

3. Globale Bildung in den Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Das 3. Kapitel wendet sich dem Forschungsgegenstand der Fallstudie – der Globalen Bildung – zu. Unter 3.1 wird dazu das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis des Begriffs der Bildung vorgestellt. Anschließend wird mittels des Begriffs der Hegemonie geklärt, wie die wechselseitige Beziehung zwischen Bildung und Macht strukturiert ist und weshalb Bildung als ein wesentliches Instrument zu betrachten ist, mit welchem politisch-pädagogisch Herrschaft stabilisiert, aber auch in Frage gestellt werden kann.

Nachdem die bildungsrelevanten Grundannahmen geklärt wurden, wird sich in Abschnitt 3.2 der Erläuterung des Forschungsgegenstandes der Globalen Bildung gewidmet. Zuerst werden unterschiedliche Dimensionen von Bildung dargestellt, welche im Zuge der Globalisierung die Grenzen der einzelnen Nationalstaaten übersteigen. Diese Dimensionen der pädagogischen Globalisierung sind auf unterschiedlichsten Ebenen erkenn- und analysierbar, weshalb sie als Gegenstände der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft (IVE) betrachtet werden können. Die IVE können dabei idealtypisch in vier Arbeitsfelder unterschieden werden. Die Erforschung des Gegenstandes der Globalen Bildung, welche historisch gesehen aus der »Development Education« erwachsen ist, ist dabei als ein wichtiges Feld der IVE zu betrachten. Den Abschluss von 3.2 bildet die genaue Klärung, was unter Bezugnahme auf seine Entstehung unter »Development Education« zu verstehen ist und weshalb sich in der hier vorliegenden Arbeit für den Oberbegriff Globale Bildung (GB), welcher die Vielzahl der in dem Feld kursierenden Begriffe, Konzepte und »neuen Adjektive« zusammenfasst, entschieden wurde.

Letztendlich dient das Unterkapitel 3.3 dazu, darzustellen, auf welcher »didaktisch-pädagogischen Diskursebene« (Adick 2002: 404) sich dem Gegenstand GB genähert wird. Die Forschungsarbeit setzt an der Makroebene der GB – dem pädagogischen Wissen der Internationalen Bildungsgestaltung – an, tut dies jedoch in engem Bezug zu den transnationalen sozio-politischen Strukturen, in die der dort artikulierte Diskurs Globaler Bildung eingelassen ist. Dazu werden zunächst die Analyseperspektiven der Global Governance im Bildungsbereich und mögliche Kennzeichen für Internationale Bildungsregime vorgestellt, da sie helfen die neue Landschaft in der Bildungspoli-

tik und die Veränderungsprozesse im Zuge der Globalisierung erfassen zu können. Darüber hinaus stellen sie eine Orientierungshilfe dar, um die Dynamiken neuer bildungsgestalterischer Akteur*innen, ihre institutionalisierten Prinzipien, aber auch das Mehrebenensystem der Konstitution GB einfangen zu können, da hier viele neue Akteur*innen mit unterschiedlicher Gestaltungs- und Legitimationsmacht und unterschiedlichen Handlungslogiken im Rahmen von Akteur*innenkonstellationen agieren. Da die Materialauswahl für die im Zentrum der Arbeit stehende Fallstudie, auf der Grundlage modellhaft ausgewählter Organisationen internationaler Bildungsgestaltung im Feld GB im Anschluss an die Perspektiven der Global Governance-Forschung im Bildungsbereich getroffen wurde, führen die abschließenden Erläuterungen in 3.3 in das grundlegende Verständnis von Organisationen, ihre Typen und deren Reichweite ein. Damit sollen aus theoretisch-analytischer Perspektive die für die Untersuchung wichtigen sozio-politischen Strukturen erhellt und die damit verbundenen unterschiedlichen Kapazitäten an Macht verdeutlicht werden, welche die transnational agierenden Organisationen und deren Position durchziehen.

3.1 Von Bildung und anderen machtvollen Feinheiten

3.1.1 Von Bildung sprechen

Wenn im Folgenden von »Bildung«¹ gesprochen wird, bezieht sich dies nicht auf das emphatische Bildungsverständnis, wie es in der deutschen bildungstheoretischen Tradition verwendet wird. Klaus Seitz zufolge greift dieses auf den Bildungsbegriff des Neuhumanismus zurück, wo Bildung als das »Ideal der Selbstvervollkommenung des Menschen« verstanden wird (Seitz 2002a: 268). Solcherlei »normativ aufgeladenes« und historisch bedingtes Bildungsverständnis, so Seitz, blockiere eine wissenschaftliche Analyse, die den Anspruch erhebt, Bildung in wechselnden Zeiten und Kontexten adäquat analysieren zu können. Ein weiteres Beispiel für die Provenienz der deutschen bildungstheoretischen Tradition, so Seitz weiter, lasse sich auch daran erkennen, dass das neuhumanistische Verständnis von Bildung »nur in der deutschen Pädagogik beheimatet« ist und »in

1 Dass sich in der hier vorliegenden Arbeit für den Begriff der Bildung als zentrale Untersuchungskategorie entschieden wurde, wird auch wie folgt begründet: Auch wenn in der Geschichte der Pädagogik verschiedene theoretische Äquivalente und Ersatzbegriffe herausgebildet worden sind, wie z.B. »Lernen«, »Qualifikation«, »Kompetenz«, »Identität«, »Emanzipation« oder »Sozialisaton«, die immer wieder als Substitut für den Bildungsbegriff verwendet wurden, so konnte jedoch keiner der Ersatzbegriffe den Begriff der Bildung aufgrund seines pädagogischen Eigencharakters jemals vollständig verdrängen. Nur unzureichend können die Ersatzbegriffe das »maßgebliche Geflecht des strukturellen und ideellen Ausgleichs von Bildungsprozessen zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. individuellen Lebensläufen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen« und deren darauf zurückgehende Weiterentwicklungen adäquat abbilden. Hinzu kommt, dass die meisten dieser Ersatzbegriffe in anderen Wissenschaftsbereichen anzusiedeln sind wie z.B. »Qualifikation« und »Kompetenz«, und damit Interessen, Perspektiven und Kontexte umfassen, die häufig außerhalb der eigentlichen pädagogischen Arbeit stehen (Lederer 2014: 74f).

der Internationalen Erziehungswissenschaft als weitgehend unübersetzbar gilt« (ebd.: 268).

Der in der Forschungsarbeit verwendete Begriff »Bildung« setzt vielmehr dort an, wie der Begriff im internationalen Diskurs mit dem anglo-amerikanischen Terminus »education« verwendet wird. Die Besonderheit im Begriff »education« ist laut Seitz, dass »etymologisch zwei differente Bedeutungsinhalte zusammengeführt werden, die Parallelen zum deutschen Begriffspaar »Erziehung und Bildung« aufweisen.« (Seitz 2002a: 268; dazu auch: Adick 2008b: 48ff) Zum einen geht »education« auf das lateinische Wort »educare« zurück. In ihm drückt sich der erlittene Prozess des Aufwachsens (Seitz 2002a: 268, 286), oder im foucaultschen Sinne formuliert die Entstehung und Entwicklung des menschlichen Subjekts in Abhängigkeit von und in der Auseinandersetzung mit den Produktionsverhältnissen sowie den Sinn- und Machtbeziehungen, in die es eingebunden ist, aus (Foucault 2005c: 240f). Es beinhaltet also auch die »vielfältige[n] Unterwerfungen, die innerhalb des Gesellschaftskörpers stattfinden und funktionieren« (Foucault 2005a: 235), sowie eben auch diejenigen in Bildungsprozessen. Auf der anderen Seite verweist »education« auf das lateinische Wort »educere«, was die aktive Herausbildung des menschlichen Subjekts beschreibt (Seitz 2002a: 268; auch: Adick 2008b: 48ff). Damit bewahrt das englische Wort »education« den Doppelaspekt der »auftauchenden unlösbaren Verschränkung« der Vermittlung oder schärfer formuliert der Unterwerfung durch eine gesellschaftliche Praxis und der aktiven Aneignung der handlungsmächtigen Aspekte dieser Praxis, der in allen Bildungsprozessen zu beobachten ist (Seitz 2002a: 268). Bildung wird damit zumeist als

»Inbegriff der Zielvorstellungen institutionalisierter Erziehung verstanden, wie dies u. a. auch in den Komposita Bildungswesen, Bildungsplanung, Bildungspolitik etc. zum Ausdruck kommt. »Bildung« kann damit sowohl den Verlauf organisierter Erziehungsmaßnahmen als auch das (erwünschte) Produkt dieses Prozesses bezeichnen.« (ebd. 268)

Kritische Pädagog*innen weisen jedoch darauf hin, dass Verläufe von Bildungsmaßnahmen und -prozessen, wie sie strukturell organisiert sind, nicht notwendigerweise das Potenzial von Bildung zur Hervorbringung von Subjekten des Handelns und der Verantwortung, angemessen ausschöpfen (Biesta 2013b: 2ff; Smith 2020: o.S.; Illich 1973: 15), weshalb es die kontinuierliche kritische Überprüfung dieser braucht.

Wenn in der hier vorliegenden Forschungsarbeit von Bildung gesprochen wird, dann ist dieser Begriff jedoch nicht allein auf das, was wir unter formaler Schulbildung verstehen, reduziert. Schulen, Berufsschulen und Hochschulen bilden nur einen kleinen und spezifischen Bereich von dem ab, was Bildung sein kann und Bildungseinrichtungen sein können. Bildung kann vielmehr überall stattfinden, sodass alle Einrichtungen und Lernräume sich zu den hier untersuchten Artikulationen der Bildung neu positionieren können (Michelsen/Overwien 2020: 561). D.h. eben auch, dass die Arbeitenden im Bereich der Bildung nicht auf Lehrer*innen und Dozent*innen begrenzt sind (Smith 2020: o.S.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildung wie sie hier im weiteren Sinne gedacht wird als ein organisiertes Einwirken auf das Soziale zu denken ist, durch dessen Prozess Subjekte hervorgebracht werden. Dieser Lesart von Bildung folgend, kommt zum Aus-

druck, dass darin strategische Entscheidungen eine Rolle spielen, die über den Prozess und das Produkt, welches durch »Bildung« hervorgebracht werden soll, Auskunft geben. »Bildung« muss vor diesem Hintergrund als politisch gedacht werden, da in ihr offensichtlich strategische Überlegungen zum Verlauf des Prozesses und wünschenswerter Ergebnisse im Zusammenhang mit menschlichen Subjekten beschrieben werden.

3.1.2 Bildung, Macht und Hegemonie

Bildung geht weit über die simple Akkumulation von Wissen hinaus, denn einerseits trägt sie zur Stabilisierung der bestehenden Machtverhältnisse bei, in dem wir über die Einsetzung des Wissens und seine Tradierung diese stets einüben, wie Nora Sternfeld verdeutlicht. Andererseits, so Sternfeld weiter, eröffnet uns Wissen die Möglichkeit, Machtverhältnisse in Frage zu stellen und diese zu verändern. Das Erlernen von Wissen im Zuge von Bildungsprozessen ist eine »diskursive wie performative Praxis« zugleich (Sternfeld 2014: 12). Die grundlegende Verbindung zwischen Bildung und Macht bringt der italienische Marxist der 1930er Jahre, Antonio Gramsci zum Ausdruck, in dem er diese wechselseitige Beziehung als Teil der politischen Strukturkategorie der politischen Hegemonie denkt:

»Jedes Verhältnis von ›Hegemonie‹ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis.« (Gramsci 1991 GH 1334–1336 zit.n. Becker et al. 2013: 150)

Gramscis Hegemonietheorie geht davon aus, dass sich Herrschaft nicht im Beherrschen, im Unterwerfen, im Bezwingen erschöpft, sondern vielmehr handelt es sich um eine Kombination von Führung und Herrschaft, von Zustimmung und Unterwerfung, von Konsens und Zwang (Becker et al. 2013: 19f). Hierbei muss der Konsens längerfristig überwiegen und nicht die Gewalt, Repression und Unterwerfung. Macht konstituiert und erhält sich Gramsci zufolge zu einem großen Teil durch die Herstellung von Einverständnis (Sternfeld 2009: 61). Eine Macht kann demnach nur führend sein, »indem sie bündnisfähig wird, d.h. sie Kompromisse macht, ihre unmittelbaren ökonomischen Ziele überschreitet und Ziele, Werte und Interessen anderer Gruppen aufgreift, zusammenbindet und auf gemeinsame Perspektiven verpflichtet.« (Becker et al. 2013: 20) Mit dieser neuen Perspektivierung von Herrschaft legt er das Augenmerk darauf, wie gesellschaftliche Zustimmung durch die dominanten Gruppen etabliert und erhalten wird (ebd.: 19). Damit werden die Mechanismen der Durchsetzung von Werten und Normen und die damit verbundenen Kämpfe um Definitionsmacht zu zentralen Aspekten seiner politischen Theorie: »Diese Herrschaft, die nicht nur ökonomisch und durch Zwang abgesichert ist, sondern durch Deutungshoheit und Konsensproduktion, bezeichnet er mit dem Begriff Hegemonie.« (Sternfeld 2009: 61f)

Für Gramsci gibt es beim Ringen um Hegemonie eine enge Verknüpfung zur Pädagogik, da Erziehung und Bildung für ihn eine wichtige Rolle dabei spielen: »Zur Hegemonie wird geführt, zum Konsens wird erzogen, politisch wird überzeugt.« (Becker et al. 2013: 140) Bereits früh hat Gramsci erkannt, dass jeder geschichtliche Akt nur vom

»Kollektivmenschen«² vollzogen werden kann und erkennt zugleich, dass dem, eine der allgemeinen Sprachfrage folgende Erreichung der »kulturell-gesellschaftlichen« Einheit vorausgehen muss. Erst durch die Erziehung zum Konsens kann eine Vielzahl auseinanderstrebender Willen mit heterogenen Zielen für ein und dasselbe Ziel zusammengeschweißt werden (Gramsci 1991 GH 1334–1336 nach; Becker et al. 2013: 149).

Wenn wir somit nach Gramsci von Bildung als einem »Instrument der Hegemoniesicherung« sprechen, ist dies jedoch stets, wie Sternfeld betont, »politisch-pädagogisch im Sinn einer Herstellung von Konsens auf der Basis eines wechselseitigen Verhältnisses, bei dem nicht nur die Regierten lernen, sondern auch von den Regierten gelernt wird«, zu denken (Sternfeld 2009: 62f). Erziehung und Bildung als grundlegende Strukturkategorie politischer Hegemonie zu denken ermöglicht es somit, sie nicht nur als Techniken zur Stabilisierung von Herrschaft, sondern andererseits als wichtige Rolle für die Gesamtstrategie der Veränderung von Gesellschaften in den Blick zu nehmen³ (ebd.: 60). Gerade letzteres ermöglicht jenes Wissen und jene Lebens- und Produktionsweisen in den Fokus zu rücken, in denen die Regierten gegen-hegemoniale Strategien entwerfen und diese dahingehend entwickeln, über die einfache Reproduktion bestehender Hegemonie hinauszugehen, sodass neue Lebensmöglichkeiten für sie entstehen. Bildung wird in diesem Sinne als eine kritische Aneignung des vorhandenen Wissens verstanden, was das Wissen der herrschenden Klasse mit einschließt. Denn erst durch die kontinuierliche Aneignung, Gestaltung, und Kritik der herrschenden Kultur, wird das Neue aus dem Alten entstehen können. Dazu müssen die bestehenden gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse ebenso kritisch wie radikal in Frage gestellt und im Hinblick auf ihre Veränderung gedacht werden. Nur so kann Kultur zu einer Praxis der Selbstermächtigung werden (ebd.: 74).

Aktualisiert wird Gramscis Hegemonietheorie in der Bildung in der letzten Zeit unter anderem durch die postkoloniale Theorie (Sternfeld 2014: 20). Hier werden insbesondere die historischen sowie transnationalen Gewalt- und Machtverhältnisse thematisiert, welche die Bildung bis heute durchziehen. So weist María do Mar Castro Varela im Rückgriff auf postkoloniale Perspektiven darauf hin, dass Bildung an sich nicht »gut« oder »schlecht« ist. Sie ist auch nicht harmlos, sondern vehement eingebunden in Macht- und Herrschaftspraxen. Sie muss deshalb als politisch gedacht werden. Bildung und kulturelles Wissen tragen stets auch zur ideologischen Befriedigung bei, weshalb

-
- 2 Zum Verständnis des »Kollektivmenschen«: Man kann sagen, »daß jedes sprechende Wesen eine eigene persönliche Sprache hat, das heißt eine eigene Denk- und Fühlweise. Auf ihren verschiedenen Ebenen vereint die Kultur eine größere oder geringere Menge von Individuen in zahlreichen Schichten mit mehr oder weniger expressivem Kontakt, die sich untereinander in unterschiedlichem Grad verstehen usw.« (Gramsci 1991 GH 1334–1336 zit.n. Becker et al. 2013: 149)
 - 3 Zudem verweist Gramscis Verknüpfung von Bildung mit der allgemeinen Hegemonietheorie auch auf das Ausmaß der Wirkmächtigkeit, die Gramsci der Pädagogik zuschreibt, wenn er im Heft 10 unter dem Paragraphen 44, weiterhin ausführt, dass das pädagogische Verhältnis wie er es denkt »nicht nur im Innern einer Nation, zwischen den verschiedenen Kräften, aus denen sie sich zusammensetzt, sondern auf der gesamten internationalen und globalen Ebene, zwischen nationalen und kontinentalen Zivilisationskomplexen« (Gramsci 1991 GH 1334–1336 zit.n. Becker et al. 2013: 150) seine Auswirkungen hat. Letzteres verweist geradewegs auf die Dringlichkeit von Untersuchungen einer sich transnational konstituierenden Globalen Bildung.

ihre Rolle als Stützpfiler hegemonialer und imperialer Strukturen nicht unterschätzt werden darf. Dies gilt vor allem, wenn Bildung ihre gelernte Vergessenheit und die Mitwirkung ihrer Institutionen an (neo-)kolonialen Projekten nicht reflektiert (Castro Varela 2016: 50f). Bildung muss demnach als »zentrale Macht- und Herrschaftstechnik begriffen werden, die etwa mittels der Regulierung von Bildungszugängen die gesellschaftliche Ordnung reguliert.« (Castro Varela 2015c: 16f)

Wenn in dieser Arbeit von Bildung und Erziehung die Rede ist, so werden diese im Anschluss an Gramsci stets als politisch betrachtet, da sie als »Bildung von Hegemonie (also einer Erziehung als Instrument der Hegemoniesicherung) bzw. Bildung von Opposition (also von Erziehung als Waffe der gegen-hegemonialen Organisation)« betrachtet wird (Sternfeld 2014: 22). Begreift sich eine Bildung als explizit politisch, so besteht sie darin, wie Oskar Negt hervorhebt, dass sie versucht »aus den einigen wenigen mehr zu machen.« (Negt 2010: 17) Die Rolle der Bildung ist demnach vor allem für Demokratisierungsprozesse nicht zu unterschätzen.

Umfasst solcherlei Betrachtung von Bildung strategische Überlegungen, mithilfe derer ein bestimmtes Produkt des Sozialen erzielt werden kann, so müssen aus kritischer Perspektive die Anteile überprüft werden, die letztendlich dominante Strukturen stützen und erhalten, womit im Umkehrschluss davon ausgegangen werden muss, dass Bildung, wenn sie nicht ausreichend reflektiert wird, dazu tendieren kann Ungerechtigkeiten zu legitimieren und zu stabilisieren. Es gilt deshalb in dieser Arbeit bestehende Bildungsverständnisse unter kritischer Perspektive zu untersuchen. Insbesondere da die Welt in ihrem aktuellen Zustand vor weltweiten uns alle betreffenden Herausforderungen steht, die ein grenzüberschreitendes Denken um Bildung verlangt. Im Anschluss an das Werk Antonio Gramscis sowie der postkolonialen Theoretiker*in Gayatri Chakravorty Spivaks und weiterer (post-)kritischer Zugänge zur Pädagogik hat sich eine breite transnationale Debatte um eine kritische politische Bildungspraxis ergeben, bei der es nicht nur darum geht, wie anderes Wissen am besten akkumuliert werden kann, sondern eben auch darum, wie hegemoniale Wissensproduktionen hinterfragt werden können (Castro Varela 2015c: 16). Dieser kritische Zugang zu Bildung kann uns helfen, wachsam mit dem Umzugehen, was durch die Macht der Bildung entsteht, jedoch ohne das kritische Potenzial der Bildung zu verwerfen.

3.2 Globale Bildung in Zeiten der pädagogischen Globalisierung und ihre Verortung in der Internationalen Erziehungswissenschaft

3.2.1 Grenzüberschreitende Dimensionen der Bildung in Zeiten der Globalisierung

Die Auswirkungen der gegenwärtigen Globalisierung haben auch die Entwicklungen in der Bildung und die pädagogischen Sachverhalte stark beeinflusst und das Feld neu geordnet. Ohne diese Neuordnungsprozesse sind eine Bildung, die sich mit globalen Fragen auseinandersetzt, und die Untersuchung dieses Gegenstandes nur unzureichend zu verstehen. Nachfolgend werden deshalb relevante Erkenntnisse der IVE dargestellt, die Eckdaten und Hilfestellungen liefern, damit die grenzüberschreitende Formation der

GB in ihrer notwendigen Tiefe und die Bedingungen für ihre Konstitution, ausreichend nachvollzogen werden können.

