-Länder im Jahr 1999 (*OECD 2002: 212*). Südkorea stellt mit einem privaten Hochschulanteil von 70% und einer Refinanzierung der privaten Hochschuletats zu 95% über private Studiengebühren die einzige Ausnahme unter den OECD-Ländern dar, da hier private Hochschulen annähernd selbsttragend sind und Hochschulbildung überwiegend ein privates Gut darstellt (*ebd.: 207*).

Dass auch in Deutschland mit innovativen Geschäftsideen Bildungsunternehmen erfolgreich sind, zeigt das Beispiel AKAD. 1959 gegründet, betreibt sie inzwischen drei Fachhochschulen mit über 7.000 Studierenden und konnte 1980 die erste Fernfachhochschule entwickeln (Schönherr 1996). Berufstätige, die einen Abschluss nachholen wollen, stellen wichtige Nachfrager nach dieser Einrichtung dar.

Bei anderen Teilbereichen privater Bildungsmärkte ist man in der Bundesrepublik bisher auf Schätzungen angewiesen. In der amtlichen Statistik der Wirtschaftszweige von Kapitalgesellschaften (Statistisches Bundesamt 1991: 80) fällt Bildung unter den Restbereich des Restbereichs der Dienstleistungen: „Rest 7“ zusammen mit u. a. den Bereichen Wäscherei und Abfallbeseitigung. Bei der „Erste[n] Unternehmenserhebung im Dienstleistungsbereich“ (Petrauschke 2002) des Statistischen Bundesamtes findet sich Bildung im Restbereich 74.8 „Erbringung von sonstigen Dienstleistungen überwiegend für Unternehmen“. Da unmittelbar dem Schul- und Bildungszweck dienende Leistungen privater Schulen und anderer allgemeinbildender oder berufsbildender Einrichtungen umsatzsteuerfrei sind, kann dieser Bereich auch kaum über Steuerstatistiken statistisch erfasst werden.⁴ Die amtliche Statistik ist also äußerst lückenhaft bei der Erfassung des Bildungsmarktes. Für größere Marktvolumina gibt es nur Schätzungen aufgrund punktueller Erhebungen. Das Marktvolumen privater Nachhilfe beispielsweise wurde Anfang der 1990er Jahre auf 1,2 Mrd. DM geschätzt, das Volumen von Weiterbildungen auf 80 Mrd. (Schlaffke/Weiß 1996). Auch die Daten von Beratungsunternehmen zum deutschen Weiterbildungsmarkt beruhen auf unzuverlässigen Schätzungen (Andersen 2001).

2.2.2 Bildungsmarkt in den USA

In den USA wurde die Erhebungsmethodik der amtlichen Statistik grundlegend verändert, um bestehende Lücken in Hinblick auf expandierende Dienstleistungsbereiche zu schließen. Im Rahmen des neu gestalteten „Economic Census“ 1997 wurde auch der Bereich „Educational Services“ gesondert ausgewiesen. Er umfasst Unternehmen, die in spezialisierten Institutionen „instruction and training“ anbieten, unabhängig davon, ob diese gewinnorientiert sind oder nicht (U.S. Census Bureau 2001: app. B B-1). Tabelle 4 fasst die wichtigsten Ergebnisse dieser Erhebung zusammen. Zu beachten ist hierbei allerdings, dass „elementary and secondary schools and colleges and universities, although part of

⁴ Von den 28.336 Personen, die im Jahr 2001 umsatzsteuerpflichtig im Bereich Erziehung und Unterricht beschäftigt waren, arbeiteten 13.484 in Kraftfahrerschulen (was als Teilbereich von Erwachsenenbildung und sonstiger Unterricht gilt).

this sector, are not in scope of the 1997 Economic Census" (*U.S. Census Bureau 2000: 1*). Die Statistiken beschränken sich also überwiegend auf den Bereich der Weiterbildung und der beruflichen Fortbildung.

Tabelle 4: Bildungsdienstleistungsunternehmen in den USA 1997 nach Besteuerung und Bereich

	Anzahl der Unternehmen	Einnahmen (in 1000 Dollar)	Beschäftigte	Einnahmenanteil der acht größten Unternehmen im jeweiligen Bereich (in %)
Einkommensbesteuerte Firmen: gesamter Bereich Bildungsdienstleistungen	33 783	14 933 318	248 685	8,4
– Wirtschaftsschulen und Computer- und Management-Ausbildung	6 056	4 902 474	53 861	12,2
– Handelsschulen und technische Schulen	5 465	3 465 093	54 310	23
– Sonstige Schulen und Ausbildung	19 294	5 197 024	123 860	10,4
– Bildung unterstützende Dienstleister	2 968	1 368 727	16 654	17,2
Von Einkommenssteuer befreite Firmen: Gesamter Bereich Bildungsdienstleistungen	7 153	5 505 710	72 388	26,5
– Wirtschaftsschulen und Computer- und Management-Ausbildung	519	650 920	4 783	49,6
– Handelsschulen und technische Schulen	1 381	963 547	13 167	34,5
– Sonstige Schulen und Ausbildung	4 470	1 929 655	41 491	13,3
– Bildung unterstützende Dienstleister	783	1 961 588	12 947	60,6

Quelle: U.S. Census Bureau 2001 : 19–24

Die Unterscheidung von Bildungsunternehmen nach der Besteuerungsart zeigt an, ob die jeweiligen Unternehmen gewinnorientiert sind oder nicht, da gemeinnützige Organisationen im Bildungsbereich in den USA Steuervergünstigungen erhalten. Man sieht in Tabelle 4, dass insgesamt im vom Economic Census erfassten Bildungsbereich 321.053 Personen beschäftigt sind und 20,4 Mrd. Dollar umgesetzt werden. Nicht profitorientierte Unternehmen umfassen 22,5% der Beschäftigten und 26,9% des Umsatzes in diesem Bereich. Innerhalb der Bildungsdienstleistungen sind die größten Bereiche nach Beschäftigtenzahl „Sonstige“ (u. a. Kunstschulen, Sportausbildung, Nachhilfe) und „Handels- und technische Schulen“. Nach dem Umsatz die umfangreichsten Bereiche sind „Sonstige“ und „Wirtschaftsschulen/ Computer- und Management-Ausbildung“. Ein Indikator für den Konzentrationsgrad des Bereichs, der prozentuale Anteil der acht größten Unternehmen am Umsatz des Sektors, zeigt für den gewinnorientierten Bereich 8,4% an und für den nicht profitorientierten Teil einen Wert von 26,5% an. Insgesamt zeichnet sich das Feld also durch viele kleine und mittelgroße Firmen aus und nicht durch wenige Großunternehmen.

Um Daten über den Umfang des gesamten Bildungsmarktes in den USA zu erhalten, sind für den Bereich von Vorschulen, Schulen und Hochschulen andere Quellen als der Census hinzuzuziehen. In Deutschland konnte man sehen, dass der Anteil privater Elemente im Bildungssystem mit höheren Bildungsstufen abnimmt (Tabelle 3). Tabelle 5 zeigt die Situation in den USA.

Tabelle 5: Ausgaben für den Bildungsprozess von öffentlichen und privaten Anbietern in den USA (1999/2000)

	Ausgaben in Mrd. Dollar	Anteil am Brutto- inlandsprodukt in %
Private Elementar- und Sekundarschulen	29,7	0,3
Private Colleges und Universitäten	99,3	1,1
Öffentliche Elementar- und Sekundarschulen	381,7	4,1
Öffentliche Colleges und Universitäten	167,7	1,8

Quelle: National Center for Education Statistics (NCES) 2003, Tabelle 29, 30. Eigene Berechnungen.

Man sieht in Tabelle 5, dass der Anteil privater Einrichtungen im Hochschulbereich in den USA sehr viel höher liegt als im Primär- und Sekundarschulbereich. Die Ausgaben privater Hochschulen erreichen 59,2% der öffentlichen Ausgaben in diesem Bereich, während sie im schulischen Bereich nur 7,8% erreichen. Die beiden Bereiche unterschei-

den sich aber nicht nur im Volumen, sondern auch in der Struktur. Im vorschulischen und schulischen Bereich fällt der hohe Anteil religiöser Organisationen bei den Betreibern privater Einrichtungen auf. 84,3% des Privatschülervolumens dieses Bereiches fallen in diese Kategorie, wobei katholische Einrichtungen die große Mehrheit stellen (*NCES 2003: Tabelle 59*). In den letzten Jahrzehnten ist der Anteil der Privatschulen nur leicht gewachsen. So ist zwischen 1970 und 2000 der Anteil der an Privatschulen unterrichtenden Lehrer an allen Lehrern von 14,2% auf 16,1% gestiegen (*ebd.: Tabelle 4*). Der vorschulische Bereich ist ähnlich wie in Deutschland stärker durch private Betreiber geprägt als der schulische. Der Anteil der Zahl der von privaten vorschulischen Institutionen betreuten Kinder ist in den USA von 29% im Jahr 1965 auf 35,7% im Jahr 2000 gestiegen (*ebd.: Tabelle 43*).

Tabelle 6 zeigt die Struktur des postsekundären Bildungswesens in den USA nach dem Kommodifizierungsgrad. Auffällig ist das Gewicht der gewinnorientierten Unternehmen in der nicht universitären Berufsbildung. Gewinnorientierte Unternehmen betreuen 57% der Studierenden dieses Bereichs. In Colleges und Universitäten, die anerkannte Abschlüsse verleihen, ist der Anteil von gewinnorientierten Unternehmen mit 2,9% deutlich geringer. Private Hochschulen werden in ihrer überwiegenden Mehrheit von nicht gewinnorientierten Organisationen betrieben. Bezogen auf die Betreuungsqualität unterscheiden sich diese zwei Formen privater Hochschulen deutlich: Während bei nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen im Durchschnitt auf einen Beschäftigten 3,8 Studierende kommen, sind es bei den gewinnorientierten fast doppelt so viele. Derartige Unterschiede in der Betreuungsrelation lassen die Interpretation zu, dass nicht gewinnorientierte private Hochschulen eher überdurchschnittliche Qualitätsangebote erstellen, während sich gewinnorientierte Hochschulen eher auf unterdurchschnittliche, billige Massenmärkte konzentrieren.