Das formale Bildungswesen⁴ ist in seiner aktuellen Gestalt immer noch stark an den Nationalstaat gebunden. Auch das bildungsbezogene Reden und Denken in der Wissenschaft, Politik und Praxis spiegeln diese nationale Begrenztheit in breitem Maße wieder. Trotz allem gibt es Befunde der IVE, die auf Dimensionen von Bildung verweisen, die die Grenzen der einzelnen Nationalstaaten übersteigen⁵ (Adick 2008a; Lenhart

4 Mit der formalen Bildung ist die gesamte Bandbreite der Bildungsmöglichkeiten und -prozesse bei Weitem nicht beschrieben. Seit den 1970er Jahren wird in erziehungswissenschaftlichen Debatten deshalb zwischen formaler, nonformaler und informaler Bildung differenziert. Sie unterscheiden sich durch den jeweiligen Grad ihrer Organisiertheit und die funktionale Spezifikation ihrer Bildungs- und Erziehungsprozesse voneinander (Tippelt 2010: 254). *Formale Bildung* bezieht sich dabei auf das, was in den Institutionen des Bildungssystems geschieht, von der Primar- bis zur Hochschule. Global gesehen wird das Bildungswesen und seitdem zunehmend auch die frühkindliche Bildung und Förderung als ein wichtiges Mittel zur Entwicklung aller gesellschaftlichen Bereiche betrachtet (ebd.: 254). Dabei sollte nicht vergessen werden, dass sich in den meisten Ländern der »Dritten Welt« die Institutionen des Bildungswesens unter den imperialen Interessen der Kolonialmächte herausbildeten (Goldschmidt/Melber 1981). Auch der häufig in der Kritik stehende Wandel von Schulen und Hochschulen von Institutionen der Qualifizierung und Möglichkeitsorten der sozialen Mobilität hin zu statuserhaltenden Agenturen privilegierter Bevölkerungsgruppen weist darauf hin, dass das formale Bildungssystem kein von Machtinteressen freier Raum ist und gerade deshalb im Zentrum einer demokratischen Öffentlichkeit stehen sollte (Illich 1973; Lenhart 1993; Tippelt 2010: 255). Dass diese Problematik zumindest in Teilen auch auf transnationalen politischen Ebenen erkannt wurde, dafür sprechen die von der UN-Gemeinschaft bereits in den 1990er Jahren initiierte Kampagne von *Education for All* oder die aus der lokalen und globalen Zivilgesellschaft kommende *Globale Bildungskampagne*. Eine weitere Ausdifferenzierung stellt die *nonformale Bildung* dar. Hierunter wird jede organisierte Erziehungs- und Bildungsaktivität verstanden, die sich außerhalb des formalen Bildungssystems an identifizierbare Zielgruppen richtet und zur Erreichung bestimmter Lernziele dient (Tippelt 2010: 255). Nonformale Bildung steht zur Schulbildung in dreierlei Hinsicht in einem engen Wechselverhältnis. Sie ist *komplementär*, da die Lernenden ihre Leistungen des formalen Bildungssystems ergänzen können. Sie ist *supplementär*, da die Lernenden ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu einem anderen Zeitpunkt erweitern und sie ist *substitutiv*, da die nonformalen Bildungsprozesse an die Stelle der formalen Bildung treten (ebd.: 255). Anwendung finden nonformale Bildungsmaßnahmen in zahlreichen Kursen, Veranstaltungen und Problembereichen wie der Alphabetisierung, der Hygiene, der Ernährung, den Künsten, der politischen und gewerkschaftlichen Bildung oder auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Wie Tippelt feststellt variiert die Intensität und Qualität der Bildung stark »und zwar sowohl im Bereich der Grundbildung wie auch in Bereichen der vertiefenden und spezialisierenden Bildung.« (ebd.: 255) Nach wie vor hat vor allem in Ländern der »Dritten Welt« nonformale Bildung eine immense Bedeutung, da hier die Möglichkeit besteht den Schwachstellen und Ungerechtigkeiten der formalen Bildung etwas entgegenzuwirken (ebd.: 255). Unter *informaler Bildung* werden »wenig spezifizierte, kaum organisierte erzieherische Interaktionen in der Familie und in peer groups« verstanden, aber seit geraumer Zeit auch die Bildungsprozesse, die durch Massenmedien entstehen (ebd.: 256). Zudem weist Bernd Overwien darauf hin, dass auch »politische Aktivitäten, sei es in sozialen Bewegungen, Nichtregierungsorganisationen oder politischer Aktion« in ihrer Bedeutung für informale Bildungsprozesse nicht zu unterschätzen sind. Die Relevanz steckt hier vor allem in demokratierelevanten Kompetenzen, die über das einfache soziale Lernen hinausgehen (Overwien 2016d: 399, 405).

5 In einem weiten Sinne werden mit dem Begriff »International« alle nationale Grenzen überschreitenden Aktivitäten und Erscheinungen gefasst, unabhängig von der Art, wie sie jeweils gestaltet

1993; Seitz 2002a: 324f; Tippelt 2010). Die Globalisierung hat damit auch Folgen für die Forschung in der IVE. So haben sich die Analyseeinheiten zunehmend »weg von Nationen, Gesellschaften, Kulturen, gedacht als voneinander unabhängigen Entitäten hin zu ›Begegnungen, Transfers, Diffusions- und Rezeptionsprozessen, Überlagerungen« verschoben (Lenhart 2007: 811). Die Dimensionen der pädagogischen Globalisierung sind auf unterschiedlichsten Ebenen erkennbar (Lenhart 2007: 811–812; Seitz 2002a: 324–326):

Die *Formale Institutionalisierung des Bildungswesens* hat sich weltweit entlang eines einheitlichen Musters herausgebildet. Trotz aller sozialen, ökonomischen und kulturellen Differenzen hat sich ein staatlich reguliertes Pflichtschulsystem durchgesetzt, welches durch allgemeine Strukturmerkmale gekennzeichnet ist. Gerade »die universelle Standardisierung der Strukturmerkmale schulischer Bildung« ist ein Verweis darauf, dass »national organisierte Bildungswesen transnationalen Einflüssen« unterliegen (Seitz 2002a: 324). Christel Adick spricht in Bezug auf diese Prozesse auch von der »Universalisierung der modernen Schule« (Adick 1992).

Zudem hat eine enorme *Bildungsexpansion* mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und dem Beginn der letzten großen Schübe von Dekolonisationsprozessen in fast allen Weltregionen stattgefunden. Dies führte zu einem raschen Ausbau von organisierten Schulen auf allen Ebenen zur fortschreitenden Inklusion der Bevölkerungen in formale Bildungsprozesse – Primar-, Sekundarschule, Tertiärstufe sowie Hochschulen. Trotz eines weltweit ähnlichen Verlaufs dieser Expansion differieren Quantität und Qualität der vorhandenen Bildungsstrukturen sowie das Niveau der Einschulungsraten je nach Region und damit die Möglichkeit von Bildung zu profitieren massiv (Seitz 2002a: 324; Schriewer 1994: 15f). Die Zahl derjenigen Menschen, die in den letzten Jahren die Schule besuchen konnten, ist zunehmend gestiegen, jedoch zeichnet sich hier aktuell eine Sta-

sind. In solcherlei Verwendung fungiert er als Oberbegriff, um damit den Unterschied zu »nationalen« Phänomenen aufzuzeigen (Adick 2008a: 170). Wie Christel Adick beschreibt, werden damit im Bereich der Bildung die »verschiedensten grenzüberschreitenden Beziehungen und Verflechtungen pädagogischer Praxen und die Entwicklung von Programmen und Modellen zu ihrer Regulierung und Gestaltung« bezeichnet, wie z.B. »Internationale Erziehung« oder »internationale Bildungspolitik« (ebd.: 170). In einer etwas spezifischeren Verwendung des Begriffs bezeichnet »international« wiederum »intergouvernementale« d.h. zwischenstaatliche Erscheinungen, um damit einen Unterschied zu anderen Internationalisierungsformen anzuzeigen. Hierzu sind »Vereinbarungen und Konventionen zwischen verschiedenen Staaten oder auch die Vielzahl von internationalen Organisationen [wie z.B. die UNESCO oder die ILO] zu zählen, die auf entsprechenden zwischen den souveränen Staaten ausgehandelten Verträgen basieren.« (ebd.: 170) Im Bereich der Bildung zählen darunter u.a. Bildungsprogramme Internationaler Organisationen wie die UNESCO, die dann an den jeweiligen »nationalen« oder »lokalen« Orten umgesetzt werden (ebd.: 170). »International« ist wiederum nicht mit »supranational« zu verwechseln, denn hierbei handelt sich um »Formen von Internationalisierung, in denen sich souveräne Staaten zusammengeschlossen und bestimmte Kompetenzen an eine gemeinsame, nächst höhere politische Einheit übertragen haben.« (ebd.: 171) Ein bekanntes Beispiel hierfür ist die Europäische Union (EU) mit ihren politischen Organen wie der Europäischen Kommission. Oberhalb der Nationalstaaten agieren hier auf einem definierten Territorium sogenannte supranationale Handlungseinheiten mit sich entwickelnden eigenen Logiken. Sie übersteigen damit weitaus die Dynamiken internationaler Beziehungen zwischen Nationalstaaten.

gnation bei ca. 258 Millionen nicht beschulten Kindern, Heranwachsenden und Jugendlichen ab und gegenwärtig ist in Sub-Sahara-Afrika sogar zahlenmäßig ein Anstieg zu verzeichnen. Die Konsequenzen treffen weltweit vor allem die Menschen der ärmsten Haushalte in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen (UNESCO 2020d: 12f). Das auf der *Weltbildungskonferenz* 1990 in Jomtien, Thailand, gesetzte Ziel, ausnahmslos allen Menschen den Zugang zur Grundbildung zu ermöglichen, konnte bis heute nicht eingelöst werden (Oxfam International/Oxfam 2000: 1f; Scheunpflug/Wenz 2018: 312f; Seitz 2002a: 324). Allerdings ist nicht nur der Zugang zu Bildung für die Wahrnehmung von Bildungschancen verantwortlich. Auch die Möglichkeiten in der Schule anwesend zu sein und einen schulischen Abschluss zu erlangen, spielen eine entscheidende Rolle. Die Ungleichheiten bei den Anwesenheitsraten sind dabei stark abhängig vom Niveau des Wohlstands. Noch größer sind die Ungleichheiten bezüglich der Abschlussraten (UNESCO 2020d: 13). Bildungsbenachteiligung überschneidet sich im formalen Bildungssystem dabei zumeist mit anderen Benachteiligungen. Von Bildungschancen ausgeschlossen sind mit höchster Wahrscheinlichkeit diejenigen, die auch aufgrund von Sprache, Wohnort, Geschlecht und Ethnizität benachteiligt sind. So schloss bspw. in 20 Ländern in denen der Weltbildungsbericht 2020 Daten außerhalb Europas und Nordamerikas erhoben hat, kaum eine arme junge Frau aus dem ländlichen Raum die obere Sekundarstufe ab (ebd.: 13). Gleichzeitig ist die Zahl derjenigen mit Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten weltweit in den letzten Jahrzehnten stark gesunken, doch die Geschwindigkeit mit der diese Zahl abgebaut wurde hat sich seit dem Jahr 2000 enorm verlangsamt. Die Resultate dieser Ergebnisse spiegeln dennoch die globalen Ungleichheitsverhältnisse wider. Allein 72 % aller erwachsenen Analphabeten weltweit befanden sich im Jahr 2011 ausschließlich in zehn Ländern, allesamt im Globalen Süden. Zwei Drittel der Gesamtzahl aller Analphabeten sind Frauen, insbesondere wurden in der Reduzierung dieses Anteils seit 1990 keine Fortschritte erzielt (UNESCO 2013b: 7).

All diese Ungleichheitsverhältnisse der grundlegenden Bildung spiegeln sich dann fortführend in der Ebene der Hochschulbildung ab, dem wohl wichtigsten Bereich der weltweiten Bildungsexpansion formaler Bildungsstrukturen (Altbach 2005: 1; Schriewer 1994: 15f), da immer noch bereits privilegierte Bevölkerungsgruppen mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss, der zum Hochschulzugang berechtigt, erlangen können. Dies ist im speziellen Maße problematisch, da die Institution Hochschule in den komplexen Prozessen der Wissensproduktion und -verteilung nicht nur den Ort der grundlegenden Studien zur Formierung und Einflussnahme von und auf Gesellschaften darstellt, sondern auch einen wichtigen Teil des komplexen Publikations- und Kommunikationssystems mit all seinen Zeitschriften, Büchern und Datenbanken, welche Wissen weltweit zugänglich machen und verteilen, darstellt. Gerade vor diesem Hintergrund des Spezifikums der Einflussnahme auf die weltweite Wissensproduktion ist die andauernde Verbreitung von Hochschulen als Hauptanliegen vieler unterschiedlicher Akteur*innen weltweit zu begreifen (Altbach 2005: 1).

Bisherige Forschungen der IVE zeigen »neben den Gleichförmigkeiten hinsichtlich Struktur und Dynamik des Bildungswesens [...] auch *Konvergenzen bei Gestaltung und Schwerpunktsetzung der Curricula und Bildungsinhalte*« (Seitz 2002a: 324). Klaus Seitz stellt fest, dass zumindest »die vorfindliche Gestalt der Lehrpläne jeweils als Akzentuierung oder Kombinationen von Bausteinen aus einem begrenzten, universell akzeptierten

Variantenspektrum« beschrieben werden kann (ebd.: 324f). Die »Schule im modernen Weltsystem« ist jedoch weit von einem »Weltcurriculum« entfernt wie es nach Adick Meyer und Mc Eaney (1999) behaupten, sondern vielmehr sollte wie Christel Adick verdeutlicht, von einer »internationalen Curriculararbeit«, allen voran durch die internationalen Organisationen UNESCO und OECD, gesprochen werden, da beide Akteurinnen bereits vorhandene Kooperationen diesbezüglich haben (Adick 2003: 98f).

Ab dem Jahr 1990 wurde zudem auf dem *World Education Forum* (WEF) in Jomtien, Thailand ein *weltweites Bildungsmonitoring* verabschiedet, um in regelmäßigen Abständen durch die UNESCO alle zwei Jahre unter dem Namen *World Education Report* als globales Beobachtungsinstrument den Stand der Umsetzung international gefasster Beschlüsse, Empfehlungen und Vereinbarungen zu dokumentieren und die Veränderungen anhand eines Sets spezifischer Bildungsindikatoren zu beobachten (Lenhart 2007: 811f; Seitz 2002a: 325; s. auch UNESCO 2022d). Seit 2002 nach der WEF in Dakar, Senegal wurde dieser ab 2002 als *Education for All (EFA) – Global Monitoring Report* (GMR) geführt, um den EFA-Prozess zu begleiten. Das Monitoring aller Mitgliedsstaaten hatte sich bereits damals als schwierig und als große Herausforderung herausgestellt (Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015: 4f). Inzwischen hat er sich ein weiteres Mal gewandelt und wird nach dem WEF 2015 in Incheon, Republik Korea, seit 2016 als *Global Education Monitoring Report* (GEM) ebenso von der UNESCO herausgegeben. Dieser fungiert allen voran als Berichterstattung des Prozesses bezüglich Bildung im Rahmen der *Sustainable Development Goals* (SDGs) mit besonderem Augenmerk auf die Herausforderungen, welche durch das SDG 4 – *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* – gesetzt wurden (UNESCO 2020b). Dieses mittlerweile seit Jahren herausgegebene globale Beobachtungsinstrument setzt mit seiner Behandlung verschiedenster Themen Standards, »denen sich nationale Regierungen in ihrer Bildungspolitik nur schwer entziehen können.« (Lenhart 2007: 811f) Vor allem Länder, die internationale Vereinbarungen über bildungspolitische Zielsetzungen im Rahmen der Vereinten Nationen eingehen, werden gleichzeitig zur regelmäßigen Berichterstattung über die in dem Bereich erzielten Veränderungen verpflichtet. Beispiele dafür sind die Vereinbarungen zur Umsetzung des weltweiten Menschenrechts auf Bildung beim WEF 1990 in Jomtien oder des Kapitel 36 in der auf der *Konferenz für Umwelt und Entwicklung* verabschiedeten *Agenda 21* im Jahr 1992 in Rio de Janeiro (UN 1992a: 329–336) und die darin enthaltene Verpflichtung aller Unterzeichnerstaaten »ein nationales Programm für eine »*Education for Sustainable Development*« zu entwickeln (Seitz 2002a: 325).

Vor allem die ungenügende Umsetzung des Rechts auf Bildung, welches durch reformpädagogische Initiativen im Kontext von Dekolonisationsprozessen vor allem im Globalen Süden angestoßen wurde, zeigt jedoch die Widersprüchlichkeit dieser Deklarationen. So wurde im Zuge des EFA-Prozesses nach Dakar, Senegal, das Recht auf Bildung, welches sich zuvor noch auf alle Altersgruppen bezogen hatte, auf ein spezifisches Verständnis von Grundbildung umformuliert, sodass damit seine Reichweite und Durchschlagskraft wesentlich geschwächt wurde (Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015: 5). Außerdem entstehen auch immense Problematiken, wenn »die völkerrechtlich verbindlichen Ziele für Bestrebungen in der Zielerreichung auf nationalrechtliche Ziele heruntergebrochen werden müssen.« (ebd.: 5) Dies betrifft vor allem die nationale Bildungspolitik, da es hier zumeist darauf ankommt, wer die Verantwortung für entsprechende

nationale Strategien konzipiert und durchführt. Oft reicht nicht nur die Implementierung eines Rechts, wie z.B. das *Right to Education* (RTE) in Indien im Jahre 2009 zeigt, aus, denn es muss gleichzeitig auch die Verpflichtung einhergehen, es auch umzusetzen. Das Spannungsverhältnis zwischen visionären Zielen und der realisierbaren Umsetzung innerhalb eines Landes muss also stets wachsam betrachtet werden (ebd.: 5).

Außerdem ist es im Zuge der Globalisierung durch supra- und internationale Organisationen zur *Herausbildung gemeinsamer Bildungsprogrammatiken* z.B. im Sinne bildungspolitischer Rahmenvorgaben gekommen, die die Expansions- und Globalisierungsprozesse vermehrt begleiten, stützen und verstärken. Sie sind als eine Art »semantisches Korrelat« zu betrachten, welches sich aus der Bündelung wesentlicher Leitdimensionen der Selbstausslegung dieser Organisationen und die sie durchziehenden Machtverhältnisse ergibt. Ihre Umsetzung beinhaltet Planung, Beschließung und die Kontrolle der Ergebnisse. Die daraus resultierenden Bildungsmaßnahmen werden zumeist durch die jeweils »zuständigen« nationalen Instanzen oder Nichtregierungsorganisationen umgesetzt (Schriewer 1994: 17; Seitz 2002a: 326; bspw. für GCE Andreotti 2015a; Wohlfahrt 2018). Trotz eines zunehmenden Trends ist die supra- bzw. internationale »Organisation, Durchführung und gemeinsame Verantwortung von konkreten Bildungsmaßnahmen eher die Ausnahme« im Gegensatz zu bereits international etablierter Bildungsplanung, -forschung, -förderung und des Bildungsmonitorings. Vielmehr sind es immer noch nationale Regierungen bzw. deren binnenstaatlichen Untergliederungen, die die Hoheit über die Umsetzung innehaben. Im Bereich der Bildungspolitik zeigt sich jedoch, dass vor allem regionale bzw. supranationale Integrationsmodelle, wie z.B. die EU, anfangen über nationale Souveränitäten hinweg, zu agieren (Seitz 2002a: 326).

Ein Beispiel für globale Bildungsprogrammatiken bzw. -agenden stellt der seit 1990 begonnene EFA-Prozess dar, der dann auf dem WEF 2000 in Dakar bis zum Jahr 2015 erneuert wurde und seit 2016 durch die *Globale Bildungsagenda 2030* aktualisiert wurde (Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015; Scheunpflug/Wenz 2018: 313f; UNESCO/UNESCO 2017: 2–4). 1990 sprachen sich mehr als 150 Regierungen auf der WEF in Jomtien dafür aus, dass sie gemeinsam alles tun wollten, dass bis zum Jahr 2000 die Rate der Analphabeten um die Hälfte gesenkt und die Gesamtheit aller Kinder ihr Recht auf eine qualitativ hochwertige Grundschulbildung wahrnehmen können – alles im Rahmen der sogenannten EFA-Ziele. Die Ziele, die damals anvisiert worden sind, wurden bereits beim Weltsozialgipfel in Kopenhagen 1995 auf das Jahr 2015 verschoben (Oxfam International/Oxfam 2000: 1f; Seitz 2002a: 328). Auf dem *Weltbildungsforum* in Dakar im Jahr 2000 wurde dann das Aktionsprogramm EFA verabschiedet. Hiermit sollte im Bereich der Bildung eine neue internationale Zielperspektive festgelegt werden. Scheunpflug und Wenz fassen die Ziele des EFA-Prozesses wie folgt zusammen:

»Ausbau der frühkindlichen Bildung, Zugang zu unentgeltlicher und obligatorischer Grundbildung für alle, Verbesserung der Lernchancen für Jugendliche und Erwachsene, Erhöhung der Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen, Intensivierung der Bildung von Mädchen und Frauen sowie Qualitätsverbesserung der Bildung insgesamt.« (Scheunpflug/Wenz 2018: 312f)

Doch auch diese Bildungsziele konnten bis zum Jahr 2015 nicht erfüllt werden (ebd.: 312f), weshalb ein verkürzter Umfang des Aktionsprogrammes *EFA* damals in die *Millennium Development Goals* (MDGs) als Ziel 2 einging (UNESCO/UNESCO 2017: 3).

Das Thema Bildung erfuhr in der gesamten internationalen Entwicklungszusammenarbeit zusätzliche Aufmerksamkeit durch die vom damaligen UN-Generalsekretär Ban Ki-moon gestartete Initiative »*Global Education First*« (Ki-moon 2012). Mithilfe der Initiative sollte der Zugang zu Bildung und Bildungsqualität verbessert und das umfassende Bildungskonzept *Global Citizenship Education* gefördert werden. Ein Konzept, welches Friedens-, Sozial- und Umweltbildung gleichermaßen integrieren soll (Scheunpflug/Wenz 2018: 313). Es war das erste Mal, dass die UN direkt in das Ressort der Bildungsangelegenheiten intervenierte, da es bis dato ausschließlich den Sonderorganisationen für Bildung überlassen war.⁶ Mit dem Auslaufen der MDGs und den *EFA*-Zielen im Jahr 2015 kam es bereits im Jahr 2012 zur Erarbeitung einer zukunftsweisenden und politisch-tragfähigen *Post-2015-Agenda* durch ein internationales Beratungsgremium, welches vom UN-Generalsekretär einberufen wurde. Die Überlegungen einer *Post-2015-Agenda* wurden bezüglich des Bildungsbereichs im Weltbildungsforum in Incheon/Südkorea im Mai 2015 durch die UN-Weltgemeinschaft präzisiert. Die neuen Ziele lauten, dass bis 2030 alle Kinder Zugang zu Elementar-, Primar- und zur Sekundarbildung haben sollen, soziale Ungleichheiten im Bildungswesen abgebaut, die Qualität im Bildungswesen verbessert, die Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung gefördert, ein lebenslanges und alle Lebensbereiche umspannendes Lernen für alle ermöglicht und die öffentlichen Bildungsausgaben erhöht werden sollen (Scheunpflug/Wenz 2018: 313f; UNESCO/UNESCO 2017: 4–5). Die sich daraus ergebende Agenda zur Umsetzung der Ziele betitelt die UNESCO als *Education 2030* und die damit zusammenhängende Roadmap, die sich im Wesentlichen an die internationale Staatengemeinschaft und die nationalen Regierungen richtet, trägt den Namen *Education 2030 – Framework for Action*. Die Initiative des Generalsekretärs wies auf die Dringlichkeit der durch den *EFA*-Prozess bereits anvisierten Ziele hin und läutete andererseits die neue UN-Dekade, welche den Namen *Bildung für nachhaltige Entwicklung* trägt, ein. Sie ist seit 2016 in Kraft (Scheunpflug/Wenz 2018: 313), jedoch war der Grundstein dafür bereits 1992 auf der *Konferenz für Umwelt und Entwicklung* in Rio de Janeiro in der *Agenda 21* durch das Kapitel 36 gelegt worden (UN 1992a: 329–336).

Im Gegensatz zu den vorherigen globalen Aktionsprogrammen zur Bildung steht dieses Mal nicht nur der Bildungszugang im Mittelpunkt, sondern ebenso die Bildungsqualität, das Bildungsmonitoring sowie die Bildungsfinanzierung (Scheunpflug/Wenz 2018: 314). Verankert sind die Ziele für Bildung in der Globalen Nachhaltigkeitsagenda⁷ im *Sustainable Development Goal 4* (SDG4). Dieses enthält sieben Unterziele und drei

6 Diese Information wurden dem Verfasser der Arbeit bei einem Gespräch im UNESCO-Archiv Paris mit Mitarbeiter*innen bei einem Forschungsaufenthalt vor Ort informell im Juli 2019 mitgeteilt.

7 Diese »Post-2015 Entwicklungsagenda« wird von der UN als »Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung« bezeichnet. Sie wurde durch die 70. Tagung der UN-Generalversammlung am 25. September 2015 in New York verabschiedet. Mit ihr wurden auch die neuen 17 *Sustainable Development Goals* sowie 169 *Zielvorgaben* verkündet. Laut der Generalversammlung sollen sie auf den MDGs aufbauen und weiterführen, was Sie nicht vollenden konnten (UN 2015: 1).

Implementierungsmechanismen und steht mit weiteren fünf SDGs für Gesundheit und Wohlergehen, Geschlechtergleichheit, Gute Arbeit und Wirtschaftswachstum, nachhaltigen Konsum und nachhaltige Produktion sowie Klimaschutz und Anpassung in engem Zusammenhang (UNESCO/UNESCO 2017: 1–2, 6–10). Von besonderer Bedeutung ist das *SDG-Unterziel 4.7.*, da hier die Inhalte, der mit der Agenda verknüpften Bildung explizit als Strategie präzisiert werden. Es geht hier also um

»das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen, die Bürger brauchen, um ein produktives Leben zu führen, fundierte Entscheidungen zu treffen und lokal und global bei der Konfrontation mit und der Lösung von globalen Herausforderungen eine aktive Rolle zu spielen.« (ebd.: 8)

Dieses Ziel kann, wie expliziert wird, durch die Konzepte⁸ »*Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* und *Global Citizenship Education (GCE/GCED)* erlangt werden.« (ebd.: 8f) Beide werden deshalb

»als zwei komplementäre Ansätze verstanden, die viele Gemeinsamkeiten haben, aber auch Unterschiede vorweisen. Beide Konzepte betonen die Relevanz von Bildung um eine friedlichere und nachhaltigere Welt voranzutreiben sowie die Notwendigkeit Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Einstellungen zu vermitteln, die es jedem einzelnen Menschen ermöglichen, fundierte Entscheidungen zu treffen und auf lokaler, nationaler und globaler Ebene aktiv zu werden. Sie haben jedoch unterschiedliche Hintergründe, Agenden und thematische Schwerpunkte, wodurch sie teilweise auch unterschiedliche Stakeholder-Gruppen⁹ bedienen.« (UNESCO 2020e)

Im Zuge der Globalisierung setzt sich außerdem immer mehr eine Art »*weltweite Bildungssemantik*, fast schon Bildungstheorie« durch, wie Volker Lenhart schreibt (Lenhart 2007: 811). Sie kann anders gesagt als eine grenzüberschreitende Bildungsideologie begriffen werden, »die das Reden und Denken über Bildung und Erziehung auf allen Stufen

8 Im deutschsprachigen Raum werden die Inhalte dieser Konzepte politischer Bildung auch unter dem Oberbegriff Globales Lernen (GL) diskutiert (Overwien 2016c: 10f, 2016a; Overwien/Rathenow 2009b). Globales Lernen stellt jedoch weniger ein kohärentes Konzept dar, als vielmehr einen Oberbegriff unter dem eine Vielzahl von Ansätzen integriert werden. GL hat sich aus dem Bereich entwicklungspolitischer NGOs entwickelt. Bis heute wird von den NGOs, trotz der Bezugnahme des Oberbegriffs auf die Rio-Prozesse und die *Agenda 21*, vor allem die »zivilgesellschaftliche Verankerung und [werden die] Traditionslinien in einem gemeinsamen Prozess mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung« hervorgehoben (Michelsen/Overwien 2020: 560). Die zivilgesellschaftliche Perspektive betont vor allem den »Fokus auf weltweite soziale Gerechtigkeit und die Anbindung an entwicklungspolitische Handlungsebenen.« (ebd.: 560)

9 Als Stakeholder (dt. »Teilhaber«) oder auch Anspruchsgruppe werden »alle internen und externen Personengruppen, die von den unternehmerischen Tätigkeiten gegenwärtig oder in Zukunft direkt oder indirekt betroffen sind« bezeichnet (Thommen 2018: o.S.). Laut dem »Stakeholder-Ansatz wird ihnen – zusätzlich zu den Eigentümern (Shareholders) – das Recht zugesprochen, ihre Interessen gegenüber der Unternehmung geltend zu machen«, weshalb eine erfolgreiche Unternehmensführung versuchen muss, »die Interessen aller Anspruchsgruppen bei ihren Entscheidungen zu berücksichtigen«, was auch als »Social Responsiveness« titulierte wird (ebd.).

des pädagogischen Wissens, vom pädagogischen Alltagswissen bis zur erziehungswissenschaftlichen Metatheorie und der Bildungsprogrammatis supranationaler Organisationen« prägt und bestimmt (Seitz 2002a: 325). Dadurch werden wechselseitige Vergleichbarkeiten und Verstehbarkeiten gefördert, Einflussnahmen ermöglicht und damit einhergehend ein Raum zur Austragung von Kämpfen um Deutungshoheiten über eine adäquate weltweite Theorie der Bildung geöffnet. Beispiele dafür lassen sich zum einen bereits in der UNESCO-Publikation *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (1972) und dann später in den *vier Säulen der Bildung* finden, die die Delors-Kommission im Auftrag der UNESCO in ihrem Bericht *Learning – the Treasure within* (1996) veröffentlichte (Lenhart 2007: 811; UNESCO 2015b: 3). Gerade im letzteren werden kognitive Lernziele und -inhalte unter dem Stichwort »learning to know«, arbeitsbezogene und ökonomische Lernziele und -inhalte als »Learning to do«, sozial-ethische Lernziele und -inhalte in Form von »learning to live together, learning to live with others«, aber auch persönlichkeitsbezogene existenzielle Lernziele und -inhalte als »learning to be« formuliert. Andererseits kann aber auch die »emphatische Betonung des Menschenrechts auf Bildung«, wie sie sich bei einer Vielzahl von Akteur*innen durchgesetzt hat, die Teil des Netzwerks der Weltbildungskonferenzen geworden sind, diesbezüglich benannt werden (Lenhart 2007: 811). Spezifisch für das 21. Jahrhundert unternimmt die UNESCO mit ihrer Publikation *Rethinking Education. Towards a global common good?* (2015) den Versuch, die Theorie der Weltbildung im Kontext globaler gesellschaftlicher Veränderungen zu Beginn des neuen Jahrhunderts neu auszuloten. Um den neuen Herausforderungen gerecht zu werden, sollen eben nicht mehr nur Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten im Zentrum der Bildungsverantwortung stehen, sondern vor allem die Gestaltung der Lernumgebung, da sie sich wesentlich auf die Lernprozesse auswirkt sowie neue Ansätze zur Verwirklichung ethisch-politischer Lernziele und -inhalte im Sinne von »new approaches to learning for greater justice, social equity and global solidarity« und sozio-ökologischen Lernzielen und -inhalten, wie es sich unter »learning to live on a planet under pressure« ausdrückt. Das Ziel soll es sein »a humanistic vision of education as an essential common good« zu etablieren (UNESCO 2015b: 3f). Die Ausbreitung weltweiter bildungstheoretischer Semantiken ist dabei gegenwärtig in engem Zusammenhang mit den bereits benannten Ansätzen *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, wie sie seit der *Agenda 21* von 1992 kursiert (UN 1992a: 329ff) und der von Ban Ki-moon 2012 auf die globale Agenda gehobene *Global Citizenship Education* (Ki-moon 2012) zu sehen, da beide eine wichtige Rolle in der sich transnational formierenden Diskussion von Lernzielen und -inhalten in Zeiten der pädagogischen Globalisierung spielen.

Die Verbreitung einer weltweiten Bildungssemantik hängt dabei eng mit den »sozialen und infrastrukturellen Voraussetzungen eines internationalen sozialwissenschaftlich-pädagogischen Kommunikations- und Publikationssystems« zusammen (Schriewer 1994: 17). Auf den Feldern der Kultur-, Entwicklungs- und Bildungspolitik sind es vor allem die internationalen und zunehmend auch die transnationalen Unternehmen und Organisationen, die eine entscheidende Rolle in dem Prozess der internationalen Verbreitung spielen. Internationale Organisationen wie die Weltbank, die UNESCO, das *Bureau International d'Education*, das *International Institute for Educational Planning*, aber auch die OECD sowie viele andere mehr eröffnen neben einem Arbeitsplatz einer nicht mehr überschaubaren Fülle an einem internationalem pädagogischen Establishment finanzstarke Publikati-

onsmöglichkeiten und damit einhergehend außergewöhnliche internationale Verbreitungs- und Wirkungschancen für Forschungen und Promotionen bestimmter Bildungsfragen (ebd.: 17f). Aber auch transnationale Organisationen wie beispielhaft die NGO OXFAM oder der bildungspolitische Zusammenschluss verschiedenster Wirtschaftsunternehmen wie die *Global Business Coalition for Education* reihen sich in die neuen Möglichkeiten ein, über Publikationen eine breite Öffentlichkeit mit Bildungsfragen zu erreichen (Oxfam International 2019; bspw. Oxfam International/Oxfam 2000; Winthrop et al. 2013).

Das *Kommunikationssystem* dieser neuen pädagogischen Landschaft durchzieht eine starke Hierarchisierung in Zentrum und Peripherie, wobei das Zentrum im Wesentlichen durch den anglo-amerikanischen Wissenschaftsraum repräsentiert wird. Die Erzeugung, Legitimierung und Distribution des als »relevant« gehandelten Wissens im Kommunikationssystem der Bildung weltweit wird durch das Forschungspotenzial und -personal, mit Fachzeitschriften und wissenschaftlichen Lehrbüchern einer kleinen Gruppe reicher Industrienationen im Globalen Norden und einer kleinen Zahl an Medienkonzernen dominiert (Schriewer 1994: 18), sodass Philipp Altbach in dem Zusammenhang auch von einer Art »OPEC des Wissens« spricht (Altbach 1991: 122). Die Problematik, die mit einer solchen Dominanz einhergeht, liegt in dem Angleichungsdruck der Rezipienten in aller Welt an die Problem-Konzeptionen, Begriffs-Systeme, Klassifikationen und Statistiken, Qualitäts- und normativen Bewertungsstandards, die in den internationalen Organisationen oder den anglo-amerikanischen Forschungszentren praktiziert werden, zumeist ohne dass sich diese bewusst darüber sind (Schriewer 1994: 18). Beispielhaft für diese Dominanz ist, dass in der ersten Ausgabe der *International Encyclopedia of Education* allein drei Viertel der gesamten Autor*innenschaft der Gruppe englischsprachiger Industrieländer zuzuordnen ist. Zudem entfiel in den 1980er Jahren ca. die Hälfte der Weltproduktion an erziehungswissenschaftlicher Forschungsliteratur ausschließlich auf die USA. Schriewer spricht deshalb auch von einer »Tripelallianz zwischen hierarchisiertem Wissenschaftssystem, internationaler Publikationsstruktur und weltweit transportierter Entwicklungs- und Bildungsprogrammatik« (ebd.: 18f).

Es lässt sich deshalb in Rückbezug auf Manuel Castells schlussfolgern, dass Macht immer auch auf der Kontrolle über Kommunikation und Information basiert, auch wenn Macht niemals allein nur aus Kommunikation besteht. Jedoch kann Macht nicht ohne die Kontrolle über Kommunikation auskommen, so wie eine mögliche Gegen-Macht auf sie angewiesen ist, um die Kontrollmacht zu durchbrechen (Castells 2009: 3). All jene Kommunikation, die potenziell einen großen Teil einer Gesellschaft (und sei es hier in einem Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Gemeinschaft) erreicht, wird geformt und beeinflusst von Machtbeziehungen, welche tief im Mediensystem sowie in den politischen Verhältnissen verankert sind. Kommunikation bildet damit einen Teil des Fundaments der Struktur und Dynamiken einer Gesellschaft (ebd.: 3). Die Macht der Kommunikation besteht in der Fähigkeit, die menschlichen Denkweisen zu beeinflussen. Damit hat sie Auswirkungen auf die Vorstellungen, die sich die Bildungsarbeitenden von Bildungskontexten, -programmatiken und -prozessen machen können. Die Art, wie sie fühlen und denken und sich ihre pädagogische Arbeit vorstellen, beeinflusst immer auch die Art wie sie handeln – individuell oder kollektiv. Die Fähigkeit Konsens herzustellen oder Angst und Resignation gegenüber den bestehenden Verhältnissen hervorzubrin-

gen, ist ein bedeutsamer Bestandteil die Regeln durchzusetzen, die die Organisationen der Gesellschaften durchziehen. Die Regeln, welche aus den Prozessen der Auseinandersetzung und Kompromisschließung verschiedenster sozialer Akteure zur Durchsetzung ihrer partikularen Interessen hervorgehen, sind Ausdruck der in die Organisationen eingelassenen Machtbeziehungen (ebd.: 3f). Die infrastrukturellen Voraussetzungen eines internationalen sozialwissenschaftlich-pädagogischen Kommunikations- und Publikationssystems sind deshalb ein entscheidender Bestandteil der Durchsetzung von bildungsbezogenen Interessen und Macht.

Die Möglichkeiten der Teilhabe an den globalen Kommunikationsprozessen über Bildungsfragen sind eng mit den Ressourcen und Machtverhältnissen verknüpft. Nur wenn zum einen eine technische Infrastruktur und zum anderen der Zugang zu den Kommunikations- und Publikationsnetzwerken besteht, ist überhaupt eine Teilhabe möglich. Diese Chancen sind jedoch in den gegenwärtigen Weltverhältnissen ziemlich ungleich verteilt (Seitz 2002a: 332; Liese 2016: 482). Die Ungleichheit, die aufgrund der erheblichen Dominanz des anglo-amerikanischen Diskurses die erziehungswissenschaftliche Landschaft prägt, spiegelt sich auch in der geringen bis fast verdrängten Präsenz der pädagogischen Traditionen Afrikas, Lateinamerikas und Asiens sowie der Vielzahl indigener Wissensformen in der internationalen Geschichte der Pädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung wider¹⁰ (Seitz 2002a: 332).

Neben den bisher benannten Veränderungen, haben sich auch der *globale, institutionelle Charakter und die Verfasstheiten der Bildungslandschaft* stark gewandelt. Seit den 1990er Jahren haben sich vor allem durch den Zuwachs an Governance-Kapazität durch Internationale oder Transnationale Organisationen neue Arenen mit mehreren Ebenen der Bildungsgestaltung herausgebildet. (siehe ausführlicher Kap. 3.3) Nationalstaaten wenden sich deshalb verstärkt an Internationale Organisationen oder andere Transnationale Akteure, um international anwendbare Lösungen für nationale Probleme oder zur Bewältigung globaler Fragen zu entwickeln (Amaral 2011a: 249f). Mit der Entstehung neuer transnationaler Akteur*innenkonstellationen in den Prozessen der Globalisierung seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs, wird verstärkt die Bildungspolitik der Nationalstaaten beeinflusst und verändert, womit schließlich auch die Hoheit des Nationalstaats als alleiniger Entscheider über Bildungsfragen problematisiert wird. Die dadurch neu entstehenden »Arenen« der Bildungsgestaltung umfassen die sogenannten »Entwicklungsländer« wie auch die »Industriestaaten«, wobei jedoch die Möglichkeiten zur Durchsetzung von Entscheidungen in diesen Arenen, durch die unterschiedlich verteilten Ressourcen ungleich verteilt sind (Amaral 2011a: 245f).

Die extremen Ungleichgewichte der sozialen Verhältnisse – die ungleiche Verteilung von Lebenschancen und Verfügungsrechten über materielle (z.B. Einkommen, Vermögen) und immaterielle Güter (z.B. Macht) weltweit (Ernst/Isidoro Losada 2010: 10) – sowie die ungleiche Verteilung der Folgeerscheinungen der Krisen der Globalisierung schlagen sich notwendigerweise auch im Erziehungs- und Bildungssystem nieder (Seitz 2002a: 328; Oxfam International/Oxfam 2000: 1). Die weltweite Bildungsungleichheit trifft nicht alle gleich. Es sind gerade die am meisten verletzlichen und marginalisierten

10 Ausnahmen hiervon bilden bspw. Beiträge wie: (Datta/Lang-Wojtasik 2002; Freire 2018; Gesturing Towards Decolonial Futures 2020; Odora Hoppers 2002; Reagan 2018; Spivak 2004).

Gruppen der Gesellschaften, deren Verletzlichkeit durch die Ungleichheiten in der Bildung weiterhin am meisten reproduziert und verstärkt wird. Die höchsten Kosten dieser weltweiten Kriseneffekte in der Bildung treffen speziell diejenigen gesellschaftlichen Gruppen der ärmsten Länder der Welt (allesamt im Globalen Süden), denen aufgrund ihres fehlenden Wohlstands und ihrer kulturellen Identität (wie z.B. Gender und Ethnizität) Verfügungsrechte und Lebenschancen versagt bleiben. Die Aufrechterhaltung der Ungleichheiten in der Bildung führt dazu, dass die bestehenden Ungleichheiten über Generationen erhalten bleiben (Oxfam International/Oxfam 2000: 2). Noch immer sind es in vielen Ländern der Welt vor allem arme Kinder, insbesondere junge arme Mädchen (zumeist in ruralen Gegenden), die die Hauptlast dieser weltweiten »Bildungskrise« tragen und das auch bis ins Erwachsenenalter (UNESCO 2020c: 10), weshalb in Bezug auf das Bildungssystem auch von einer weltweiten »gender- und class-apartheid« gesprochen wird (Oxfam International/Oxfam 2000: 3; Spivak 2004: 540).

Bis heute stellen Armut und Ungleichheit die wesentlichsten Hemmnisse für adäquate Bildungschancen dar. Obwohl es Fortschritte in der Reduzierung von extremer Armut weltweit gegeben hat, wächst die Einkommensungleichheit in bestimmten Teilen der Welt weiter an oder bleibt im Ländervergleich oder innerhalb der Länder untragbar hoch, wenn sie sinkt (UNESCO 2020c: 12). So sind bspw. in 30 Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen 41 % der Kinder unter fünf Jahren aus den ärmsten 20 % der Haushalte mangelernährt, was im Vergleich mit den reichsten 20 % doppelt so hoch ist. Die aus Armut resultierende Ungleichheit beeinträchtigt die Chancen von Bildung zu profitieren immens (UNESCO 2020d: 12f). Noch immer gibt es einen Gesamtanteil von 17 % der Kinder und Jugendlichen im Grundschul- und Sekundarschulalter weltweit, die keine Schule besuchen. Dies entspricht geschätzt ca. 258 Millionen Kindern und Jugendlichen. Die Entwicklungen weisen auf eine Stagnation bei der Beteiligung an Bildung hin. Die Ungleichheiten bei den Anwesenheitsraten zwischen Arm und Reich sind dabei stark abhängig vom Niveau des Wohlstands. Noch größer sind die Ungleichheiten bezüglich der Abschlussraten (UNESCO 2020d: 13). Armut überschneidet sich im formalen Bildungssystem dabei zumeist mit anderen Benachteiligungen. Von Bildungschancen ausgeschlossen sind mit höchster Wahrscheinlichkeit diejenigen, die auch aufgrund von Sprache, Wohnort, Geschlecht oder Ethnizität benachteiligt sind. So schloss in 20 Ländern, in denen der Weltbildungsbericht 2020 Daten außerhalb Europas und Nordamerikas erhoben hat, kaum eine arme junge Frau aus dem ländlichen Raum die obere Sekundarstufe ab (UNESCO 2020d: 13). Vor allem die drastischen Ungleichheiten im formalen Bildungssystem, insbesondere in Ländern des Globalen Südens, führen dazu, dass nonformale Bildung fortlaufend eine wichtige Rolle einnimmt, um den Schwachstellen und Ungerechtigkeiten des formalen Bildungssystems entgegenzuwirken (Tippelt 2010: 255), auch wenn diese die Bekämpfungen der Ungleichheit in ersterem nicht ersetzen kann.