Tabelle 6: *Eingeschriebene Studierende und Studenten-Beschäftigten-Relationen im postsekundären Bildungswesen in den USA, nach Kommodifizierungsgrad (2000; 1997)*

	Hochschulen mit anerkannten Abschlüssen				Postsekundäre Bildungseinrichtungen, die nicht anerkannte Abschlüsse verleihen					
	öffentlich		privat		öffentlich		privat			
	N	% von N	zusammen (% von N)	nicht gewinnorientiert (% von N)	gewinnorientiert (% von N)	N	% von N	zusammen (% von N)	nicht gewinnorientiert (% von N)	gewinnorientiert (% von N)
Anzahl der eingeschriebenen Studierenden 2000	15.312.289	76,8	23,2	20,3	2,9	389.120	35,6	64,4	7,2	57,2
Studenten-Beschäftigten-Relation 1997		5,8	4,0	3,8	7,4		7,0	7,1	6,4	7,3

Quelle: National Center for Education Statistics (NCES) 2003: 208. Eigene Berechnungen.

Gewinnorientierte private Hochschulen nehmen gegenwärtig in den USA mit weniger als 3% der Studierenden noch eine eher unbedeutende Stellung ein. Für eine Beurteilung des Sachverhalts ist allerdings auch die Dynamik im Zeitverlauf von Interesse. 1976 waren noch nur 0,4% der Studierenden an Hochschulen mit anerkanntem Abschluss an einer gewinnorientierten privaten Hochschule eingeschrieben und 21,0% der Studierenden waren an nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen eingeschrieben (vgl. *ebd.*: 210). In den letzten Jahrzehnten hat also ein enormes Wachstum bei den gewinnorientierten Hochschulen stattgefunden, während der „Marktanteil“ der nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen rückläufig ist.

Spezifische Unterschiede der Funktionsweise von Stiftungshochschulen, öffentlichen und gewinnorientierten Hochschulen kann man auch in der Art der Finanzströme der jeweiligen Institutionen erkennen (Tabelle 7).

Tabelle 7: Einnahmen und Ausgaben von Hochschulen mit anerkanntem Abschluss in den USA nach Kommodifizierungsgrad (1999/2000)

	Öffentliche Hochschulen	Private, nicht gewinnorientierte Hochschulen	Private, gewinnorientierte Hochschulen
Einnahmen, bezogen auf einen Vollzeitstudierenden der Hochschule	19 600 \$	47 861 \$	11 340 \$
davon in % aus:			
– Studiengebühren	18,5	24,4	83,8
– staatliche Unterstützung	50,4	11,4	6,1
– Investitionsrückflüsse und Stiftungserträge	0,7	31,1	0,4
– Kliniken	8,9	6,7	–
– Sonstiges	21,5	26,4	9,7
Ausgaben, bezogen auf einen Vollzeitstudierenden der Hochschule	–	32 124 \$	9 818 \$
davon in % für:			
– Lehre	31,2	31,9	30,5
– Forschung und öffentliche Dienstleistungen	15,4	12,1	0,6
– Kliniken	9,2	9,7	–
– Sonstiges	44,2	46,3	68,9

Quelle: NCES 2003: Tab. 334–336, Tab. 345–347. Eigene Berechnungen.

Man erkennt in Tabelle 7, dass gewinnorientierte private Hochschulen mit sehr viel geringeren finanziellen Einnahmen pro Studierenden agieren, während nicht gewinnorientierte private Hochschulen die reichsten Institutionen sind. Private Stiftungshochschulen nehmen mehr als viermal so viel Geld pro Studierenden ein als ihre kommerziellen „armen Verwandten“. An der Einnahmestruktur erkennt man, dass hierfür Unterschiede in der Art der Finanzquellen entscheidend sind: gewinnorientierte Hochschulen leben zu 84% von Studiengebühren, während nicht gewinnorientierte Hochschulen 31% ihrer Einkünfte aus Erträgen ihres Stiftungskapitals beziehen. Derartige Einkünfte stehen gewinnorientierten Hochschulen kaum zur Verfügung. Die Finanzlage dürfte auch erklären, warum gewinnorientierte Hochschulen äußerst selten Kliniken betreiben und in der Regel keine Medizinstudiengänge anbieten. Bei der Ausgabenstruktur sieht man, dass sich öffentliche Hochschulen in der Art der Ausgaben kaum von nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen unterscheiden. Gewinnorientierte private Hochschulen geben im Unterschied zu anders verfassten Hochschulen fast kein Geld für Forschung aus. Hochschulen dieser Art müssen fertiges Wissen importieren, sie beteiligen sich nicht an der Produktion von neuem Wissen.