Aus den bisherigen Erkenntnissen der IVE zur pädagogischen Globalisierung lässt sich ableiten, dass sich die jeweiligen pädagogischen Sachverhalte nicht gleichermaßen über den gesamten Planeten verbreitet haben, sondern stark die Ungleichheiten der Bildungschancen und -gestaltung strukturieren. Vor allem die pädagogische Globalisierung hinsichtlich der wachsenden *internationalen pädagogischen Kommunikations- und Publikationsstrukturen*, der Verlautbarungen *globaler Bildungsprogramme* und der Her-

ausbildung einer *weltweiten Bildungssemantik* verweist auf die verstärkte transnationale »intertextuelle Bezugnahme« in der Bildungsgestaltung, womit zunehmend die Bedingungen für Diskursanalysen mit Fokus auf transnational strukturierte sprachliche Artikulationen im Bildungsbereich erfüllt sind. Jedoch sind hier, gemäß der Erkenntnisse, die den sprachlichen Artikulationen zugrundeliegenden Machtungleichheitsstrukturen hinsichtlich der Bildungsgestaltung in der Umsetzung von Fallstudien in die Konzeption einzubeziehen.

3.2.2 Vier Arbeitsfelder der Internationalen Erziehungswissenschaft

Klaus Seitz (Seitz 2002a: 346–352) macht in Anlehnung an Spaulding und Singleton (Spaulding/Singleton/Watson 1968) und Epstein (Epstein 1994) deutlich, dass es im anglo-amerikanischen Raum üblich ist, die Behandlung der internationalen Dimensionen von Fragen der Erziehung und Bildung in der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft¹¹ in die vier Arbeitsfelder *Comparative Education*, die *International Education*, die *Education Abroad* und *Development Education* zu unterscheiden. Eine Unterscheidung die wie Seitz hervorhebt, bereits so auch in Deutschland von Hermann Röhrs (1966) aufgegriffen wurde, in dem er in der IVE drei Forschungsrichtungen erkennt: *Auslandspädagogik*, *Internationale Pädagogik* und die *Entwicklungspädagogik/Pädagogik der Entwicklungsländer* (Seitz 2002a: 346f). Seitz betont, dass das Grundschema dieser Unterteilung immer noch sehr verbreitet ist und auch über die Kernaufgaben von *Auslandspädagogik* bzw. *Education Abroad* sowie *Vergleichende Erziehungswissenschaft* bzw. *Comparative Education* weitestgehend Einigkeit besteht. Jedoch ist zum einen das Verhältnis dieser Arbeitsfelder zueinander äußerst umstritten und zum anderen sorgen die begrifflichen Klärungen von *Internationaler Pädagogik* bzw. *International Education* und *Entwicklungspädagogik/Pädagogik der Entwicklungsländer* bzw. *Development Education* immer noch für Verwirrung (Seitz 2002a: 346f). Da die *Entwicklungspädagogik* bzw. *Development Education* im Mittelpunkt der hier vorliegenden Arbeit steht, sollen hier nur kurz die anderen drei Forschungsrichtungen angerissen werden. Auf verstrickte Debatten der *Development Education* wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen.

Unter *Auslandspädagogik* bzw. *Education Abroad* werden Studien subsumiert, »die in wissenschaftlicher Form in einen pädagogischen Sachverhalt des Auslands beschreibend einführen und ihn aus seinen inneren Zusammenhängen erklären wollen« (Röhrs 1966: 10 zit.n. Seitz 2002a: 347). Historisch ging diese aus der pädagogischen Auslandskunde hervor und war vor allem praktisch und politisch motiviert. So sollten z.B. Anregungen für bildungsreformerische Ansätze in der Beobachtung ausländischer Bildungserfahrungen gewonnen werden (Seitz 2002a: 347). Von der *Vergleichenden Erziehungswissen-*

11 Christel Adick hebt hervor, dass heute noch neben der Bezeichnung »Vergleichende Erziehungswissenschaft« ebenso die Bezeichnung »Vergleichende Pädagogik« verwendet wird. In jüngster Zeit ist zudem auch von der »Vergleichenden Bildungsforschung« die Rede. Alle Bezeichnungen werden mehr oder weniger synonym benutzt. Pädagogik stellt hierbei die historisch ältere Variante dar und Erziehungswissenschaft die modernere Bezeichnung (Adick 2008b: 36). Die jüngste Bezeichnung, die »Bildungsforschung« ist in Anlehnung an den anglo-amerikanischen Begriff »education« geschaffen worden, um die institutionelle Dimension von Bildung und ihre Verbindung zu den soziologischen, politischen und ökonomischen Aspekten zu betonen (ebd.: 38).

schaft¹² bzw. *Comparative Education* spricht man dagegen im strengen Sinne, »wenn unterschiedliche Bildungskontexte im Lichte einer komparativen Analyse und d.h. unter der Perspektive einer übergreifenden spezifischen Fragestellung (Tertium Comparationis) beleuchtet und verglichen werden.« (ebd.: 347) Die *Internationale Pädagogik* bzw. *International Education* hat wiederum »die Erhellung der pädagogischen Relevanz der vielfältigen Aufgaben einer internationalen Kooperation und Koordination, deren oberstes Ziel die internationale Verständigung und die Friedenssicherung ist« zum Schwerpunkt (Röhrs 1966: 11 zit.n. Seitz 2002a: 347f). Hier steht die stärker einsetzende Internationalisierung der pädagogischen Praxis selbst »hinsichtlich der internationalen pädagogischen Kooperation und Beziehungen, dem internationalen Austausch von pädagogischen Materialien, Schülern, Lehrern und Bildungshilfe sowie der Erziehung zur internationalen und interkulturellen Verständigung« im Vordergrund. Die *Internationale Pädagogik* bezieht sich dabei sowohl auf die Praxis als auch auf die Erforschung dieser Formen der grenzüberschreitenden pädagogischen Beziehungen (Seitz 2002a: 348). In die-

- 12 Der erziehungswissenschaftliche Diskurs im deutsch- und anglosprachigen Raum hat bisher keine einheitliche Prozedur dafür gefunden, auf genau welche spezifischen Phänomene jeweils die Begrifflichkeiten Vergleichende oder Internationale Erziehungswissenschaft angewendet werden sollen. Bis dato gibt es dort immer noch Positionen, die die Internationale Erziehungswissenschaft in einem Subordinationsverhältnis zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft begreifen wollen, da nur so angeblich die Qualifizierung der »International Education« erreicht werden kann (bspw. Epstein 1994; Schriewer 1994; Wilson 1994; Lenhart 1999; nach Seitz 2002a: 352–355). Es sind vor allem Christel Adick (2000: 71) und Klaus Seitz (2002a: 352–363), die sich gegen eine solche Einführung aussprechen. Adick bringt den Gesamtzusammenhang der Arbeitsfelder von Internationaler, Vergleichender und auch Interkultureller Erziehungswissenschaft auf den Punkt, wenn sie hervorhebt, dass alle die Auseinandersetzung mit *Alterität* fokussieren, jedoch auf unterschiedlichen Reflexionsebenen des pädagogischen Wissens (ebd.: 353–355). Dies ist vor allem von Bedeutung, da es wissenschaftlich nur schwer einleuchtet, alle Fragen internationaler Erziehungspraxis und der Konstitution von Bildung in Zeiten der Globalisierung in erster Linie mit den Mitteln der komparativen Analyse zu untersuchen (ebd.: 356). Dieses Spannungsverhältnis zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Internationaler Erziehung ist bereits im Gründungsmanifest »Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée« der VE von Marc Antoine Jullien de Paris aus dem Jahre 1817 angelegt, da er hier vor dem Hintergrund der nationalen Ausdifferenzierungen (und damit einhergehend im staatlichen Bildungssystem) die vergleichende Analyse als erziehungswissenschaftliche Methode einführt, wie auch die Bedeutung Internationaler Erziehung für das Zusammenleben und die Verständigung von Menschen unterschiedlichster (nationaler) Kontexte bereits ins Spiel bringt (ebd.: 343). Zukünftig wird vor allem die Internationale Erziehungswissenschaft Diskussionen darüber führen müssen, wie wissenschaftliche Praxen im Feld, bezogen auf das nationale Paradigma überschreitende Phänomene, beschrieben werden sollen, um einerseits nicht Gefahr zu laufen anhand einer Bezeichnung Vorstellungswelten des »methodologischen Nationalismus« zu stärken (ebd.: 356–359) und andererseits anzuerkennen, dass zunehmend Akteur*innen und Akteur*innenkonstellationen im Bildungsbereich von Wichtigkeit werden (siehe NGOs), die weniger auf nationalstaatliche Strukturen als vielmehr auf transnationale bzw. translokale Netzwerke zurückzuführen sind (Adick 2008a; Mundy/Murphy 2001). Der Verfasser der Arbeit schlägt deshalb vor entsprechend dem Stand der Fachdebatte von *Internationaler und Vergleichender Erziehungswissenschaft* bzw. *Bildungsforschung* (IVE bzw. IVB) zu sprechen. Es soll jedoch wiederholt verdeutlicht werden, dass in der Bedeutung IVE stets auch die Dimensionen transnationaler Verstrickungen mitschwingen, da sie unweigerlich aus dem Umfeld des gegenwärtigen Internationalen nicht mehr weg zu denken sind.

sen Kernbereich der internationalen Dimensionen der Erziehungswissenschaft zählen laut Christel Adick (2008b: 44), Volker Lenhart (1999) Klaus Seitz (2002a: 360f) ebenso auch jene Aufgabenfelder wie z.B. die Friedenspädagogik, Menschenrechtspädagogik oder Interkulturelle Pädagogik.

3.2.3 Das Arbeitsfeld »Entwicklungspädagogik« bzw. »Development Education«

Das vierte Arbeitsfeld einer internationalen Dimension von Erziehungswissenschaft ist dasjenige, welches im deutschsprachigen Raum nach Seitz in Form eines zur Beschreibung dienenden Oberbegriffs als *Entwicklungspädagogik* bzw. *Pädagogik der Entwicklungsländer* gefasst werden kann. Bis Ende der 1960er Jahre handelte es sich dabei um eine Forschungsrichtung, »die sich speziell den Bildungsproblemen der Entwicklungsländer widmet und [der es] insbesondere an der Verbesserung der Bildungssituation in diesen Ländern gelegen ist.« (Seitz 2002a: 349) Diese Begriffsfassung steht damit in einem engen Zusammenhang mit dem in den 1950er Jahren entstandenen Terminus der *Development Education*. Dieser bildete sich mit der Entstehung der internationalen Entwicklungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg im englischsprachigen Raum vor allem in den USA, Großbritannien und Irland, also gemeinhin der anglosprachigen Welt, heraus (Seitz 2002a: 349; Daly/Regan/Regan 2015). Damit einhergehend wurde unter *Development Education* das Feld verstanden, welches sich mit der Erforschung von Bildungsprozessen in der Dritten Welt sowie der theoretischen und praktischen Durchführung von strategischen pädagogischen Programmen zur Beförderung des ökonomischen, sozialen und politischen Wandels in den sich neu entwickelnden Regionen der Welt befasst. Bildung wird hier nicht unbedingt als eine spezielle Art von Bildung verstanden, sondern vielmehr wird hier explizit ihre Rolle in der Hervorbringung von gesellschaftlichem Wandel betont (Seitz 2002a: 349; Spaulding/Singleton/Watson 1968: 203).

An solcherlei Debatten wurde im deutschsprachigen Raum im Jahr 1960 zunächst mit dem Begriff der *Entwicklungspädagogik* und dann durch den von Gottfried Hausmann im Jahre 1961 aufgeworfenen Begriff der *Pädagogik der Entwicklungsländer* angeknüpft (Seitz 2002a: 349f). In den 1980er Jahren folgte dann die wohl bis dato komplexeste Unterscheidung einer Pädagogik im Kontext von Entwicklungsproblemen von Alfred K. Tremml (1982) im »Pädagogikhandbuch Dritte Welt«. Dieser unterschied diese zunächst idealtypisch in die *Pädagogik in der Dritten Welt* und die *Pädagogik für die Dritte Welt*, bei denen jeweils Menschen in der Dritten Welt die Adressat*innen der Pädagogik sind. Der Unterschied beider besteht jedoch in der regionalen Entstehung der jeweiligen Bildungsmaßnahme (Süden oder Norden). Weiterhin unterscheidet er noch die *Dritte-Welt-Pädagogik*, die die Dritte Welt zum Gegenstand, aber die Menschen in der Ersten Welt zur Zielgruppe hat. Als vierten Typ nennt er die *Entwicklungspädagogik*, der es »um die pädagogische Bewältigung der inzwischen zu Überlebensproblemen ausgewachsenen Entwicklungsprobleme der weltweiten Industrie-Zivilisation« geht (Tremml 1982 zit. n. Seitz 2002a: 351). Der Begriff der *Entwicklungspädagogik*¹³ sowie die damit verbundene Disziplin vermochte sich

13 Trotz allem ist der Begriff bis heute noch in der deutschsprachigen Debatte im Titel der von der DGfE-Kommission herausgegebenen Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwick-

im deutschsprachigen Raum nicht akademisch durchzusetzen, anders als die *Development Education* in der anglo-amerikanischen Diskussion, die sich als wesentliche Teildisziplin der internationalen Dimensionen der Erziehungswissenschaft etablieren konnte (Seitz 2002a: 349–351).

Der Begriff der *Development Education* erfuhr ab Ende der 1960er Jahre eine grundlegende Neuorientierung. Von nun an umfasste er auch Bildungsbemühungen in den Industriestaaten, die sich mit den Problemen der Dritten Welt auseinandersetzen, d.h. im Sinne einer entwicklungspolitischen Bildung, die als Lernen in den Industriestaaten die Dritte Welt zum Gegenstandsbereich hat. Dieser zweite Bedeutungsgehalt des Begriffs *Development Education* ergänzte zu Beginn der 1970er Jahre zunehmend in verschiedensten internationalen Organisationen, wie z.B. der UNESCO, seine zuvor einseitige Bedeutung (Seitz 2002a: 350). Bis heute werden unter dem Begriff *Development Education* deshalb beide Bedeutungsebenen verhandelt. D.h. hier werden »die Referenz auf Bildungsmaßnahmen im Norden über die Fragen der internationalen Entwicklungspolitik und des Nord-Süd-Konflikts im Sinne eines Lernens über und von der Dritten Welt, wie auch die Referenz auf Bildungsmaßnahmen« im Globalen Süden, die versuchen einen gesellschaftlichen Wandel zu befördern, verhandelt (Seitz 2002a: 350f; s. auch Spaulding 1991).

3.2.4 Von »Development Education« zu »Globaler Bildung« als Oberbegriff

Spätestens seit den 1990er Jahren haben verschiedenste Akteur*innen von NGOs, Policy-maker*innen, Akademiker*innen und zahlreiche Medien im Feld der *Development Education* (DE) in den deutsch- und englischsprachigen Debatten damit begonnen, sich langsam von dem Begriff des »Development« [Entwicklung] abzuwenden und nach neuen Begriffen zu suchen (Bourn 2008a: 3f). Auch wenn das Kernanliegen – die Betonung von Prozessen des Lernens, bei dem es um das Verständnis globaler Ungleichheit und die Förderung von Maßnahmen zur Veränderung geht – gleichgeblieben ist, so haben sich die Begrifflichkeiten stark geändert, mit denen damit zusammenhängende Konzepte der Bildung artikuliert bzw. gefördert werden. Zum einen setzten sich Formulierungen durch, die insbesondere die »globale Dimension« der Bildungsbestrebungen in den Mittelpunkt rücken. So finden sich seit dem in dem Zusammenhang eine Reihe an Wortverkettungen wie »Global Citizenship«, »Global Education«, »Global Perspectives (in Adult Education or Higher Education)«, »Global Understanding«, »Global Learning« etc. (ebd.: 4).

Auf der anderen Seite ist durch die *Agenda 21*, welche auf der UN-Konferenz »Umwelt und Entwicklung« 1992 in Rio de Janeiro verabschiedet wurde in Kapitel 36 zunehmend der Begriff der »Nachhaltigkeit bzw. Sustainability« in den Fokus der Bildungsdebatten um »Entwicklung« gerückt. Konkretisierungen erfuhren die Diskussionen dann auf der Weltkonferenz zu »Nachhaltiger Entwicklung« in Johannesburg 2002, da diese in einem Aktionsplan »Bildung für nachhaltige Entwicklung« mündeten. Nach den ernüchternden Resultaten der MDGs, die zur Umsetzung des Leitbildes »Nachhaltige Entwicklung«

lungspädagogik präsent (ZEP 1977), die seit 1977 existiert und in welcher Beiträge der international geführten Debatte um »Development Education« bzw. Globale Bildung zu finden sind.

bis zum Jahr 2015 beitragen sollten, erhielt die Diskussion um »Nachhaltige Entwicklung« bereits im Jahre 2012 auf der *Rio+20* Konferenz einen weiteren Anstoß, da hier eine *Post-2015 Entwicklungsagenda* auf den Weg gebracht wurde, die zu den *SDGs* führte und schließlich im September 2015 von der UN-Generalversammlung verabschiedet wurde (s. auch Bourn 2005; Michelsen/Overwien 2020: 558ff). Seit dem gelten diese zum ersten Mal »gleichermaßen für Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer und umfassen die ökologische, soziale und ökonomische Dimension der nachhaltigen Entwicklung sowie die inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit.« (Michelsen/Overwien 2020: 558) Mit dem *SDG 4* wurden dabei explizit Ziele für den Bildungsbereich definiert, wobei vor allem die »integrative und inklusive Bildung für alle« im Mittelpunkt der Bestrebungen steht. Zur Verwirrung kommt hinzu, dass »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« nicht nur wie zunächst vorgesehen als ein Aktions- bzw. Rahmenplan gesehen wird, innerhalb dessen sich eine Vielzahl an Konzepten und die damit verbundenen Aufgaben zur Hervorbringung spezifischer Kompetenzen im Feld einer auf globale Dimensionen abzielenden Bildung entfalten sollen, sondern »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« inzwischen den Anspruch erhebt als eigenständiges Bildungskonzept verstanden zu werden (Michelsen/Overwien 2020: 561).

Zum einen mag die Abwendung vom Begriff des »Development« mit der wachsenden Kritik zusammenhängen, die seit den 1990er Jahren an Begriffen und den damit zusammenhängenden Konzepten der »Entwicklung« besteht und ein neues »Post-Development«-Bewusstsein für die Suche nach Alternativen ausgelöst hat (Ziai 2006: 98, 2010: 23f; s. auch Sachs 1993). Zum anderen geht Bourn spezifisch für den Bildungsbe- reich davon aus, dass sich eine neue Bandbreite an Begriffen durchgesetzt hat, da DE vielen Akteur*innen vor allem seit den 1990er Jahren innerhalb einer breiter geführten bildungsbezogenen Debatte weniger zugänglich erschien, als die schneller verständli- cheren Neuschöpfungen, welche expliziter Prozesse des Lernens über Fragen globaler Ungleichheit und der Förderung von Handeln, welche sozialen, ökonomischen und öko- logischen Wandel in globaler Dimension ermöglichen könnten, in das Blickfeld rücken. Gleichzeitig verweisen die Neuschöpfungen jedoch auf die Komplexität der Wurzeln, auf die sich die international konstituierende »Development Education«¹⁴ seit dem Beginn

14 Im Diskurs des Feldes der sich international konstituierenden Development Education finden sich z.B. auch Ansätze und Konzepte die explizit aus der Bildungsarbeit mit marginalisierten und ent- rechteten Gruppen kommen, um diese in der Artikulation ihrer eigenen Ziele zu fördern. Beispielf- haft dafür stehen die insbesondere in der Erwachsenenbildung diskutierte und zumeist sich an Paulo Freires Arbeit, aber auch an Antonio Gramsci ausrichtende, »Popular Education« (PE) und damit einhergehende Ansätze wie u.a. dem »Reflect Approach« – »Regenerated Freirean Literacy th- rough Empowering Community Techniques«. Diskussionen dazu finden sich, wenn auch nur am Rande des dominanten Diskurses, wiederkehrend in der Zeitschrift *Adult Education and Development* des DVV-International (González et al. 2011; Heck 2015) oder in den vielfältigen Beiträgen von Astrid von Kotze oder Shirley Walters zu PE (Luckett/Walters/von Kotze 2017; Walters/von Kotze 2019). Darüber hinaus lassen sich Diskussionen über PE für den lateinamerikanischen und karibischen Bereich in der von der CEAAL herausgegebenen Zeitschrift »La Piragua – Revista latinoamericana y caribena de educación y política« (CEAAL o.J.) sowie in einigen wissenschaftlichen Publikatio- nen bezogen auf die lateinamerikanische Region finden (Jara 2010; Kane 2001). Von Kotze und Walters weisen darauf hin, dass Ansätze, wie bspw. PE, die dem Feld des »Social Movements Lear- ning« zuzurechnen sind, unter Druck stehen quantitativ messbar sein zu müssen, um im Rahmen

ihrer Entstehung in den 1960er Jahren¹⁵ stützt sowie auf die Vielfalt ihrer Referenzen an Bildungsmaßnahmen im Globalen Norden wie Süden (Bourn 2008a: 4f; zum Beginn siehe Spaulding/Singleton/Watson 1968).

Die verwirrende Fülle an Begriffen, die diesen Aufgabenbereich der Bildung bis heute begleiten, hat mit ihnen verbundene spezifische Sub-Debatten des Feldes ausgelöst. So werden in relevanten deutsch- wie englischsprachigen Debatten in der Wissenschaft bis heute immer noch verschiedene Begriffe wie »International (Development) Education« (Development Education Review 2022; z.B. Spaulding 1991), »Education for Sustainable Development« (Bourn 2005), »Education for Global Citizenship« (Bourn 2014: 45–47) und »Global Education/Global learning« (Bourn 2008a: 4f; Rathenow 2000; Scheunpflug/Asbrand 2006) verwendet.

Die eng mit dem Diskurs der »Development Education« verbundenen Begrifflichkeiten müssen in Teilen wiederum als jeweils eigene Sammelbegriffe verstanden werden, welche in sich unterschiedlichste pädagogische Einflüsse betonen. So heben Beiträge zu *Global Citizenship Education*¹⁶ bspw. ihre Verbundenheit mit Ansätzen weltbürgerlicher Erziehung, Friedenserziehung, Menschenrechtsbildung, Interkulturellen Lernens, Globalen Lernens und Politischer Bildung hervor (vgl. Wintersteiner et al. 2014: 28–35). Beiträge über *Education for Sustainable Development* verweisen oftmals neben den bereits benannten Begrifflichkeiten, wiederum stärker auf ihre Verankerung in der Umweltbildung (Bourn 2005; Michelsen/Overwien 2020: 562; Scheunpflug/Asbrand 2006: 38ff). Dass die künstliche begriffliche Trennung in gesellschaftspolitische und umweltbezogene Ansätze in Bezug auf eine Bildung, welche sich den globalen Herausforderungen ganzheitlich widmet nicht sehr zeitgemäß und schlüssig ist, ist jedoch bereits in jüngeren Forschungen angemerkt worden, da systemische und historische Gesellschaftsfragen in einem engen Zusammenhang mit »unnachhaltigen« Lebens- und Produktionsweisen sowie den Grenzen des Planeten stehen (Pashby et al. 2020: 160f).

Verkomplizierend ist die Betrachtung des aus der DE hervorgegangenen Diskurses laut Bourn zudem, weil im DE-Diskurs zumeist auf Organisationen und Praktiken rekurriert wird, welche sich im Globalen Norden befinden oder dort entwickelt wurden. Dies liegt

der SDGs repräsentiert werden zu können. Deshalb haben es jene qualitativen Ansätze, die sich nicht einfach quantitativ bemessen lassen, schwer, im SDG-Rahmenwerk angemessen aufzutau- chen. Daher setzen sich die Autor*innen für kritische Forschungsansätze die stärker Bildungsim- pulse sozialer Bewegungen in die SDG-Berichterstattungen unabhängig von reiner quantitativer Messbarkeit einbeziehen wollen, dafür ein, dass SDG-Berichterstattungen das gesamte globale Bildungsfeld besser abbilden und nicht nur die quantitativ »messbarsten« und damit dominan- testen Bildungsbestrebungen (Walters/von Kotze 2019: 11–12).

- 15 Um einführend der verwirrenden Geschichte der begrifflichen Ausprägungen der »Development Education« nachzugehen, eignen sich insbesondere für den angelsächsischen Raum die Texte von Spaulding und Bourn (Bourn 2008a; Spaulding 1991; Spaulding/Singleton/Watson 1968) und für den deutschsprachigen Bereich diejenigen von Tremml und Seitz, wobei hier zumeist der Begriff der »Entwicklungspädagogik« verwendet wird (Seitz 2002a: 349ff; Tremml 1982: 13ff).
- 16 Gleichzeitig finden in den letzten Jahren Versuche vor allem von Seiten der UNESCO aus statt, bspw. bisher weniger im Fokus stehende Bildungsbereiche mit globaler Relevanz wie z.B. »Education to prevent violent extremism«, »Education about the Holocaust« oder »Education to address Antisemitism« mit dem Konzept der Global Citizenship Education zu verbinden und deren Kom- plementarität zu stärken (UNESCO 2017e: 12, 2017b: 39ff; UNESCO/OSCE 2018: 35ff).

zum einen daran, dass der Begriff DE historisch gesehen durch im Norden basierte Organisationen als Rechtfertigung ihrer eigenen Existenz geschaffen wurde, da sie anfänglich alleinig zum Ziel hatten, Lernen und Bildung im Globalen Süden voranzubringen. Trotz alledem muss wiederum festgehalten werden, dass eine ganze Reihe an Theoretiker*innen und Praktizierenden aus dem Globalen Süden eine äußerst wichtige Rolle in der Konstitution des DE-Diskurses spielten und spielen (Bourn 2014: 41). Um nur einige wenige in den Fokus zu rücken ließen sich hier neben Paulo Freire auch insbesondere für die gegenwärtige Debatte Vanessa Andreotti aus Brasilien, Catherine Odora Hoppers aus Uganda, Astrid von Kotze und Shirley Walters aus Südafrika oder Ajay Kumar aus Indien nennen (Bourn 2014: 41; Walters/von Kotze 2019).

Diese für den gesamten Diskurs immer wieder wichtigen Stimmen sind jedoch von den dominanten Perspektiven im Globalen Süden zu Bildung und Entwicklung zu unterscheiden. Im Gegensatz zu den gerade erwähnten Stimmen sind viele dominante, im Globalen Süden etablierte Perspektiven von einem Fokus auf den Zugang zu Bildung anstatt auf Qualität und die angemessene Art und Weise der Pädagogik hinsichtlich des Kontexts und des Gegenstands dominiert (Bourn 2014: 43). Das hat zur Folge, dass zwar Kompetenzentwicklungsstrategien diskutiert werden, jedoch Themen wie Gender, Konflikte, Möglichkeiten politischer Teilhabe und Umweltfragen im Rahmen von Bildungsbestrebungen oftmals nicht genügend von kritischen Perspektiven durchzogen sind und nicht kritisch reflektiert werden. Bourn sieht hierfür gegenwärtig vor allem die Einengung der Debatten um Politiken und Praktiken der DE in ihrem Fokus hauptsächlich auf den Globalen Norden, verantwortlich (ebd.: 43). Auch wenn die Relevanz der Pädagogiken der DE eine wichtige Rolle für den Globalen Süden spielt, so entsprechen aufgrund der fehlenden Forschung und Debatte hinsichtlich dieses Aspekts und der Überrepräsentation von im Globalen Norden entwickelten Ansätzen und Praktiken, die meisten Perspektiven der DE bis heute in erster Linie denen des Globalen Nordens (ebd.: 44).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind »Development Education« und die mit ihr verbundenen Begriffe »Global Education/Global learning«, »Education for Global Citizenship«, »Education for Sustainable Development« etc. notwendigerweise mit der rasanten Entwicklung der Globalisierung und ihrer Herausforderungen verbunden. Waren darunter anfangs noch hauptsächlich politische Forderungen nach einem Lernen und Verstehen einer immer vernetzteren und aufeinander angewiesenen Welt gemeint, so stehen inzwischen mit einigem Voranschreiten der Disziplin und Praxis zunehmend die Beziehungen zwischen Lernen, Handeln und sozialem und ökologischem Wandel im Blickfeld. Mit dieser Wende haben sich die Debatten im Rahmen von DE vermehrt in die Auseinandersetzungen mit breiter geführten bildungsbezogenen Fragen und Diskussionen zu den Perspektiven des Lernens in einer globalisierten Welt begeben. Insbesondere sind damit verstärkt auch Fragen hinsichtlich der Herausforderung bis dato für unumstößlich gehaltener pädagogischer Grundsätze in die Aufmerksamkeit einer breiter geführten Bildungsdebatte gerückt (Bourn 2008a: 5–14).

Auch wenn eine abschließende Festlegung aufgrund der Komplexität und Nicht-Linearität der begrifflichen Geschichte des Bereichs der DE nicht möglich sein mag, so lässt sich jedoch laut Bourn beobachten, dass sich der Begriff der »Global Education« oder des »Global Learning« seit der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zumindest in

den Fachdiskursen der akademisch dominierenden Länder des Bereichs weitestgehend durchgesetzt hat (Bourn 2014: 20). Vor allem die zunehmende Infragestellung des Begriffs der »Entwicklung« seit den 1990er Jahren hat in den bildungsbezogenen Debatten dazu geführt, das »Globale« in den Vordergrund zu rücken und deshalb DE durch »Global Education«, »Global Learning« oder neuerdings durch *Global Citizenship Education* zu ersetzen. Auch wenn dies anfänglich nur eine taktische Entscheidung gewesen sein mag, so ermöglichte jedoch die Betonung des »Globalen« die Rekonzeptualisierung einer ganzen Tradition (ebd.: 20).

Es mag bis heute keine einzelne, exklusive Definition für die vielfältigen Stränge, die aus der DE hervorgegangen sind, geben, der Verfasser der Arbeit entscheidet sich jedoch dafür, als Oberbegriff für das in der Arbeit zu untersuchende Feld den Begriff Globale Bildung (GB) mit folgender Minimaldefinition zu benutzen: GB bezeichnet eine Bildung, welche das Lernen in einen globalen Kontext stellt, inklusive des Verstehens globaler Themen, der Förderung des kritischen und kreativen Denkens sowie eines Sinns dafür, die Welt zu verändern (ebd.: 40). GB ist damit eine stets in Entwicklung begriffene Praxis deren Auswirkungen inzwischen selbst in Schulen zu finden sind. Sie wird ausgeübt durch vielfältige inter- und transnationale Akteur*innen – bestehend aus Regierungen, Internationalen Organisationen, transnationalen Unternehmen, Akademiker*innen, NGOs, Sozialen Bewegungen – um Pädagogik im und für globalen Wandel (neu) zu verorten (ebd.: 48). Sie stellt damit eine Bildungsantwort auf die »globalen Entwicklungsherausforderungen« dar, welche durch die kontinuierlichen Einflüsse der Globalisierungsprozesse entstehen (Bourn 2014: 19; Michelsen/Overwien 2020: 560), indem versucht wird bildungsbezogene Konzepte, Praktiken, Strategien und Ziele zu ihrer Bewältigung mit je unterschiedlichen Motivationen und Effekten zu entwerfen. GB ist in diesem Sinne in dieser Arbeit als ein Oberbegriff zu verstehen und nicht als ein kohärentes Konzept (Michelsen/Overwien 2020: 559f). Der Oberbegriff GB verweist auf eine Offenheit gegenüber der Integration verschiedenster Ansätze, abhängig von der jeweilig wahrgenommenen »globalen Herausforderung«, ihrem Kontext und ihrer Deutung. Was der Begriff einzufangen versucht ist, »dass es um eine ganzheitliche und multiperspektivische Sicht auf Gegenstände von Unterricht und außerschulischer Bildung geht.« (ebd.: 560) Hinzu kommt, dass Themen und Ansätze des Lernens, welche im Rahmen der Praxis Globaler Bildung im und für globalen Wandel hervorgebracht werden, nicht nur im Globalen Norden, sondern auch potenziell im Globalen Süden relevant sind, auch wenn die Schwerpunktlegungen der Disziplin bis dato noch sehr ungleich verteilt sind (Bourn 2014: 44; 200), ihre multiperspektive Reformulierung jedoch eine der Auseinandersetzungen um die Zukunft GB ist (Spivak 2004: 527; 535; Castro Varela/Heinemann 2016: 17).

3.3 Global Governance, Kennzeichen von Internationalen Regimen und neue institutionalisierte Verfasstheiten im Bildungsbereich

Durch die bereits oben beschriebenen Veränderungen im Zuge der pädagogischen Globalisierung ist es seit den 1990er Jahren zu wesentlichen Veränderungen im Bildungsbereich gekommen. So lassen sich zunehmend die Herausbildung einer weltweiten

Bildungssemantik, eines weltweiten Publikations- und Kommunikationssystems sowie Verlautbarungen globaler Bildungsprogramme beobachten. Diese Entwicklungen haben großen Einfluss auf die gegenwärtige Konstitution des Gegenstands der GB, da insbesondere die Gestaltung des Gegenstands aufgrund seiner Geschichte niemals nur einzig der »nationalstaatlichen Bildungssouveränität« zuzurechnen ist.

Dem Gegenstand Globaler Bildung kann sich je nach Forschungsinteresse auf unterschiedlichen Ebenen genähert werden. So ließen sich u.a. Lehrpläne, Bildungsmaterialien, Bildungsveranstaltungen oder die Resultate der Lernenden im Feld Globaler Bildung untersuchen. Das Interesse der hier vorliegenden Arbeit besteht jedoch in der Untersuchung der Gestaltung, Legitimation und Entwicklung Globaler Bildung unter den veränderten Bedingungen der Globalisierung. Dies soll über den Zugriff auf das organisationsphilosophische pädagogische Professionswissen verschiedenster Akteur*innen in den neuen komplexen transnationalen Akteur*innenkonstellationen erreicht werden. Hierfür bietet sich die Untersuchungsebene der internationalen Bildungspolitik an. Die Konstitution des Gegenstands der GB auf der Ebene der internationalen Bildungspolitik, lässt sich dabei in einer institutionellen, inhaltlichen und prozessualen Dimension beschreiben. Dabei sind zahlreiche neue organisatorische Einheiten über- und unterhalb des Nationalstaates entstanden, die die Gestaltung, Legitimation und Steuerung der GB beeinflussen.

Diesen »neuen Arenen« sind eine Vielzahl neuer bildungspolitischer Akteur*innen zuzuordnen, welche zusammen eine komplexe Architektur an Akteur*innen und Akteur*innenkonstellationen bilden und damit auch die Konstitution des Gegenstandes der GB prägen. Wir haben es somit mit komplexen Entwicklungen im Bildungsbereich zu tun, in denen Verschränkungen quer zu bildungspolitischen Ebenen (lokal, regional, national, transnational, international, supranational) und gesellschaftlichen Sektoren (Wirtschaft, Soziales, Kultur, Ökologie etc.) unter Beteiligung unterschiedlicher Akteur*innen (staatliche und nichtstaatliche) und ihrer Governance-Instrumente (direkte wie indirekte) und Themen vorherrschen.

Zur Erfassung dieser neuen Landschaft in der internationalen Bildungsgestaltung im Umfeld GB eignen sich vor allem die beiden theoretischen und analytischen Konzepte der »Global Governance« im Bildungsbereich sowie »Internationaler Bildungsregime«, die im Folgenden vorgestellt werden, um die damit verbundenen Implikationen für den Bildungsbereich in den Blick zu bekommen. Die sich daraus ergebende Analyseperspektive hilft den globalen, institutionellen Charakter des Gegenstands der GB zu erfassen, in dem dadurch der Blick auf konkrete Akteur*innen, Mechanismen und Instrumente gerichtet wird.

Der Anspruch des folgenden Unterkapitels ist es, die in der weiter unten dargestellten Fallstudie angewandte Auswahl an Materialien zur Untersuchung der GB in Theorien und Analyseperspektiven zur Erfassung der neuen internationalen Bildungslandschaft verorten zu können. Damit soll außerdem erstens die Analyseperspektive auf den Gegenstand verdeutlicht, zweitens Unklarheiten gegenüber der Auswahl des der Untersuchung zugrundeliegenden Materials vorgebeugt und drittens die Auswahl des Materials für die Untersuchung in einer breiteren theoretischen und analytischen Perspektive auf den Gegenstand der GB verortet werden. Die Auswahl des konkreten Materials wird in der Fallstudie selbst gesondert begründet.

3.3.1 Internationale Gestaltung, Legitimation und Steuerung von Bildung

Grundlegend bezieht sich das hier vorliegende Forschungsprojekt auf das, was nach Christel Adick als »gesellschaftliche Praxis der Erziehung und Bildung« beschrieben werden kann (Adick 2008b: 48). Ein wichtiger Bestandteil dieser Praxis ist die Bildungspolitik. Sie

»zielt auf die Gestaltung, Legitimation und Steuerung des Bildungswesens [und der -bestrebungen]. Sie betrifft dabei alle Strukturen, Prozesse und Inhalte, die die gesamtgesellschaftliche, verbindliche Regelung von Bildungsprozessen und -institutionen beinhalten.« (Amaral 2011a: 245)

Gerade durch den Wandel der Gesellschaften hin zu »Informations- und Wissensgesellschaften« handelt sich hier gegenwärtig um ein zunehmend bedeutsames Politikfeld. Zur selben Zeit steht durch die Veränderungen der Globalisierung ihre traditionelle Ausrichtung an einzelnen nationalen Staaten und nationalen Kulturen immer mehr in Frage (ebd.: 245). So stellt auch Manuel Castells für die allgemeine politische Landschaft fest, dass die vielfältigen Krisen und ihre angemessene Steuerung innerhalb der Prozesse der Globalisierung dazu geführt haben, dass neben den bereits bekannten nationalstaatlichen Regierungsweisen neue komplexe Formen des Regierens im globalen Raum entstanden sind. Bei ihm heißt es:

»The increasing inability of nation-states to confront and manage the processes of globalization of the issues that are the object of their governance leads to ad hoc forms of global governance and, ultimately, to a new form of state. Nation states, in spite of their multidimensional crisis, do not disappear; they transform themselves to adapt to the new context.« (Castells 2008: 87)

Anstatt dass es, wie einige Wissenschaftler*innen behaupten, zu einem Verschwinden der Nationalstaaten im Zuge der Globalisierung kommt, hat sich im Zuge der Krisen vielmehr ihre Form in Richtung neuer globaler Formen der »Governance« verändert¹⁷ (ebd.).

17 In der Anpassung an den neuen Kontext, die die Nationalstaaten durch die Globalisierung erfahren haben, sind laut Manuel Castells vor allem drei Mechanismen der Veränderung am Werk (Castells 2008: 87): 1. Nationalstaaten bilden neue Zusammenschlüsse, bei denen sie sogenannte Netzwerke an Nationalstaaten formen. Einige dieser Netzwerke dienen mehreren Zwecken und sind sogar konstitutionell verfasst, wie z.B. die *Europäische Union* und andere wiederum sind entworfen worden, um spezifische Themenfelder zu bearbeiten, die sich bspw. allgemeinen Fragen des Handels widmen wie z.B. *Mercosur* oder *NAFTA*. Es gibt aber auch Orte, die Räume der Koordination und Debatte darstellen (z.B. *Asia-Pacific Economic Cooperation [APEC]*). 2. Es ist ein dichtes Netzwerk an internationalen Institutionen und supranationalen Institutionen entstanden, um die globalen Herausforderungen zu bearbeiten. Mit den *Vereinten Nationen* wurde eine Institution geschaffen, die sich allgemeineren Fragen widmet, aber es gibt auch eine Vielzahl an spezialisierten internationalen Sonderorganisationen wie unter anderem die *NATO*, der *Internationale Währungsfonds*, die *Weltbank*, die *International Labour Organisation* oder die *UNESCO*. Dazu zählen außerdem internationale Agenturen, die sich mit verschiedensten Themenkomplexen beschäftigen (ebd.: 87). 3. Staaten setzen zudem in Teilen auch auf die Dezentralisierung von Macht und Ressourcen, um ihre Legitimität zu erhöhen oder um anderweitige Formen der kulturellen und politischen Loyalität

Die internationale bzw. globale Dimension der Bildungspolitik rückt damit immer weiter in den Fokus für die Politik-, Sozial- sowie Erziehungswissenschaft (Amaral 2011a: 245).

Durch die Aufweichung der »nationalstaatlichen Bildungssouveränität« und den deutlichen Wandel der politischen Gestaltung von Bildung und Erziehung gewinnen gegenwärtig im Kontext der Globalisierung immer weitere Ebenen unter- und oberhalb des Nationalstaates im Feld der Bildungspolitik an Bedeutung. Dieser Wandel betrifft dabei die *institutionelle Dimension* (>polity<), die *inhaltliche Dimension* (>policy<) sowie die *prozessuale Dimension* (>politics<) (ebd.: 245). In der *institutionellen Dimension* werden »Fragen nach Handlungszuständigkeiten und -kompetenzen, die meistens auf territorial definierten Ebenen (Nationalstaat, Bundesland oder Bundesstaat) geregelt sind, sowie Fragen nach den Durchsetzungsregeln von Entscheidungen« behandelt (ebd.: 245f). Da im Zuge der Globalisierung neue Einheiten entstanden sind (z.B. Internationale Organisationen wie die UNESCO oder Transnationale Organisationen wie advokatorische Nichtregierungsorganisationen wie z.B. OXFAM oder die Globale Bildungskampagne), durch welche zunehmend die Bildungspolitik in den »nationalen« Einheiten beeinflusst und verändert wird, wird hier verstärkt der »Nationalstaat« als einzige Einheit problematisiert. Inzwischen haben die Akteur*innen einen wachsenden Einfluss nicht nur auf die sogenannten »Entwicklungsländer«, sondern immer mehr auch auf die »Industriestaaten«. In diesen »neuen Arenen« stehen den verschiedenen Akteur*innen verschiedenste Ressourcen zur Durchsetzung von Entscheidungen zur Verfügung (ebd.: 245f). In der *inhaltlichen Dimension* werden bildungspolitische Programme und Reformen verhandelt, welche die Ziele, Konzepte, Strategien und Aufgaben der internationalen Bildungspolitik zum Inhalt hat. Durch eine intensivierte Zusammenarbeit ist auf der inhaltlichen Dimension eine wachsende Übereinstimmung verschiedenster Akteur*innen der Bildungspolitik im Hinblick auf sogenannte »Policy«-Optionen zu beobachten (ebd.: 246). Auf der Ebene der *prozessualen Dimension* »geht es um die Erscheinungsformen der Politik wie Interessen und Konflikte und ihre Merkmale, z.B. Macht, Ressourcen oder Kompromiss.« (Reuters 2002 zit. n. Amaral 2011a: 246) Gerade die Diskussionen, die im Anschluss an den Begriff der »Educational Governance« entstanden sind, verweisen auf signifikante Veränderungsprozesse. Unter dem Begriff werden

»Fragen nach den neuen Governance-Formen im Bildungsbereich diskutiert, der staatliche hierarchische Steuerung als eine Form unter anderen sieht und andere Formen der Handlungskoordination (Verhandlung, Wettbewerb etc.) sowie andere, auch private, [sowie zivilgesellschaftliche] Akteure hinzuzieht.« (Amaral 2011a: 246)

tät zu erlangen. Hierzu werden Macht und Ressourcen auch an lokale und regionale Regierungen, aber auch an NGOs abgegeben, sodass der Entscheidungsfindungsprozess in die Zivilgesellschaft hinein erweitert werden kann (ebd.: 88).