In der Regel sind private Hochschulen sehr viel kleiner als öffentliche Hochschulen in Bezug auf die Studierendenzahlen. Der Anteil der privaten Hochschulen an allen Hochschulorganisationen ist deshalb sehr viel höher als ihr Anteil an Studierenden: Obwohl nur 2,9% aller Studierenden an gewinnorientierten Hochschulen mit anerkannten Abschlüssen eingeschrieben sind (Tabelle 6), werden im Jahr 2000/2001 29,6% der zweijährigen Colleges von gewinnorientierten Hochschulen betrieben und 11,3% der vierjährigen Colleges (NCES 2003: Tabelle 5, eigene Berechnungen). Auch private Stiftungshochschulen sind kleiner als staatliche Hochschulen: 8,2% aller zweijährigen Colleges und 63,3% aller vierjährigen Colleges in den USA weisen die Form einer nicht gewinnorientierten privaten Hochschule auf. Sie betreuen aber nur 20,3% aller Studierenden. Die vergleichsweise kleineren Organisationseinheiten bei privaten Anbietern deuten darauf hin, dass bisher auf dem hochschulischen Bildungsmarkt kostengünstige Massenproduktionsverfahren mit Skalenerträgen nur schwer zu realisieren sind.

Die Ergebnisse der Datenrecherchen zu privaten Bildungsanbietern in Deutschland und den USA lassen sich folgendermaßen *zusammenfassen*: In *Deutschland* gibt es erhebliche Lücken bei der Erfassung des privaten Bildungsmarktes mit den Mitteln der amtlichen Statistik. Bei den datenmäßig am besten registrierten Bereichen der – laut GATS-Terminologie – primären, sekundären und tertiären Bildungsdienstleistungen sind überwiegend nicht gewinnorientierte private Bildungsanbieter zu finden. Die Reichweite privater Anbieter nimmt mit dem Bildungsniveau ab: Sie ist am höchsten im vorschulischen

Bereich und am niedrigsten im Hochschulbereich. Private Hochschulen haben ein Umsatzvolumen von gerade 1% der staatlichen Hochschulen in Deutschland.

Die USA können im Vergleich dazu als ein Land mit „Zeigerfunktion“ für die Entwicklungspotentiale von Bildungsmärkten gelten, da der Binnenmarkt größer ist und das gesellschaftliche und institutionelle Umfeld günstig ist für private Unternehmen im Allgemeinen und gewinnorientierte Organisationen im Besonderen. Selbst in dieser Umgebung gibt es eine eindeutige Dominanz des öffentlichen Sektors im Bildungsbereich. Private Anbieter bei primären, sekundären und tertiären Bildungsdienstleistungen sind überwiegend nicht gewinnorientiert. Die Unterscheidung von privaten Anbietern nach dem Kommodifizierungsgrad hat sich bei der Analyse des amerikanischen Bildungsmarktes bewährt, da die Unterschiede zwischen öffentlichen und nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen geringer sind als die Unterschiede zwischen gewinnorientierten Hochschulen und Stiftungshochschulen (z. B. bei den Betreuungsrelationen, dem Forschungsanteil und dem Einnahmenanteil durch Gebühren). Gewinnorientierte private Bildungsanbieter sind am zahlreichsten im Bereich der postsekundären Bildung mit nicht anerkannten Abschlüssen vertreten. Im Bereich von Hochschulen mit anerkannten Abschlüssen bedienen gewinnorientierte Unternehmen – im Unterschied zu den nicht gewinnorientierten privaten Hochschulen – eher einen unterdurchschnittlichen, billigen Massenmarkt, nicht Eliten.

Das Verteilungsmuster des Auftretens von kommerziellen Bildungsanbietern in den USA entspricht weitgehend der Annahme, dass gewinnorientierte Unternehmen eher bei denjenigen Bildungsdienstleistungen anzutreffen sind, bei denen Bildung als privates Gut teilbar ist.

Im Hochschulbereich ist der Umfang von gewinnorientierten Unternehmen – trotz deutlicher Wachstumsraten seit den 1970er Jahren – mit 2,9% aller Studierenden nach wie vor gering. Außerhalb der primären, sekundären und tertiären Dienstleistungsbereiche arbeiten in den USA nach den Ergebnissen des neu konzipierten Economic Survey von 1997 321.000 Personen und setzen 20 Mrd. Dollar um. Die Größe dieses Bereichs zeigt an, dass es nützlich wäre, wenn vergleichbare Daten in Deutschland erhoben würden, zumal es in den beiden Bereichen „Erwachsenenbildung“ und „andere Dienstleistungen“ innerhalb der GATS-Verhandlungen wahrscheinlich zu Bildungsmarktöffnungen im Rahmen der EU kommen wird.

2.2.3 Bildungsmarktdaten von Investmentfirmen

In den 1990er Jahren ist in den Vereinigten Staaten mit Analystenfir­men, die sich auf den Bildungsmarkt und die neue „Bildungsindustrie“ (education industry) spezialisieren, eine neue Quelle für Daten entstanden. Der größte derartige Anbieter, Eduventures, bezeichnet sich selbst als „leading, independent research firm dedicated exclusively to the coverage and service of learning markets“ (*Eduventures 2002: 50*). Dieser Anbieter hat sich in den letzten Jahren – auch während der Internet-Euphorie – einen seriösen Ruf für gründliche Analysen erworben. Tabelle 8 zeigt die Hauptergebnisse seiner Markt­untersuchungen, die mittels Expertengeprächen und Analyse öffentlich zugänglicher Quellen gewonnen wurden.

Tabelle 8: Umsatz des gewinnorientierten Bildungsmarktes in den USA nach Marktsegmenten, 1999–2001, in Mrd. US-Dollar

	1999	2000	2001
Segment Vorschule bis Ende High School			
– Kinderbetreuung	20,9	22,6	23,7
– Erziehung	5,5	6,1	6,7
– Verlegen	6,0	6,5	7,0
– Testdienstleistungen	3,6	3,9	4,3
– Technologie	7,8	8,0	7,1
– Beschaffung	7,2	7,6	7,9
– Professionelle Entwicklung	1,2	1,4	1,5
Gesamt dieses Segments	52,2	56,1	58,2
Wachstum d. Segments	8,9 %	7,4 %	3,8 %
Segment Postsekundärer Sektor			
– Erziehung	3,8	4,4	5,3
– Verlegen	3,4	3,6	3,8
– Technologie	3,9	4,3	4,7
– Beschaffung	2,4	2,5	2,6
– Sprachausbildung	1,0	1,1	1,0
Gesamt dieses Segments	14,5	15,9	17,4
Wachstum d. Segments	10,5 %	9,3 %	11,4 %

	1999	2000	2001
Segment Weiterbildung			
– Anleitergeführte Ausbildung	16,9	17,3	16,3
– E-Learning Inhalt	0,7	0,9	1,0
– Verlegen	4,7	5,1	4,7
– Synchrones E-Learning	0,0	0,1	0,2
– E-Learning Plattformen	0,2	0,3	0,4
– Testen und Beurteilen	4,4	4,8	4,7
Gesamt dieses Segments	26,9	28,5	27,3
Wachstum d. Segments	7,0 %	6,2 %	– 4,1 %
Gesamt Bildungsindustrie	93,6	100,5	102,9
Wachstum Bildungsind.	nicht bekannt	7,3 %	2,6 %

Quelle: Eduventures 2002: 8.

Eduventures schätzt den Gesamtumsatz des gewinnorientierten amerikanischen Bildungsmarktes auf 103 Mrd. Dollar, das Wachstum hat sich dabei im Jahr 2001 auf 2,6% reduziert. Eduventures verwendet eine Klassifikation der Segmentierung des Bildungsmarktes, die sich von der GATS-Einteilung unterscheidet. Die Bereiche primäre und sekundäre Bildungsdienstleistungen werden hier zusammengefasst zum Segment „Vorschule bis Ende High School“ (Pre-K-12 Sector), der Bereich tertiäre Bildungsdienstleistungen ist hier großzügig geschnitten, da er den gesamten Bereich postsekundärer Bildung umfasst, und der Weiterbildungsbereich ist ähnlich gefasst wie bei GATS. Vom Umfang her ist der postsekundäre Bildungsbereich, der auch alle tertiären Bildungsbereiche umfasst, das kleinste Marktsegment des kommerziellen Bildungsmarktes in den USA. Sowohl die kommerziellen Bildungsbereiche, die sich an jüngere Personen richten, als auch der Weiterbildungsbereich sind größer. Interessant ist, dass Eduventures hier zusätzlich zu den drei großen Bereichen eine differenzierte interne Segmentierung dieser Großbereiche vornimmt. Man erkennt hier sehr gut, dass kommerzielle Kinderbetreuungseinrichtungen den weitaus größten Bereich des kommerziellen Bildungsmarktes ausmachen. Sie umfassen 2001 mit 23,7 Mrd. Dollar allein ein Volumen von 23% des gesamten Bildungsmarktes. Der Markt für Kinderbetreuungseinrichtungen ist größer als der gesamte Bereich kommerzieller postsekundärer Bildung (16,5 Mrd. Dollar), der im Folgenden etwas näher betrachtet werden soll.

Kommerzielle postsekundäre Bildung: Der vom Umfang bedeutendste Bereich innerhalb dieses Segmentes ist mit 5,3 Mrd. Dollar der Bereich „Erziehung“, womit Colleges und Universitäten gemeint sind. Mit 20% weist er ein starkes Wachstum auf. Es gibt hier einen relativ hohen Konzentrationsgrad: Die acht größten Anbieter halten zusammen 62% der Marktanteile.

Der größte Anbieter ist die Apollo Group, die allein 15% Marktanteil hat. Sie betreibt u.a. die „University of Phoenix“. „Over the years, University of Phoenix has grown to become the largest private university in the nation for working adults“ (*University of Phoenix 2004*), heißt es im Logo auf der Homepage dieser Institution, die sich mit großem Erfolg auf (auch virtuelle) Fernstudiengänge spezialisiert hat (vgl. *Levin 2002*). Dieser Bereich ist kaum internationalisiert, die University of Phoenix unterhält lediglich einen Ableger in einem weiteren Land.

Obwohl der reine Online-Bildungsbereich bei der postsekundären Bildung hohe Wachstumsraten aufweist (122 % 1999; 97 % 2000; 90 % 2001), umfasst er mit 438 Mio. Dollar Umsatz 2001 nur weniger als 10% des Gesamtumsatzes dieses Bereichs.