3.3.2 Global Governance und Internationale Bildungsregime als Analyseperspektive internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation

Zur Erfassung der neuen Landschaft in der Bildungsgestaltung und -legitimation durch die Veränderungsprozesse im Zuge der Globalisierung hat sich in der IVE ein beträchtlicher Teil der Forschung der Suche nach »adäquaten theoretischen und analytischen Konzepten« gewidmet (Amaral 2011a: 246). Allen voran hat Marcelo Parreira do Amaral (Amaral 2007, 2011a, 2011b, 2015) bisher die elaborierteste Diskussion zur konzeptionellen Erfassung des Gegenstandes der gegenwärtigen internationalen Bildungsgestaltung und -legitimation vorgelegt. Er diskutiert, welchen Beitrag Internationale Regimetheorie sowie die Diskussionen um Global Governance im Bildungsbereich für die Konzeptualisierung der internationalen Dimension der Bildungsgestaltung bedeuten. Damit legt er »ein interdisziplinäres Konzept, mit dem der globale, institutionelle Charakter dieser Veränderungen erfasst werden kann und zugleich der Blick für konkrete Akteure und konkrete Mechanismen und Instrumente nicht versperrt wird« vor, wie es etwa »durch Anonymisierung und Verlagerung auf eine hoch abstrakte ›Weltgesellschaft‹, ›Globalisierung‹ usw. oftmals geschieht.« (Amaral 2011a: 246)

Seit den 1990er Jahren haben sich vor allem durch den Zuwachs an Governance-Kapazität durch Internationale Organisationen neue Arenen der Bildungsgovernance herausgebildet. Eine Ursache der Verlagerung von Bildungspolitik und -gestaltung auf die internationale Ebene wird darin gesehen, dass die Nationalstaaten immer weniger ihre Probleme unabhängig voneinander lösen können. Nationalstaaten wenden sich deshalb verstärkt an Internationale Organisationen oder andere Transnationale Akteur*innen, »um international anwendbare Lösungen für nationale Probleme zu entwickeln.« (Amaral 2011a: 249f) Die Kompetenzübertragung an Transnationale Akteur*innen entfacht eine Konvergenzdynamik, welche die nationalen Pfadabhängigkeiten verändert und zunehmend zu einer »globalen Konvergenz von Bildungspolitik« führt (Martens/Weymann 2008: 244 zit. n. Amaral 2011a: 250).

Um die weitreichenden Implikationen dieser Veränderungen für den Bildungsbereich in den Blick zu bekommen, schlägt Amaral vor, mithilfe der Adaption des Global Governance-Konzepts die Komplexität und die vielfältigen Bestandteile dieses Politik- sowie Praxisfeldes zu ordnen und durch die Hinzunahme des Konzepts »Internationaler Bildungsregime« für Untersuchungen dieser neuen Landschaft eine Orientierungshilfe bereit zu stellen (Amaral 2011a: 250). Unter dem Begriff »Internationales Bildungsregime« beschreibt er das Ergebnis der Dynamik, »welche aus der Emergenz neuer bildungspolitischer Akteure, aus institutionalisierten Prinzipien und Normen sowie neuer sozialer Kontexte resultiert.« (ebd. 250f) So sind es vor allem Inter- und supranationale Akteur*innen wie z.B. die UNESCO, UNICEF, EU, OECD, Weltbank etc. die in diesem Kontext

»maßgeblich zur Institutionalisierung von bestimmten Rationalitätsprinzipien und -normen (u.a. Effektivität, Effizienz, evidenzbasierte Forschung und Politik) im Bildungsbereich sowie von prozessualen Mechanismen und Instrumenten in der Formulierung von Bildungspolitik beitragen.« (ebd.: 250f)

Die dabei kursierenden internationalen Reformprogramme scheinen im »Kontext des globalen Wettbewerbs der Wissensgesellschaften« fast schon alternativlos zu sein, so Amaral (ebd.: 251).

3.3.2.1 Global Governance im Bildungsbereich

Zur Beschreibung und Analyse der Veränderungen von internationaler (Bildungs-)Politik hat sich zunächst die Hinwendung zum Begriff »Governance« als Schlüsselkonzept durchgesetzt (Chhotray/Stoker 2009 in Amaral 2011a: 253). Aufgrund der anhaltenden Krisen in der Regierungsführung,¹⁸ adäquate Antworten auf die globalen Heraus-

18 In Bezug auf die Krise der politischen Repräsentation und der etablierten Parteien im Rahmen der krisenhaften Globalisierung spricht Manuel Castells auch von vier Weisen unterschiedlicher, aber dennoch wechselbezüglicher politischer Krisen, welche die Institutionen der »Governance« beeinflussen (Castells 2008: 82). 1. Zunächst wäre die Krise der Effektivität zu nennen. Hiermit soll ausgedrückt werden, dass die globalen Herausforderungen auf nationalstaatlicher Ebene nicht mehr adäquat angegangen werden können. Beispielhaft stehen dafür vor allem ökologische Krisen wie die globale Erderwärmung, aber auch die Regulierung des Finanzmarktes, die Verhinderung vielfältiger Steuerschlupflöcher, globaler Terrorismus sowie die imperialen Nord-Süd-Verhältnisse (ebd.: 82). Hinzu kommt die Krise der Legitimität (2). Vor allem in demokratisch verfassten Nationalstaaten geraten die politischen Repräsentationen und etablierten Parteien zunehmend in eine Krise, da das Vertrauen ihrer nationalen Wähler*innenschaften, oft von ihren Fähigkeiten abhängig ist, wie sie die nationalstaatlichen (lokalen) Interessen im globalen Netz der Politikgestaltung vertreten können (ebd.: 82). Gerade Letzteren wird der adäquate Umgang mit drängenden Problemen immer weniger zugetraut. Beispielhaft steht dafür die Bearbeitung der Finanz- und Wirtschaftskrise 2007/2008, welche offenbarte, »dass konservative, liberale und sozialdemokratische Parteien zuvorderst die Interessen der Eliten vertreten.« (Brand/Wissen 2017: 25f) Die permanente Krisenhaftigkeit der Globalisierung hat dazu geführt, dass der Wahl in ein (nationalstaatliches) Amt nicht mehr ein spezifisches an die Wähler*innenschaft gebundenes Mandat zu Grunde liegt, da die Politikgestaltung und Entscheidungsfindung wegen der Unvorhersehbarkeit der zu behandelnden Themen eine stetige nicht-kalkulierbare Unkontrollierbarkeit mit sich bringt. Oft hat diese politische Undurchsichtigkeit eine Krise und daraus resultierende Distanz zwischen den Wähler*innen und ihren Repräsentanten zur Folge (Castells 2008: 82). In vielen Ländern der Welt ist es so zur Entstehung oder Stärkung neuer Parteien gekommen, die bis dato wenig Bedeutung hatten (Brand/Wissen 2017: 26). Solche Krisen werden zumeist durch die Medienlandschaft und den politischen Umgang mit Skandalen noch verstärkt. Eine Vielzahl an Studien hat in den letzten Jahren gezeigt, dass es ein wachsendes Misstrauen der Bürger*innen gegenüber Organen der politischen Repräsentation gibt. Gemeint sind hiermit Parteien, Politiker*innen und andere Institutionen der repräsentativen Demokratie (Castells 2008: 82). 3. Krise der Identität: Mit zunehmenden Maße empfinden die Menschen eine Entkoppelung ihrer Nationen und ihrer kulturellen Zugehörigkeiten von den Mechanismen der politischen Entscheidungsfindung in den globalen oder multinationalen Netzwerken, sodass es zu einer Krise der Identität kommt. Damit gehen oftmals neue Autonomieansprüche einher, die die Form einer widerständischen Identität annehmen können und zu sogenannten kulturellen Identitätspolitik führen, die sich in Opposition zu ihren politischen Identitäten als Staatsbürger*innen bilden (ebd.: 82). 4. Die Krise der Verteilungsgerechtigkeit: Im Zuge der zunehmend durch Marktmechanismen gesteuerten Globalisierung, welche sich zumeist in Maßnahmen der Deregulierung und Privatisierung ausdrückt, hat sich die Ungleichheit zwischen den Ländern und zwischen den einzelnen sozialen Gruppen innerhalb der Länder erhöht. Unter Abwesenheit globaler Steuerungsmechanismen und -regulieren, die der wachsenden Ungleichheit Einhalt gebieten könnten, haben die Imperative des ökonomischen Wettbewerbs bestehende Wohlfahrtsstaaten zunehmend ausgehöhlt (ebd.: 82f). Der Abbau der Wohlfahrtsstaat-

forderungen entwickeln zu können, haben dazu geführt, dass seit den 1990er Jahren eine wichtige Debatte um die Zukunft internationaler Politik entstanden ist, die die Chancen des Multilateralismus in den Fokus der Betrachtung genommen hat (Brand 2005: 151f). Der wohl prominenteste Begriff, der sich im Zuge um die Diskussion des Multilateralismus durchgesetzt hat, ist »Global Governance«¹⁹ (ebd.: 151f). Der Begriff weist auf

»eine neue Art des Regierens hin, die sich durch einen Mehrebenencharakter, die Internationalisierung von Staatlichkeit und die Akteursvielfalt auszeichnet.« (Brunnengräber/Walk 2007: 17)

Allgemein lässt sich feststellen, dass sich viele gesellschaftliche Prozesse im Zuge der gegenwärtigen Globalisierung zunächst einmal internationalisiert haben, darin eingeschlossen ihre Probleme und Politiken sowie die politischen Auseinandersetzungen darum (Brand 2005: 153). Dirk Messner, lange Zeit Direktor des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik, (DIE 2022) umschreibt die strukturellen Veränderungen wie folgt:

»Die aktuellen Globalisierungsprozesse implizieren eine Vermehrung und Verdichtung grenzüberschreitender Interaktionen, die fast alle Gesellschaften, Staaten, Organisationen, Akteursgruppen [, gesellschaftlichen Sektoren] und Individuen – freilich mit unterschiedlichem Tiefgang – in ein komplexes System wechselseitiger Abhängigkeiten verwickeln.« (Messner 1999: 5)

Die grenzüberschreitenden Dimensionen der Globalisierung setzen sich aus ökonomischen, politischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Prozessen zusammen (ebd.: 5). Die Globalisierung zeichnet sich durch räumliche Veränderungen aus, die lokale, regionale, nationale und globale Räume auf neue Art und Weise miteinander in Beziehung setzen und diese verändern. Wie Messner schreibt, wirken nun »weit entfernte Ereignisse [...] auf lokale Entwicklungen zurück und vice versa.« (ebd.: 5) Messner hat sich dem Entwurf eines anschaulichen Modells des internationalen Institutionensystems unter den Vorzeichen der internationalen Kooperation gewidmet, welches er als »Global Governance-Architektur« beschreibt. Diese Architektur stellt modellhaft dar, welches brei-

lichkeit im Zuge der Umstrukturierung hat es für nationale Regierungen erschwert, die strukturell verursachten Ungleichheiten zu kompensieren und aufgrund der verringerten Möglichkeiten nationaler Institutionen als Korrektivmechanismus zu wirken (ebd.: 83).

- 19 Brand weist darauf hin, dass der Begriff auch synonym zu Re-Regulierung der Weltwirtschaft oder für Multilateralismus verwendet wird (Brand 2005: 151). Die Grundlage dieser Debatte geht für Ulrich Brand auf die offensichtliche Krisenhaftigkeit der neoliberalen Globalisierung seit den 1990ern zurück, die sich durch Krisen wie die Entwertung des Währungssystems, Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, Drogenhandel oder Migration etc. ausdrückt (ebd.: 152). Die Diskussion über Global Governance ist im Zuge dieser Krisen entstanden und kann deshalb im Kern als ein Label begriffen werden unter dem »notwendige politische Veränderungen entworfen werden, um Krisen zu begegnen.« (ebd.: 152)

te Spektrum an Handlungsebenen von Akteur*innen in die internationale Kooperation hineinwirkt (Abb. 1)²⁰ (ebd.: 13).

Abbildung 1: Handlungsebenen und Akteur*innen in der Global Governance-Architektur.



Quelle: Adaptiert aus Messner (1999: 13).

Ein Resultat der Krisen der Regierungsführung die kleiner werdenden Möglichkeiten der Regierungen abzuwenden und die damit zusammenhängende Veränderung der Akteur*innenlandschaft haben dazu geführt, dass vor allem eine Vielzahl an neuen Nicht-regierungs- bzw. zivilgesellschaftlichen Akteur*innen²¹ (Castells 2008: 83) und zunehmend auch »inzivilen« Akteur*innen²² (Sen 2007: 54ff) auf den Plan getreten sind. Die-

20 Dieses Modell soll keine Vollständigkeit präsentieren, sondern dient nur dazu, annäherungsweise einen Überblick über die Vielfalt der Strukturen der Global Governance zu bekommen, da diese zu einem späteren Zeitpunkt die Grundlage für einen Teil der Auswahl der Forschungsmaterialien darstellt.

21 Wie Manuel Castells hervorhebt sind es vor allem die abnehmenden Möglichkeiten national basierter politischer Systeme und Strukturen den sich global entfaltenden Problemen zu begegnen, weshalb es im Zuge der politischen Veränderungen unter anderem zur Entstehung einer globalen Zivilgesellschaft gekommen ist. Zivilgesellschaft bezeichnet im Allgemeinen eine Menge an unterschiedlichen und oft auch widersprüchlichen sowie auch in schon fast unvereinbarer Konkurrenz zueinander stehenden Formen an Organisationen und Handlungsweisen (Castells 2008: 83). Castells schlägt deshalb vor, idealtypisch vier Formen der Organisation der Zivilgesellschaft zu unterscheiden (ebd.: 83ff): 1. Lokale zivilgesellschaftliche Akteur*innen, 2. Internationale Nichtregierungsorganisationen (INGOs), 3. Soziale Bewegungen, 4. Bewegung der öffentlichen Meinung (siehe ausführliche Typenbeschreibungen unter: Castells 2008: 83–87).

22 Damit werden laut Sen diejenigen untergeordneten und am meisten ausgebeuteten Gruppen bezeichnet, welche rebellische Gemeinschaften aufbauen und dabei versuchen, sich nicht nur gegen staatliche und ökonomische Institutionen zu wehren, sondern ebenso gegen die durch die zivilgesellschaftlichen Akteur*innen errichteten Dominanzstrukturen, um auch diese zu untergraben. Ihre Arbeit, Motive und materiellen Ressourcen sind dabei um ein vielfaches begrenzter als die-

se neuen Akteur*innen fungieren nun als Vertreter*innen von Bedürfnissen, Interessen und Werten von Menschen und Gruppen an verschiedenen Enden der Welt. Einher geht damit, dass diese die Rolle der Regierung in der Beantwortung der Herausforderungen, die durch die Globalisierung und die strukturellen Transformationen entstanden ist, herausfordern und auch untergraben (Castells 2008: 83).

Die Debatte um Global Governance ist inzwischen auch aus den erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen nicht mehr wegzudenken. Immer mehr sind direkte und indirekte internationale Einflüsse auf nationale Bildungssysteme und -maßnahmen zu beobachten. Auch hier nimmt die Summe der internationalen und nationalen Entscheidungsträger*innen in den Aktivitäten der Gestaltung, Legitimation und Steuerung von Bildung zu (Amaral 2007: 158f). Das Konzept der Global Governance im Bildungsbereich kann dabei helfen »die Steuerungsmodi, neue Formen der Erbringung und Distribution von Bildungsdienstleistungen sowie das Aufkommen neuer – vornehmlich inter- und transnationaler – Akteure in der Gestaltung der Bildungspolitik« in den Blick von Untersuchungen zu bekommen (Amaral 2011a: 253). Auch die internationale Bildungsgestaltung findet zunehmend in einem komplexer werden-den Mehrebenensystem statt, »in dem viele Akteure und Akteurskonstellationen mit unterschiedlichen Verhandlungs- und Steuerungskapazitäten und unterschiedlichen Handlungslogiken« agieren. Dadurch nehmen auch die Instrumente der Koordination der internationalen Bildungsgestaltung vermehrt verschiedene Formen an (ebd.: 253).

3.3.2.2 Regimekennzeichen der Global Governance-Strukturen im Bildungsbereich

Seit 1990, dem Beginn der gegenwärtigen Phase der Globalisierung, gehört Bildungs-gestaltung und -legitimation zunehmend zu den Kernaktivitäten von internationalen Re-gierungs- sowie Nicht-Regierungsorganisationen. Die Organisationen dieses Bereichs erfuhren in dieser Zeit sowohl einen quantitativen als auch einen qualitativen Wandel und üben gegenwärtig maßgeblich Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen aus. Das Spektrum reicht dabei inzwischen von inter- über supra- bis hin zu sub- und transnationalen Akteur*innen. Die »nationalstaatliche Bildungssouveränität«, als eines der zentralen Elemente der Autonomie und Souveränität des Nationalstaates und seiner Agenten, muss zunehmend mit den neuen Akteur*innen geteilt werden (Amaral 2011a: 258). Im Zuge der letzten Jahrhunderte haben sich universalisierte Prinzipien weltweit durchgesetzt, die heute als Basis des Denkens über Bildung und Erziehung fungieren. Dabei handelt es sich um eine Art Grundkonsens »über das Prinzip der ›perfectibilité‹ des Menschen, seine Fähigkeit und [sein] Bedürfnis zu lernen«, aber auch darüber, dass Bildung und Erziehung gegenwärtig »als Grundlage zur Existenzsicherung schlechthin« angesehen wird. Das soziale, kulturelle und ökonomische Leben einer Gesellschaft ist diesem Konsens nach grundlegend von Bildung abhängig. Durch die Anerkennung von Bildung als Menschen- und Bürgerrecht hat sie sich zumindest auf rechtlicher Ebene als allgemeine Normsetzung durchgesetzt. Auch die Idee der Universalisierung von Schule

jenigen der Zivilgesellschaft. Für Sen ist es wichtig die dynamischen Spannungen, die zwischen »zivilen« und »unzivilen« Gruppen aufgrund ihrer unterschiedlichen gesellschaftlichen Position bestehen, stets mitzubedenken, zumal in der Zivilgesellschaft dominante Machtverhältnisse re-produziert werden (Sen 2007: 60ff).

weltweit als meritokratische Organisation, kann kaum noch bestritten werden (ebd.: 258). Fragen nach Qualität und Qualitätssicherung von Bildung sowie nach operativen Prozeduren für die Arbeit im Bildungsbereich stellen weltweit zunehmend die Grundlage für steigende Interaktionen zwischen den Akteuren dar. Aber auch »ein Konsens über die Grundlagen für die Formulierung und Legitimation von Bildungspolitik« dient der Rechtfertigung zum Austausch (ebd.: 258f).

Um die inter- und transnationale Gestaltung, Legitimation und Steuerung von Bildung angemessen beschreiben zu können, schlägt Amaral vor, zusätzlich zur analytischen Perspektive der Global Governance einige Erkenntnisse aus der Internationalen Regimetheorie hinzuzuziehen, da er zwischen Governance und Regimetheorie einige wichtige Schnittstellen ausmacht. Beiden Analyseperspektiven geht es um die formalen sowie informalen Regeln, nach denen ein Problem in einem spezifischen Feld wie z.B. der internationalen Bildungspolitik bearbeitet werden soll. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass Entscheidungen kollektiv in einem Umfeld vielfältiger Akteure und Organisationen, welche auf verschiedenen Ebenen verortet sind, getroffen werden, wodurch Fragen nach gegenseitiger Einflussnahme, Kontrolle und Konsensbildung in den Vordergrund rücken. Außerdem müssen auf allen Ebenen – von der Mikro- bis zur Makroebene – in Entscheidungsfindungsprozessen Kompetenzen und Rechenschaftspflichten geregelt werden (ebd.: 254). Zudem liegt beiden Strukturkonzepten zugrunde, dass sie auf das »Fehlen« einer alles steuernden und kontrollierenden Instanz« verweisen, jedoch den Blick auf Kooperation in einem verworrenen internationalen System richten. Da Macht und Zwang nicht allen Beteiligten im gleichen Maße zur Verfügung stehen, liegt der Fokus bei beiden auf der Interaktion durch Verhandlung, Einflussnahme, Herstellung von Konsens und ähnlichen Prozessen (ebd.: 254). Schließlich geht es beiden Konzepten »um Vorstellungen darüber, wie das soziale Handeln unterschiedlicher Akteur*innen koordiniert wird« (ebd.: 254). Im Zuge dessen werden die beteiligten Akteure als mehr oder weniger autonom, jedoch zugleich als voneinander abhängig betrachtet, weshalb die Akteur*innen in jedem Fall in der Lage sind, sich wechselseitig zu beeinflussen (ebd.: 254).