Der zweite Bereich der Liste, „Verlegen“, ist bereits heute hochgradig internationalisiert und weist einen hohen Konzentrationsgrad auf. 70% des Umsatzes von 3,8 Mrd. Dollar teilen sich drei Verlage: Pearson Education, Thomson Learning und McGraw-Hill. Nur einer dieser Verlage ist amerikanisch.

Der Bereich „Technologie“ bezieht sich auf die Ausstatter mit u.a. IT-Hardware und Software. Das gesamte Marktvolumen beträgt 4,7 Mrd. Dollar. Besondere Aufmerksamkeit genossen hier Ausstatter von Kostenverwaltungsprogrammen wie PeopleSoft oder Oracle, also Konkurrenten der deutschen SAP (Volumen dieses Bereiches 764 Mio. Dollar 2001), sowie Anbieter von E-Learning-Systemen (Volumen 2001 von 308 Mio. Dollar). Ein Beispiel eines derartigen Anbieters ist SCT (System & Computer Technology Corporation). „SCT is the leading global provider of technology solutions for colleges and universities of all sizes and complexity“ (*SCT 2004*). So beschreibt sich diese Firma selbst auf ihrer Homepage. Sie bietet Software und Service für Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten von Hochschulen an, sowie E-Learning-Infrastruktur. Bei einem Umsatz von 237 Mio. Dollar in 2002 fuhr sie einen Verlust von 9 Mio. Dollar ein (nach einem Gewinn von 14,8 Mio. Dollar im Jahr davor). Internationale Dependancen der Firma gibt es in Kanada und Großbritannien.

Der Bereich „Sprachausbildung“ bezeichnet englische Sprachschulen wie Berlitz, die in den USA 1 Mrd. Dollar umsetzen.

Zusammenfassend kann man die Analytendaten als durchaus ertragreiche Quelle für differenzierte Materialien des Bildungsmarktes ansehen. Im Vordergrund des Interesses von Kapitalanlegern im Gefolge des Internet-Hype standen kapitalintensive Betreiber des Bildungsmarktes insbesondere im Hochschul- und Weiterbildungsbereich, z. B. in Form von E-Learning. Die Daten des Jahres 2001 zeigen allerdings, dass die größten Marktsegmente des Bildungsmarktes eher als personalintensiv charakterisiert werden können. Der größte Bereich des kommerziellen Bildungsmarktes betrifft „Kinderbetreuung“, auch innerhalb des Weiterbildungsbereiches dominieren eindeutig arbeitsintensive Dienstleistungen in Form von „persönlich angeleiteter Ausbildung“. Die – auch an den Aktienmärkten – positiv überraschendste Erfolgsgeschichte innerhalb des Hochschulbereichs betrifft die Apollo Group und ihre „University of Phoenix“. Bei ihrem Produkt, Fernstudiengänge für Berufstätige, handelt es sich um eine Dienstleistung, die von traditionellen Universitäten eher vernachlässigt worden ist. Der in Deutschland festzustellende Erfolg von AKAD zeigt – trotz deutlicher Unterschiede in der Größenordnung, dass auch in Deutschland für diesen Bereich Potentiale jenseits der staatlichen Universitäten vorhanden sind.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Abschließend sollen die Ergebnisse der verschiedenen Daten zu Internationalisierungsprozessen des Bildungsmarktes zusammen getragen werden.

- 1) Einige Anbietermärkte des Bildungsbereichs sind bereits heute stark internationalisiert und weisen einen hohen Konzentrationsgrad auf. Dies sind beispielsweise Unterrichtsmaterial produzierende Verlage, IT-Unternehmen oder Softwareunternehmen, die auch andere Märkte bedienen.
- 2) Größter grenzüberschreitender Nachfragermarkt im Bildungsbereich sind zeitlich befristete Studienaufenthalte in anderen Ländern. Mit einem Anteil von 2–3% aller Studierenden in OECD-Ländern dokumentieren ausländische Studierende in den jeweiligen Ländern bzw. inländische Studierende im Ausland noch einen geringen Internationalisierungsgrad, der allerdings zunimmt. Ob es sich hierbei um einen Markt handelt, ist strittig, da bei Anbietern und Nachfragern nur in wenigen Ländern rein kommerzielle Motive dominieren. Erst in den letzten Jahrzehnten entwickelten sich u.a. in Australien profitorientierte Modelle der Bewirtschaftung von Studierendenmobilität.