Der Fachterminus »Internationale Regime«, der sich an die politikwissenschaftliche Diskussion anlehnt, wird sehr ambivalent verwendet. Grundlegend wird er dort zur Kennzeichnung von Internationalen Institutionen benutzt, welche sich durch Kooperationsbeziehungen zwischen Wettbewerbern bzw. die Schaffung solcher Beziehungen auszeichnen (ebd.: 255). In einem weiten Sinne werden *Internationale Regime* in der Politikwissenschaft definiert »as social institutions consisting of agreed upon principles, norms, rules, procedures and programs that govern the interactions of actors in specific issue areas.« (Levy et al. 1995 zit. n. Amaral 2011a: 255)

Im Bildungsbereich zeichnen sich Internationale Regime, so Amaral, jedoch weniger durch eine starke Staatszentrierung aus, als vielmehr über eine vermehrte Einbeziehung weiterer als wichtig erachteter Akteur*innen wie z.B. Internationale Organisationen, transnationale Akteur*innen oder nationale Organisationen mit internationalem Aufgabenbereich wie z.B. das *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwick-*

lung²³ (BMZ 2022). Jedoch ist, trotz der herausragenden Bedeutung inter- und transnationaler Akteur*innen für die Gestaltung der Präferenzen und Formulierung der nationalen Interessen im Bildungsbereich, die Rolle von Nationalstaaten nicht zu unterschätzen, da die Bildungsgestaltung, -legitimation und -steuerung letztendlich immer noch das Ergebnis nationaler politischer Prozesse ist (Amaral 2011a: 255), weshalb bildungsbezogene Veränderungsprozesse stets die national-politischen Prozesse mitdenken müssen. Erziehungswissenschaftliche Analysen der internationalen Bildungsgestaltung und -legitimation sollten deshalb »aufmerksam die unterschiedlichen Macht- und Interessendifferentiale der Akteure« berücksichtigen und die begrenzte Macht transnationaler Akteure und internationaler Organisationen im Bildungsbereich und ihr Einwirken auf nationale Kontexte anerkennen (ebd.: 256). Internationale Bildungsregime zeichnen sich zusammengefasst durch einen hohen Grad an Institutionalisierung und durch die Relevanz der drei zentralen Variablen Macht, Interesse und Wissen aus. Gleichzeitig sind sie jedoch durch den hohen Grad der Abhängigkeit der Akteur*innen und Akteur*innen-ebenen voneinander sowie ihr geteiltes Wissen in Form von Kognition, Ideen, Lernen, Normen, Konzepten etc. gekennzeichnet (ebd.: 256).

Internationale Regime im Bildungsbereich werden laut Amaral geschaffen, »um die Interaktionen ihrer Mitglieder (IOs, Staaten, NGOs etc.) in einem bestimmten Politikfeld zu orientieren; sie sind daher als Institutionen anzusehen, die das Handeln einer sozialen Praxis leiten« (Amaral 2011a: 256). Im Gegensatz zum »kooperativen Spiel« aufgrund hoher internationaler Interdependenz wie im Wirtschafts- und Handelsbereich, sind vielmehr

»die intensivierte transnationale Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen und anderen Bildungsexperten, der regelmäßige Austausch von Informationen (Statistiken, Vergleichsstudien, Rankings etc.) sowie die explosionsartige Verbreitung von »konsensuellem Wissen« über Bildung, über ihre Funktionen und Beiträge in modernen Gesellschaften und Formen der Produktion und Steuerung (Governance)« ausschlaggebende Faktoren für den »Regimebedarf« im Bildungsbereich (Amaral 2011a: 256).

Die Entstehung eines Internationalen Bildungsregimes ist vor allem durch drei Prozesse der Selbstgenerierung geprägt. Dazu gehört zunächst die »Selbstgenerierung durch Konvergenz der Erwartungen (durch *Institutionalisierung* geteilter Prinzipien und Normen, gegenseitige Anpassung usw.).« (Amaral 2011a: 257) Durch die mehr oder weniger bewusste Ausschöpfung der Möglichkeiten der Akteur*innen in der sozialen Praxis einer Schaffung einer sozialen Institution, werden Prozesse der Selbstgenerierung des Regimes gestärkt. Verfestigt wird der Prozess dann noch durch den intensiven Austausch von Informationen über Bildung sowie von Lernenden und Lehrenden zwischen den Mitgliedern des Regimes. Durch die notwendige Koordination des Austauschs wird eine Dynamik in Gang gesetzt, die die Institutionalisierung der Elemente des Regimes

23 Auch im Rahmen der Fallstudie spielt das BMZ am Rande eine wichtige Rolle, da es der Hauptfinanzgeber für den globalen zivilgesellschaftlichen Akteur DVV International darstellt (DVV-International 2019: 34), welche die Zeitschrift *Adult Education and Development* herausgibt, deren Ausgaben Teil des untersuchten Diskurskorpus sind.

vorantreibt, so weit, dass ab einem bestimmten Punkt die Elemente des Regimes nicht mehr hinterfragt und sie als gegeben angesehen werden (ebd.: 256f). Eine weitere wichtige Rolle in der Entstehung eines Internationalen Bildungsregimes spielt die *Verhandlung* (um Konsens) und der *Zwang*. Die in internationalen Bildungskonferenzen verabschiedeten Dokumente und Empfehlungen sowie die Vielzahl der »an internationalen Aktivitäten beteiligten (nationalen wie internationalen) Regierungs- wie Nicht-Regierungsorganisationen« tragen ebenso zu einem Druck zur Angleichung der Erwartungen der Mitglieder des Internationalen Bildungsregimes bei²⁴ (ebd.: 257). Neben der Angleichung der Erwartungen der Beteiligten im Feld internationaler Bildungspolitik sind auch »formale wie informale Elemente sowie mehr oder weniger konkrete Vorstellungen über prozessuale Verfahren der Zielerreichung« ausschlaggebend für die Entstehung eines Internationalen Bildungsregimes. Grundlegend lassen sich Internationale Bildungsregime auch als »tacit regime« klassifizieren, da sie sich durch einen »niedrigen Grad an Formalisierung«, jedoch einen »hohen Grad an Erwartungskonvergenz« auszeichnen (ebd.: 257f).

In Internationalen Bildungsregimen sind grundlegend drei Formen der Governance im Hinblick auf institutionalisierte Regelsysteme zu beobachten: *Agenda-Setting*, *Koordination* und die *Instrumente*. »Agenda-Setting bezieht sich auf die Fähigkeit von bestimmten Akteuren, neue Themen zu lancieren und mit bestimmten Inhalten zu füllen«, wohingegen *Koordination* die Fähigkeit bestimmter Akteur*innen beschreibt, Prozesse und Prozeduren zu koordinieren und dabei Einfluss auf das Ergebnis des politischen Prozesses zu nehmen. »Aufgrund ihrer Infrastruktur (Personal, Kommunikationskanäle, finanzielle Mittel für die Organisation von Konferenzen usw.)« haben diese Akteur*innen »die Möglichkeit, Prozesse zu beschleunigen, [zu] bremsen, [zu] forcieren oder auszurichten.« (ebd.: 259) Die dritte Form sind die eingesetzten *Instrumente* als direkte Mittel der Governance im Internationalen Bildungsregime, welche einen wesentlichen Effekt

24 Untersuchungen haben gezeigt, dass vor allem zwischen Internationalen und Nationalen Organisationen zunehmend auf der Ebene von Maßnahmen und Programmen eine Angleichung stattfindet, wie z.B. durch zentralisierte Curricula auf Grundlage von »Schlüsselkompetenzen« oder »Nachhaltigkeitszielen«, lebenslanges Lernen, professionalisierte Lehrer*innenbildung sowie zentrale und externe Evaluationssysteme etc. Bezugnehmend auf die Aktivitäten von Internationalen Organisationen ist wiederum ein deutlicher Fokus dieser auf die ökonomischen Aspekte von Bildung und Erziehung zu verzeichnen. Bildung gilt seit der Nachkriegszeit als ein wesentlicher »Schlüsselfaktor« für wirtschaftliche Entwicklung (Amaral 2011a: 257). Ebenso haben sich die Methoden und Verfahren der Begründung und Legitimation von Bildungspolitik über die Zeit stark vereinseitigt und verhärtet sich vermehrt auf die Formel »evidence-based-research«, wodurch angeblich Bildungspolitik »entideologisiert« und die Bildungsforschung systematisiert werden soll (ebd.: 257). Trotz massiver internationaler Kritik stellt sie dennoch das Maß »angemessener« Forschung dar, weshalb auch kritisch von einem »methodologischen Fundamentalismus« gesprochen wird (ebd.: 261). Ein Resultat dieser Tendenz, wie Amaral feststellt, ist »die Abkehr von konkreten Inhalten zugunsten von (Schlüssel-)Kompetenzen und Qualifikationen sowie formalen Standards«, da diese innerhalb eines Internationalen Bildungsregimes die Messbarkeit absichert. Eine Verschiebung des Bildungsbegriffs auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten als »Schlüsselqualifikationen« für den Bedarf einer globalisierten Wirtschaft birgt die Gefahr einer Funktionalisierung und Reduktion von Bildung (ebd.: 262).

im Regime entfalten können, vor allem wenn sie den Schein eines »technisch« wertfreien Instruments annehmen, wodurch ansonsten kontrovers diskutierte Fragen umgangen werden können (ebd.: 259).

Durch die Herausbildung eines Grundkonsens über die Bedeutung von Bildung und Erziehung sowie ihre Funktionen, die ihnen für die Gesellschaften der Gegenwart zugeschrieben werden, kann davon ausgegangen werden, dass der Konsens auf inhaltlicher Ebene im weitesten Sinne als normativer Kern und als allgemeines Prinzip des Regimes gilt. In diesem Konsens sind allgemeingültige Beschreibungen, Zielvorstellungen sowie Muster der Zweck-Mittel-Relation dieses Politikfeldes enthalten. Dies hat in weitem Maße zur Folge, dass es zunehmend zu einer internationalen Angleichung auf ähnliche Maßnahmen und Programme kommt (ebd.: 259f). Allen voran durch die großen transnationalen und internationalen Akteur*innen, die sich an dem »global policy space« beteiligen, wird deutlich, dass es einen hohen Grad an inhaltlicher Kontinuität Internationaler Bildungsregime gibt. Die dabei hervorgebrachte »global development agenda« gesteht Bildung vermehrt eine hohe Bedeutung zu. Bildung wird hier als Garant für die Lösung sozialer und wirtschaftlicher Probleme und somit als einer der wichtigsten Faktoren für die Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen in der Globalisierung wie z.B. der Armutsbeseitigung betrachtet. Mit der Zunahme der Bedeutung für die Entwicklung von gesamtgesellschaftlichen Faktoren kommt es auch immer mehr zu Verbindungen des Bildungsbereichs zu anderen Politikbereichen, wie z.B. der Gesundheits-, Friedens- und Arbeitsmarktpolitik (ebd.: 260).

Im Zuge der letzten Jahre ist es auch zu einem veränderten Verhältnis zwischen öffentlichen und privaten Akteur*innen im bildungspolitischen Bereich gekommen. Diese Neuordnung des Kontextes hat die Verantwortlichkeiten und Kompetenzen zwischen beiden Akteur*innengruppen neu verteilt. Öffentlichen Akteur*innen kommt jetzt weniger die Rolle von Produzent*innen und Anbieter*innen von Gütern und Dienstleistungen zu, als vielmehr die der Vermittler*innen und Regulierer*innen von ökonomischen Aktivitäten. Strategien wie die Kostenreduktion durch Effizienzsteigerung mithilfe erhöhter Kontrolle und erhöhtem Management sowie durch Kostenverschiebung an andere Beteiligte wie private Investor*innen (Privatisierung, Private-Public Partnership) sind nur vor dem Hintergrund dieser Veränderung zu verstehen. Die steigende Rolle von Qualität und Leistungsmessung sowie die Wirksamkeitserhöhung von Bildungsprozessen ist ebenso eine Folge dessen (ebd.: 260f). Gerade diese Kennzeichen aufkommender internationaler Regimehaftigkeit haben die weltweite Bedeutung des Themas »Governance im Bildungsbereich« schlagartig innerhalb der letzten Jahre erhöht. Management-techniken und -programme sickern somit immer mehr in institutionalisierte Regeln zur Organisation von Bildungsorganisationen und -prozessen unabhängig vom (nationalen) Kontext ein (ebd.: 261).

Die Erforschung internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation GB verlangt im Anschluss an diese komplexen Entwicklungen im Bildungsbereich die

»Verschränkungen quer zu bildungspolitischen Ebenen (lokal, regional, national, [transnational], international, supranational) und gesellschaftlichen Sektoren (Wirtschaft, Soziales, [Kultur, Ökologie] etc.) unter Beteiligung unterschiedlicher Akteure

(staatliche und nichtstaatliche) und ihrer Governance-Instrumente (direkte wie indirekte) und Themen« in den Blick der Analyse zu nehmen (Amaral 2015: 370).

Der analytische Fokus auf die diskursive Formation GB umfasst damit »die Gesamtheit aller politisch gestaltbaren Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf« bezüglich globaler Fragen inbegriffen ihrer Überschreitung geographischer Räume und Zuständigkeitsgrenzen und bezieht Betrachtungen über »die institutionellen, inhaltlichen und prozessualen Aspekte der Formulierung, Implementation und Bewertung« der Bildungsgestaltung und -legitimation GB mit ein (ebd.: 370). Die Untersuchung internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation der GB bringt mehrere Ebenen der Governance in den Zusammenhang und umschließt verschiedenste Akteur*innen und komplexe Akteur*innenkonstellationen globaler Bildungsbestrebungen. Gleichsam werden ihre Diskurse, ihre Themen und Durchsetzungsinstrumente ins Auge gefasst (ebd.: 370f).

3.3.3 Bildungsakteur*innen internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation in den Global Governance-Strukturen

Die Strukturen der Global Governance sind durch komplexe Akteur*innenkonstellationen gekennzeichnet. Nachfolgend sollen die verschiedenen Typen von Akteur*innengruppen und Organisationsformen der Global Governance vorgestellt werden deren Artikulationen in der unten aufgeführten Fallstudie (Kap. 6) die Untersuchungsgrundlage bilden. Damit soll einerseits deren Position im Feld der Global Governance im Bildungsbereich geklärt und die spätere Auswahl an bestehende Begriffe und Klassifikationen dieser institutionalisierten Gruppen angebunden werden. Gleichsam sollen somit die materiellen Dimensionen der jeweiligen unterschiedlich stark sedimentierten institutionalisierten Gruppen veranschaulicht und es soll Uneindeutigkeiten in der analytischen Begriffsverwendung vorgebeugt werden.

Organisationen im Allgemeinen können nach Ludger Pries als »relativ dauerhafte Kooperationsgefüge von Menschen« verstanden werden (Pries 2010: 73ff). Diese unterscheiden sich »durch drei Besonderheiten von anderen ›Gesellungsformen‹ wie etwa der Familie, einer sozialen Bewegung wie der Umweltbewegung oder den Zugehörigkeitserfahrungen zu einer nationalen, ethnischen oder kulturellen Bezugsgruppe« (ebd.: 73). Erstens haben Organisationen »mehr oder weniger klar definierte Ziele und Zwecke, die in der Regel im Laufe der Zeit durch die Mitglieder verändert werden« (ebd.: 73). Zweitens zeichnen sie sich »durch Ein- und Austritts- bzw. Mitgliedschaftsregeln und somit durch ein Innen-Außen-Verhältnis bzw. eine Organisation-Umwelt-Definition aus«. Drittens »haben sie mehr oder weniger bewusst gestaltete und gestaltbare Strukturen, Funktionen und Prozesse (von Arbeitsteilung, vertikaler und horizontaler Koordination, Verantwortungen und Kompetenzen etc.)«.« (ebd.: 73) Historisch betrachtet sind Organisationen im Vergleich zu Alltagswelten und Institutionen ein recht junges Phänomen (Pries 2015: 239).

In der hier vorliegenden Arbeit werden *Organisationen als Bildungsorganisationen* bezeichnet, wenn sie in ihrer Arbeit mit dem Erwerb, dem Angebot oder der Gestaltung von Bildung operieren. Etwas eingegrenzter handelt es sich insofern um eine Bildungsorganisation, wenn ihr hauptsächlicher, zumindest proklamierter Zweck in der Bereitstel-

lung eines Angebots, in Möglichkeiten des Erwerbes von Bildung oder in der Gestaltung von Bildungsfragen, -prozessen oder -programmatiken liegt. Allein die Öffentlichkeitsarbeit im Sinne einer informellen Bildung oder ein einmaliges Projekt als Bildungsangebot, lassen eine Organisation noch nicht zur Bildungsorganisation werden (Adick 2008a: 178f).

Die Forschungen zur internationalen Bildungsgestaltung haben gezeigt, dass es seit geraumer Zeit neue und erweiterte Potenziale der Einflussnahme und Mitgestaltung sowie eine »neue« Intensität der Aktivitäten und damit verbundene Implikationen für das Bildungswesen durch die »neuen« auf unterschiedlichen Ebenen verorteten Akteur*innen zusätzlich zu den Nationalstaaten im Bereich internationaler Bildungspolitik gibt. Diese Akteur*innen unterscheiden sich stark in ihren Einfluss- und Wirkungsmöglichkeiten, Interessen und Handlungslogiken, ihrer Reichweite und in den ihnen zur Verfügung stehenden Governance-Instrumenten. Ihre Einflusskraft ist dabei im Wesentlichen orts- und themenabhängig (Amaral 2015: 372). Aufgrund dieser erheblichen Unterschiede muss aus theoretisch-analytischer Perspektive zwischen verschiedenen *Typen* und ihrer *Reichweite* unterschieden werden.

Die für die Arbeit untersuchten Organisationen lassen sich grundlegend entlang ihres Hauptzwecks und entlang ihres ursprünglichen Charakters unterscheiden. Zunächst lassen sich entlang ihres Hauptzwecks *Profit-Organisationen* und *Non-Profitorganisationen* voneinander abgrenzen (Pries 2010: 73). Eine weitere wichtige Differenzierung lässt sich auch entlang ihres hauptsächlichen Charakters in (*internationale*) *gouvernementale Organisationen* (IGO) bzw. *Internationale Regierungsorganisationen* (IROs) und in (*Internationale/Transnationale*) *Non-Gouvernementale Organisationen* (INGO bzw. NGO) bzw. *Nichtregierungsorganisationen* (NROs) treffen (ebd.: 73). Hinzu kommen *nationale Organisationen mit einem internationalen Arbeitsauftrag*, wie z.B. das BMZ sowie *lokale Nichtregierungsorganisationen*, die zur Umsetzung internationaler Bildungspolitik herangezogen werden. Zunächst wird eine Unterscheidung entlang des hauptsächlichen Charakters dieser unterschiedlichen Organisationsformen vorgenommen.

3.3.3.1 Internationale Organisationen

Unter IROs werden »formale, durch den Zusammenschluss und Kompetenzdelegation von Nationalstaaten für bestimmte Zwecke gegründete Organisationen« verstanden (Amaral 2015: 373). Es handelt sich dabei um interstaatliche Organisationen, welche sich nach ihrer geographischen Reichweite (globale, regionale, subregionale) und nach ihren Aktivitätsbereichen und Zielsetzungen (universale oder bereichsspezifische) unterscheiden. In bestimmten Bereichen können einige IROs darüber hinaus den Charakter einer supranationalen Organisation annehmen, wie z.B. die *Europäische Union* oder die *Welthandelsorganisation* sie darstellen (ebd.: 373).

Seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert spielen Internationale Organisationen eine zunehmend wichtigere Rolle in der Verbreitung institutionalisierter Bildungsprogrammatiken, normbesetzter Leitideen und Strukturmodelle. Sie bilden zudem eine*n der wichtigsten Vermittler*innen zwischen globaler Bildungsprogrammatik und nationalen Reformmaßnahmen. Außerdem »transportieren sie nationale Ausprägungen in den internationalen Diskurs und wirken damit auf transnationale Bildungspolitik zurück.« (Fuchs/Schriewer 2007: 145) In den Prozessen einer voranschreitenden Verflechtung in

Zeiten der Globalisierung kommt damit den Internationalen Organisationen eine zentrale Rolle zu. Dies hängt unter anderem mit den spezifischen Möglichkeiten Internationaler Organisationen zusammen, wie etwa der problemlosen Personenzirkulation sowie der Leichtigkeit des »innerorganisatorischen Wissenstransfers«, wodurch intensive Globalisierungseffekte hervorgerufen werden können (ebd.: 145).

Den Internationalen Organisationen im Bildungsbereich kommt ein hoher Grad an Aktivität in der internationalen Bildungsgestaltung zu. Hierzu gehören zunächst vor allem die Sonderorganisationen²⁵ der *Vereinten Nationen* (VN) bzw. *United Nations Organization* (UNO), welche weltumspannende Aktivitäten vorweisen. Die höchste Aufmerksamkeit im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Bereich kommt dabei der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) zu (Amaral 2015: 373ff). Eine weitere Organisation der UNO, der eine wesentliche Aufgabe im Bildungsbereich zukommt, ist die *International Labour Organization* (ILO). In der internationalen Debatte gibt es teilweise eine strikte Trennung zwischen *allgemeiner* und *beruflicher Bildung* bzw. *education* und *training*. Diese begriffliche Trennung spiegelt sich dann auch in der Aufgabenteilung der Internationalen Organisationen wieder, indem die UNESCO in erster Linie für *education* und die ILO für *training* zuständig ist (Tippelt 2010: 256). Eine weitere Organisation der UNO im Bildungsbereich ist der *United Nations Children's Fund* (UNICEF). Er setzt sich hier vor allem für die Rechte auf Bildung von Kindern sowie für ihr Recht auf Bildung in Katastrophen-, Notfall- und Fluchtsituationen ein (UNICEF 2022). Darüber hinaus gibt es noch das *United Nations Development Programme* (UNDP), das vor allem für die Finanzierung von Bildungsprojekten verantwortlich ist. Die Relevanz dieser Akteur*innen liegt vor allem in der »Verbreitung von Normen über Bildung« und in der Rolle und Bedeutung, die sie in der »praktischen (technischen) Unterstützung für die sog. Entwicklungsländer« einnehmen (Amaral 2015: 373). Des Weiteren gibt es noch die *Weltbank* oder *Weltbankgruppe* bzw. *World Bank*, die ihre bildungsgestalterische Ausrichtung mehr »an Humankapitaltheorien, der Kopplung von Bildungspolitik an fiskalischen Reformen wie d[en] Strukturanpassungsprogramme[n] der 1990er Jahre sowie der neo-liberalen Agenda« orientiert (ebd.: 373).