- 3) Weite Teile des Bildungsbereichs sind in OECD-Ländern öffentlich organisiert. Dies gilt auch für die USA, einem traditionell privatwirtschaftlichem Gewinnstreben aufgeschlossenem Land.
- a) Eine direkte Verdrängungskonkurrenz zwischen kommerziellen Bildungsanbietern und öffentlichen Bildungsbetreibern ist selten zu konstatieren. Die überwiegende Mehrzahl privater Bildungsanbieter, insbesondere in primären, sekundären und tertiären Bildungsdienstleistungsbereichen, ist sowohl in Deutschland als auch in den USA nicht gewinnorientiert. Diese häufig als Stiftung verfassten Organisationen folgen kaum einer Marktlogik. In den USA gleichen nicht gewinnorientierte Hochschulen in einer Reihe von Punkten stärker öffentlichen Hochschulen als gewinnorientierten Hochschulen (z.B. in der Einnahme- und Ausgabenstruktur). Eine Unterscheidung privater Bildungsanbieter nach dem Kommodifizierungsgrad erscheint deshalb bei Untersuchungen des Bildungsmarktes unbedingt erforderlich.
- b) Gewinnorientierte Bildungsunternehmen finden sich eher in den vernachlässigten Bereichen des bisher überwiegend öffentlichen Bildungsangebots („Nischen“), wie z. B. Kinderbetreuungsangebote für Vorschulkinder oder Fernlernangebote für Berufstätige (z. B. University of Phoenix, AKAD). In diesen Bereichen stellen Märkte eine attraktive Alternative zum öffentlichen Bildungsangebot dar. Dies gilt mit einiger Wahrscheinlichkeit auch für den Bereich beruflicher Weiterbildung (vgl. *Teichler 1997*), der ebenfalls ein günstiges Umfeld für gewinnorientierte Bildungsunternehmen darstellt.

Insgesamt betrachtet, ist bisher mit einem schnellen Wachstum eines internationalen Bildungsmarktes im Hochschulsektor nicht zu rechnen. Private, überwiegend nicht gewinnorientierte Hochschulen haben in der Bundesrepublik nur einen Marktanteil von 1%. Auch in den USA beträgt der Marktanteil von gewinnorientierten Hochschulen nur 2,9%. Eine Internationalisierungswelle ist bislang in Deutschland und den USA nicht zu konstatieren. Beispielsweise betrifft bisher die Internationalisierung des größten Anbieters, die Apollo Group, – wie es auf der Homepage der Gruppe heißt – nur 25 Staaten (gemeint sind Bundesstaaten der USA), Puerto Rico (noch mal USA) und British Columbia (das ist nun ein anderes Land: Kanada).

Es bleibt abzuwarten, inwieweit der Abschluss eines GATS-Vertrages die Internationalisierung des Bildungsmarkts voranbringt. Generell sollten die spektakulären Fehlprognosen der Internet-Euphorie in der letzten Dekade zu gemäßigteren, mehr datengestützten

Prognosen Anlass geben. Wenn man die Entwicklungsgeschwindigkeit des gewinnorientierten amerikanischen Bildungsbereichs als obere Entwicklungsschätzung unterstellt, so kommt man zu der Erwartung, dass erst in 30 Jahren mit einem bedeutenden internationalen kommerziellen Bildungsmarkt zu rechnen ist. Exorbitante Entwicklungssprünge innerhalb von fünf oder weniger Jahren, wie sie während der Internet-Euphorie prognostiziert worden sind, haben sich nicht als realistisch erwiesen.

Für die Zukunft stellt dabei auch die unabhängige Analyse des Felds ein wichtiges Orientierungsinstrument dar: Um die Beobachtung des Felds „Bildungsmarkt“ nicht Analysefirmen und ihren Privatinteressen überlassen zu müssen, wäre es wünschenswert, wenn die amtliche Statistik in Deutschland größere Anstrengungen zur differenzierten Erhebung privater Dienstleistungsfirmen unternehmen würde.

Literatur

Andersen, Arthur (2001): Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt: Studienergebnisse und Handlungsempfehlungen zur „Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung“ für deutsche Akteure. Zwei Teile. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Barblan, Andris (2002): The international provision of higher education: Do universities need GATS? In *Higher education management and policy* 14, 3: 77–92

Belfield, Clive R. (2002): The privatization and marketization of US schooling. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5: 220–240

Bok, Derek (2003): *Universities in the marketplace.* Princeton: Princeton University Press

Coleman, James S. (1995): *Grundlagen der Sozialtheorie.* Bd. 2: Körperschaften und die moderne Gesellschaft. München: Oldenbourg

Coleman, James S./Hoffer, Thomas/Kilgore, Sally (1982): *High School Achievement.* New York: Basic Books

Coleman, James S./Hoffer, Thomas (1987): *Public and Private High Schools.* New York: Basic Books

Crouch, Colin (2003): *Commercialisation or citizenship.* London: Fabian society

Deutscher Bundestag (Hg.) (2002): *Schlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft.* Opladen: Leske + Budrich

Enders, Judith/Haslinger, Sebastian/Rönz, Gernot/Scherrer, Christoph (2003): GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich: Bewertung der Forderungen. Gutachten für die Max-Troeger-Stiftung

Eduventures (2002): Learning Markets & Opportunities 2002. www.eduventures.com
Autoren: Gallagher, Sean/Mc Vety, Jim/Newman, Adam/Trask, Emily. Der vollständige Bericht befindet sich auf <http://www.usc.edu/dept/education/globaled/hentschke/>. (Letzter Besuch 12.03.2004)

Esping-Andersen, Gosta (1990): The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge: Polity Press

Esser, Hartmut (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 3: Soziales Handeln. Frankfurt/M.: Campus

Estevez-Abe, Margarita/Iversen, Torben/Soskice, David (2001): Social protection and the formation of skills: A reinterpretation of the welfare state. In Hall, Peter/Soskice, David (Hg.): Varieties of capitalism. Oxford: UP. S. 145–183

Eucken, Walter (1990): Grundsätze der Wirtschaftspolitik. 6. Auflage. Tübingen

Gerhards, Jürgen/Rössel, Jörg (1999): Zur Transnationalisierung der Gesellschaft der Bundesrepublik. In Zeitschrift für Soziologie 28: 325–344

Hachfeld, David (2003): Das GATS-Abkommen und die Kommerzialisierung von Bildung in der BRD. In Asta FU Berlin (Hg.): Universität im Umbruch. Der globale Bildungsmarkt und die Transformation der Hochschulen. Berlin. S. 13–37

Hurrelmann, Klaus (2001): Von der volkseigenen zur bürgerschaftlichen Schule. In Pädagogik 7–8/01: 44–46

Konegen-Grenier, Christiane (1996): Private Hochschulen. In Schlaffke, Winfried/ Weiß, Reinhold (Hg.): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Köln. S. 131–170

Lanzendorf, Ute (2003): Vom ausländischen zum mobilen Studierenden – der Weg zu einer verbesserten europäischen Mobilitätsstatistik. In Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hg.): Universität auf dem Prüfstand. Frankfurt/M.: Campus. S. 287–302

Larsen, Kurt/Vincent-Lancerin, Stéphan (2002): International trade in educational services: Good or bad? In Higher education management and policy 14, 3: 9–45

Larsen, Kurt/Vincent-Lancerin, Stéphan (2003): The learning business. OECD Observer 6.3.2003

Levin, Henry M. (Hg.) (2001): Privatizing Education. Boulder: Westview

National Center for Education Statistics (NCES) (Hg.) (2003): Digest of education statistics, 2002. Web release 23.6.2003. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubinfo.asp?pubid=2003060>

North, Douglass C. (1992): Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen: Mohr

OECD (2002): Bildungspolitische Analyse. Paris: OECD

OECD (2003): Education at a glance. Paris: OECD

Osterwalder, Fritz (2003): Milton Friedmans Konzept eines „truly free-market educational system“ im Kontext des Neoliberalismus. In Mangold, Max/Oelkers, Jürgen (Hg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Lang. S. 45–70

Petrauschke, Bernd (2002): Erste Unternehmenserhebung im Dienstleistungsbereich. In *Wirtschaft und Statistik* 2002, H. 11: 918–927

Pierson, Chris (1998): The new governance of education: the Conservatives and education 1988–1997. In *Oxford Review of Education* 24: 131–142

Polanyi, Karl (EA 1944): The Great Transformation. Wien: Europaverlag. 1977

Salamon, Lester M. (1999): America's nonprofit sector: A primer. 2. Aufl.. New York: Foundation Center

Sauvé, Pierre (2002): Trade, education and the GATS: What's in, What's out, what's all the fuss about? In *Higher education management and policy* 14, 3: 47–76

Scherrer, Christoph/Yalçin, Gülsan (2003): Das Handelsregime als Vehikel zur Internationalisierung der Hochschulbildung? In Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hg.): Universität auf dem Prüfstand. Frankfurt/M.: Campus. S. 303–318

Schlaffke, Winfried/Weiß, Reinhold (Hg.) (1996): Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Köln

SCT (2004): http://www.sct.com/Education/corp_au_index.html (Letzter Zugriff 12.03.2004)

Statistisches Bundesamt (Hg.) (1991): Unternehmen und Arbeitsstätten. Abschlüsse von Kapitalgesellschaften. Fachserie 2. Reihe 2.1. Stuttgart: Metzler Poeschel

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2000): Bildung und Kultur. Finanzen der Hochschulen. Fachserie 11. Reihe 4.5. Stuttgart: Metzler Poeschel

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2002): Statistisches Jahrbuch 2002. Stuttgart: Metzler Poeschel

Stichweh, Rudolf (2000): Globalisierung der Wissenschaft und die Rolle der Universitäten. In ders.: Die Weltgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 130–145

Teichler, Ulrich (1997): Politikprozesse, öffentliche Verantwortung und soziale Netzwerke. In Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen: Leske + Budrich. S. 67–76

University of Phoenix (2004): <http://www.university-of-phoenix-adult-education.com/> (Letzter Zugriff 12.03.2004)

U.S. Census Bureau (2000): 1997 Economic Census – Educational services. Last revised 29.11.2000. <http://www.census.gov/svsd/www/97edu.html>

U.S. Census Bureau (2001): 1997 Economic Census – Educational services. Summary. Issued April 2001. <http://www.census.gov/svsd/www/97edu.html>

Walberg, Herbert/Bast, Joseph L. (2003): Education and capitalism: How overcoming our fear of markets and economics can improve America's schools. Stanford: Hoover Institution

Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Auflage. Tübingen: Mohr

Zürn, Michael (1998): Regieren jenseits des Nationalstaates. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Anschrift des Verfassers:

HD Dr. Reinhold Sackmann

Institut für empirische und angewandte Soziologie der

Universität Bremen

Postfach: 330440

28334 Bremen

E-Mail: sackm@gsss.uni-bremen.de