Neben den Sonderorganisationen der UNO gibt es im Bereich internationaler Bildungsgestaltung noch weitere relevante Akteur*innen. Da ist zunächst die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD). Sie erstellt international-vergleichende Leistungsstudien (wie z.B. PISA), stellt »policy reviews« im Bildungsbereich bereit, organisiert und führt internationale Seminare und Kongresse durch und entwickelt und verbreitet internationale Bildungsindikatoren und -standards (ebd.: 373). Obwohl die OECD eine Internationale Organisation darstellt, steht die Mitgliedschaft nicht allen Ländern offen, sondern ein Beitritt orientiert sich vor allem an den strategischen Entscheidungen der OECD-Mitgliedsländer. Fokussiert werden nach eigenen Angaben hauptsächlich die »meisten hochentwickelten Wirtschaftsnationen« sowie sogenannte »Schwellenländer«. Zudem ist auch die *Europäische Kommission* in die Arbeit der Organisation involviert (OECD 2022).

25 Bei den Sonderorganisationen der UNO (Übersicht aller in: Bpb 2011) handelt es sich um »zwischenstaatliche Einrichtungen, die teils schon vor der Gründung der UN existierten und auf eigenständigen Verträgen fußen, denen die Staaten eigens beitreten können.« (Bpb 2011)

Zunehmende Relevanz in der internationalen Bildungsgestaltung erfahren aber auch supranationale Organisationen, wie die *Welthandelsorganisation (WTO)* und die *Europäische Union (EU)* mit ihrem Exekutivorgan, der *Europäischen Kommission*. Die WTO hat durch die Verabschiedung des *GATS-Abkommens (General Agreement on Trade and Services)* in der internationalen Bildungspolitik auf sich aufmerksam gemacht. Hier sind die Regulierungen im internationalen Handel mit (Bildungs-)Dienstleistungen sowie das Ziel der Liberalisierung dieser formuliert (Amaral 2015: 374). Wie Susan L. Robertson u.a. (Robertson 2006; Robertson/Bonal/Dale 2002) offenlegen, haben vor allem die wichtigsten Elemente des GATS, nämlich die Klauseln »Meistbegünstigung« und »innerstaatliche Regulierung« schwerwiegende Implikationen für die Bildungsgestaltung der unterzeichnenden Staaten (Amaral 2015: 374). Die EU wiederum konzentriert sich in erster Linie auf die Koordination bildungsgestalterischer Prozesse, wie z.B. den Bologna-Prozess und auf die Verbreitung spezifischer Agenden, wie z.B. Lebenslanges Lernen (ebd.: 374).

Deutlich werden sollte, dass Internationale Organisationen im Bildungsbereich stark unterschiedlich involviert sind und je nach *Typ* unterschiedliche *Reichweiten* ihrer Wirkungsmöglichkeiten ausbilden. Oft bleibt ihr Einfluss dabei nicht allein auf ihre Mitgliedsstaaten beschränkt. Aktivitäten von Akteur*innen wie der UNESCO oder der Weltbank sind dabei weltumspannend, wohingegen Akteure wie die EU oder die OECD sich geographisch, politisch oder wirtschaftlich auf vordefinierte Regionen beschränken. Bei allen handelt es sich jedoch »um Akteure, die in einem traditionellen Monopol und unter Prärogative des Staates stehenden Bereichs agieren« (ebd.: 374). Sie eröffnen neue »Arenen« in denen Bildungsgestaltung verhandelt wird (Robertson/Dale 2015), haben aber in der Regel keine direkten Einflussmöglichkeiten wie z.B. Vetorechte oder demokratisch legitimierte Mandate, sondern ihr Handeln ist stets abhängig von den Staaten, in denen sie agieren (Amaral 2015: 374). Fragen nach Einflussmöglichkeiten und Instrumenten hinsichtlich der Gestaltung von Bildung und Bildungspolitik dieser Akteur*innen müssen deshalb über neue analytische Perspektiven erschlossen werden.

3.3.3.2 Transnationale Akteur*innen und Organisationen

Auf einer übergeordneten Ebene muss zunächst von der *Gruppe der Transnationalen Akteur*innen (TA)* gesprochen werden. Damit wird ein breites Spektrum beschrieben, welches von Individuen, nichtstaatlichen Organisationen bis hin zu sozialen Bewegungen reicht. Dieses Spektrum umfasst so unterschiedliche Akteur*innen wie gemeinwohlorientierte Nichtregierungsorganisationen, multinationale Konzerne oder auch Interessengruppen²⁶ (Liese 2016: 480). TA sind sowohl Subjekte als auch Objekte ihres Politik- und Gestaltungsbereiches, da sie die inter- und transnationale Politik mitgestalten, jedoch zur selben Zeit Adressat*innen trans- und internationaler Regulierungen und Regulierungsbestrebungen sind (ebd.: 480). TA zeichnen sich durch ihren *nichtstaatlichen Charakter* und ihren *Aktionsradius* aus. Als Transnational gelten solche nichtstaatlichen

26 In den Debatten der internationalen Beziehungen werden inzwischen auch kriminelle und terroristische Vereinigungen dazu gezählt. Diese sind in der Betrachtung hier außen vor gelassen, da sie nicht als direkte Akteur*innen der internationalen Bildungsgestaltung gesehen werden (Liese 2016: 481).

Akteur*innen, die grenzüberschreitend politisch tätig sind. Das Attribut »nichtstaatlich« drückt hier eine weitestgehende Unabhängigkeit der Akteur*innen von staatlicher Kontrolle aus und verweist auf ihre Herkunft entweder aus der Zivilgesellschaft, dem Markt oder politischen Interessen. Damit ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass diese Akteur*innen auch Unterstützung von staatlichen Stellen erhalten können. Trotz allem zeichnen sie sich in der Regel durch »ein großes Maß an Autonomie hinsichtlich ihrer Strukturen, Ressourcen, Entscheidungen und Aktivitäten« aus (ebd.: 480).

Transnationale Organisationen stellen eine spezifische Form des Spektrums der TA, als relativ dauerhafte Kooperationsgefüge von Menschen, dar. Weltweit sind inzwischen eine Vielzahl transnationaler Organisationen als Akteur*innen im Bildungsbereich aktiv. Neben staatlichen Organisationen (z.B. Bildungsministerien) und Internationalen Organisationen (z.B. UNESCO) haben diese zunehmend mehr Bedeutung in der internationalen Bildungspolitik und -gestaltung erlangt (Adick 2008a: 168). Christel Adick weist darauf hin, dass insbesondere »der von transnationalen Nichtregierungsorganisationen (NROs) betriebene Bildungstransfer in der Entwicklungszusammenarbeit« bisher wenig Beachtung gefunden hat:

»Der Bedeutungsgewinn dieser nichtstaatlichen Organisationen im Vergleich zu nationalen Akteuren wie etwa Ministerien für internationale Entwicklung und Zusammenarbeit und Internationalen Organisationen wie UNESCO oder Weltbank sollte dazu führen, sich bei dem Thema transnationale Bildungsorganisationen auch in diesem Bereich kundig zu machen.« (ebd.: 169)

Transnationale Organisationen sind in einem weiten Sinne vor allem in »die in den Wirtschaftswissenschaften seit langem thematisierten ›transnational corporations‹ (TNCs)« und die aus thematischen Netzwerken und den sozialen Bewegungen hervorgegangenen transnationalen bzw. transstaatlichen »Bewegungsorganisationen«²⁷ wie z.B. Attac, OXFAM, Greenpeace, oder Amnesty International, zu unterscheiden (Adick 2008a: 178f; s. auch Faist 2000: 26–28). Die Grundlage ihrer Abgrenzung voneinander verläuft dabei entlang ihres Hauptzwecks in Erstere als *Profitorganisationen* und Zweitere als *Non-Profitorganisationen* (Pries 2010: 73). Erstere haben ihren Ursprung dabei zumeist in der Wirtschaft und richten ihr Handeln in der Regel an den Anforderungen des Marktes aus.²⁸ Sie bilden damit den grundlegenden Typus der *profitorientierten privatwirtschaftlichen Akteur*innen*. Letztere entspringen in vielen Fällen den Bestrebungen der Zivilgesellschaft, die zunehmend versucht, sich im Zuge der Globalisierung grenzüberschrei-

27 In der öffentlichen Diskussion und in der Fachwelt hat sich keine eindeutige Verwendung des Begriffs NGO durchgesetzt. Auch wenn hier eigentlich Internationale Gewerkschaften oder transnationale Gewerkschaftsgruppen mit hinzugezählt werden müssten, da auch sie aus sozialen Bewegungen hervorgegangen sind (Toyka-Seid/Schneider 2022), werden Gewerkschaften in der hier vorliegenden Arbeit als Interessengruppe gefasst und nicht als NGO. Gewerkschaften können jedoch, wie im Fall der Bewegungsorganisation Attac durch GEW und Ver.di oder im Rahmen der Global Campaign for Education die Internationale Bildungsgewerkschaft Education International, Mitglied sein (Attac 2022; Global Campaign for Education 2022).

28 Beispielhaft dafür steht die *Global Business Coalition for Financing Education* in der hier vorliegenden Fallstudie.

tend zu organisieren und auf die globale Politik Einfluss zu nehmen. *Non-Profitorganisationen*, aus der Zivilgesellschaft kommend, werden deshalb auch als nicht am Profit orientierte Nichtregierungsorganisationen beschrieben (Liese 2016: 481; Bpb 2022). D.h. jedoch weder, dass Unternehmen stets gewinn- und nicht gemeinwohlorientiert handeln, noch dass Nichtregierungsorganisationen immer gemeinwohlorientiert sind und keine partikularen Interessen verfolgen (Liese 2016: 484). Trotz dieser Abgrenzung voneinander, so das Ergebnis vieler Studien, zeichnen sich Transnationale Organisationen nach Pries im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners »durch eine dezentrale Verteilungsstruktur und durch starke Koordinationsmechanismen aus.« (Pries 2015: 187f) Die beschriebenen Organisationen sind selbst Trägerinnen von Transnationalisierungsprozessen, da Vergesellschaftung, also das Soziale, durch transnationale Organisationen »eine ganz bestimmte – nämlich transnationale – grenzüberschreitende Form annehmen kann« (Pries 2010: 73f). Transnationalisierungsprozesse können zudem von verschiedenen Typen grenzüberschreitend tätiger Organisationen vorangetrieben werden (ebd.: 73f).

Transnational corporations (TNCs) bzw. privatwirtschaftliche Akteur*innen als Transnationale Organisationen können im weiten Sinne als »stark differenzierte grenzüberschreitende Organisationen mit Myriaden an intra-institutionellen Arbeitsteilungen« verstanden werden (Faist 2000: 28). Vor allem in den Jahren 1965 bis 1980 stieg die Zahl der TNCs stark an. Die Weltinvestitionsberichte der UN-Konferenz für Handel und Entwicklung (UNCTAD) verzeichneten 1970 noch 7000 TNCs, im Jahre 1997 bereits 50.000 und 2008 bereits 82.000 (Liese 2016: 485). In den 1970er Jahren wurden sie anfänglich als »Konglomerate, die von einem hochindustrialisierten Land als Basis heraus staatsübergreifend agierten«, begriffen, was ihnen dann auch die populäre Bezeichnung als sogenannte »Multis« einbrachte. Inzwischen werden sie vielmehr als transnationale bzw. »transstaatliche Wirtschaftsgiganten« aufgefasst, »die gewichtige politische Kraftfelder bilden«. Aus dieser Perspektive heraus ist auch ihre Bezeichnung als »global players« entstanden (Faist 2000: 28). Faist weist im Rückgriff auf Masataka Fujita jedoch darauf hin, dass transnationale Unternehmungen nicht ausschließlich im Feld riesiger Konzerne wie IBM oder Daimler-Chrysler stattfinden, sondern auch gerade im Rahmen interstaatlicher Süd-Nord-Migrationen sich zunehmend Chancen für mittelständische Unternehmen ergeben (Fujita 1998 nach; Faist 2000: 28). Im Bereich internationaler Politikforschung wird zunehmend danach gefragt, welchen Beitrag TNCs zur globalen, regionalen oder (sub-)staatlichen Ordnung in der Rolle als Governance-Akteur*innen leisten. Der Blick auf diese Akteur*innengruppe ist damit inzwischen in der Politikforschung von einer stärkeren Feinzeichnung geprägt, in dem ihr nicht grundlegend eine einheitliche Rolle im Globalisierungsprozess zugeschrieben wird (Liese 2016: 482). Es gilt hier also mit einer gewissen fragenden Vorsicht und Offenheit für eine Feinzeichnung an die international beabsichtigte politische Wirkung dieser Akteur*innengruppe heranzutreten.

Eine andere große Gruppe der transnationalen Organisationen bilden die *Nichtregierungsorganisationen (NGOs)*. In einem weitläufigen Verständnis umfasst dies »Organisationen, die nicht direkt von der Regierung kontrolliert werden und nicht profitorientiert sind.« (Liese 2016: 481) In bestimmten Fällen werden, Nichtregierungsorganisationen dann noch einmal in zwei weitere unterschiedliche Typen unterschieden. Zum einen in

dienstleistungsorientierte NGOs, welche in besonderem Maße auf materielle und finanzielle Ressourcen zur Durchführung ihrer Projekte angewiesen sind und zum anderen in *anwaltschaftlichen* bzw. *advokatorischen* NGOs,²⁹ die stärker auf kognitive Ressourcen und politische Gelegenheitsstrukturen angewiesen sind (ebd.: 481). Der Verfasser hält für die vorliegende Arbeit eine solch strikte Unterscheidung nicht für sinnvoll, da in vielen NGOs gerade beide Handlungsausrichtungen zusammenfallen und die Durchführung von Projekten oft nicht ohne kognitive Ressourcen und politische Gelegenheitsstrukturen möglich ist.

Erstmals ließ sich zu Beginn der 1970er Jahre³⁰ ein deutlicher Anstieg³¹ von international ausgerichteten NGOs beobachten. Nachdem sich in den 1980er Jahren die Zahl der NGOs bei 4500 eingependelt hatte, erfuhr die Zahl der NGOs mit dem Ende der Blockkonfrontation und der damit einhergehenden Neugestaltung der internationalen Politik einen erneuten und rasanten Anstieg. Die neuen Möglichkeiten der Beteiligung von NGOs an den Weltkonferenzen der Vereinten Nationen (VN), die ihren Anfang bei der Konferenz über Umwelt und Entwicklung (UNCED) im Jahre 1992 in Rio de Janeiro nahmen, führten zu einer neuen Stellung und Akzeptanz der NGOs und durch ihre Mitarbeit, Expertise und Lobbytätigkeit stetig zu ihrer steigenden Bedeutung. So erhöhte sich ihre Anzahl noch einmal von 4.620 im Jahre 1991 auf 8.976 im Jahre 2015 (Bpb 2022).

Es ist strikt davor zu warnen, NGOs grundlegend als progressive Organisationen zu deuten, welche ausschließlich zur »verbesserten transnationalen aber auch zwischenstaatlichen Kooperation beitragen können.« Studien haben gezeigt, dass es auch NGOs gibt, die sich ausschließlich für partikulare Interessen und konservative Ziele einsetzen³² (Liese 2016: 481). Auch Erwartungen einer stärkeren Demokratisierung, mehr Transparenz und Rechenschaftspflicht, die sich durch die Annahme ergeben, dass eine Beteiligung von NGOs zu einer stärkeren Beteiligung der Bürger*innen führt, sind zu hinterfragen. Beteiligungsmuster von NGOs fallen je nach Politikfeld, Phase im Politikzyklus und Herkunftsregion sehr unterschiedlich aus. Im Politikfeld der Entwicklungszusammenarbeit ist eine Beteiligung üblicher als im Bereich der Sicherheit. Zudem sind NGOs »in den zentralen Phasen des Politikzyklus (Entscheidungsfindung) [...] weniger beteiligt als in den frühen (Agendasetzen, Analyse) oder späten (Implementierung) Phasen.« (ebd.: 481f) Vor allem im Hinblick auf die *Nord-Süd-Beziehungen* gibt es starke Divergenzen. Zum einen sind NGOs aus dem Globalen Süden vollkommen unterrepräsentiert und

29 NGOs sind als *advokatorisch* zu bezeichnen, wenn sie im Prozess der politischen Willensbildung vor allem die Artikulationsfunktion übernehmen. Dies erreichen NGOs durch Themensetzung in Medien, der politischen Vertretung von Interessen über nationale Grenzen hinweg sowie durch konkrete Projektarbeit (Bpb 2022).

30 Mit der Anti-Slavery-Society, die sich als Menschenrechtsorganisation für die Abschaffung der Sklaverei einsetzte, gründete sich 1839 bereits der erste Protagonist der NGOs. 1863 kam dann mit dem Internationalen Komitee des Roten Kreuzes die erste weltweite humanitäre Organisation hinzu (Bpb 2022).

31 Das Yearbook of International Organizations gibt an, dass im Jahre 1951 832 und im Jahre 1972 bereits 3.733 internationale NGOs zu verzeichnen waren. Dies hing mit einem Einsatz des Wirtschafts- und Sozialrats der VN 1970 zusammen (ECOSOC), der für die VN-Konferenz über die menschliche Umwelt 1972 in Stockholm erstmals die Beteiligung von Nichtregierungsorganisationen im VN-Komplex erwirkte (Liese 2016: 485).

32 Zu dieser Problematik ausführlicher vor allem im Kontext der Postkolonialität, siehe Sen 2007.

zum anderen sind die Partizipationschancen von Bürger*innen aus dem Globalen Süden stark eingeschränkt, da es kaum ressourcenstarke und professionalisierte NGOs gibt, die nicht vom Norden abhängig sind. Auch wenn NGOs Ideen und Positionen vertreten mögen und nicht einzelne Mitglieder oder ganze Bevölkerungen, so scheint die zugrundeliegende Problematik der Repräsentanz einer Elite, die die strukturelle Ungleichheit von Klasse, Gender, Religion, Ethnizität etc. reproduziert, auch mit ihnen verstrickt (ebd.: 482).

Die wohl detaillierteste und anschaulichste Typologisierung transnationaler Organisationen im Bildungsbereich hat bisher Christel Adick vorgelegt. Adick unterscheidet dabei vier Typen transnationaler Bildungsorganisationen. Sie unterscheidet dabei *Transnationale Bildungsunternehmen*, *Transnationale Bildungsorganisationen im Bildungswesen eigener Art*, *Transnationale Bildungsorganisationen im Migrationsbereich* sowie *Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen* (Adick 2008a: 183). Von diesen ist für die vorliegende Arbeit zur Analyse internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation im Kontext Globaler Bildung vor allem die letzte Kategorie Transnationaler Bildungsorganisationen von Bedeutung.

Unter der Kategorie *Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen* versteht Adick in einem weiten Sinne

»solche Organisationen, die eine grenzüberschreitende Vermittlung von Bildung unter Berufung auf allgemeine Menschenrechte – hier: das universale Recht auf Bildung – betreiben. In der Regel handelt es sich um Organisationen, in denen in den sogenannten Industrieländern für die (angeblichen) Bildungsinteressen der sogenannten Entwicklungsländer geworben wird, Lobbyarbeit betrieben wird und Spendengelder gesammelt werden. Diese Aktivitäten führen dann dazu, dass in den Entwicklungsländern Schulen gebaut, Bildungsprogramme implementiert, Lehrpersonen ausgebildet oder Stipendien vergeben werden. Die Legitimation für diese anwaltliche Vertretung von Bildungsinteressen anderer – wenn hier nicht sogar von externer Einflussnahme gesprochen werden muss – resultiert aus einer internationalen zivilgesellschaftlichen Interessenswahrnehmung. Diese Organisationen verkörpern einen Teil der globalen Zivilgesellschaft, die als eigenständige Kraft neben den nationalen Regierungs- und den internationalen (zwischenstaatlichen) Organisationen auch im Bildungsbereich immer mehr Einfluss gewonnen hat.« (Adick 2008a: 191)

Die Verbreitung dieses Typs von Bildungsorganisation steht historisch in einem engen Zusammenhang mit den Versuchen, die die UNO und ihre Sonderorganisationen wie UNESCO, UNICEF, ECOSOC und CEDAW etc. seit der Deklaration der Menschenrechte im Dezember 1948 im Hinblick auf das »Recht auf Bildung« für jede Person (Art. 26, 1–3) unternommen haben. Da die Versuche seit den verabschiedeten Resolutionen nicht die gewünschten Ergebnisse brachten, erfolgte im Jahr 1990 der erste *EFA-Kongress in Jomtien (Thailand)*, welcher von UNESCO, UNICEF, der Weltbank und UNDP organisiert worden war (Adick 2008a: 191; Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015: 4). Die Regierungsdelegationen faktisch aller Länder dieser Welt entschieden sich dort, ein »universelles Recht auf Bildung« nicht nur zu deklarieren, sondern auch zu verwirklichen. Bereits zehn Jahre später im Jahr 2000 in Dakar (Senegal) auf dem *WEF* musste festgestellt werden, dass auch diese Ziele verfehlt worden waren, weshalb dort die Ziele überarbeitet und spezifiziert

wurden. Ein Teil davon ist damals in die MDGs eingegangen, insbesondere das universelle Grundschulrecht und die Förderung von Gendergleichheit. Zudem ist in dem Jahr die Vereinbarung über ein weltweites Bildungsmonitoring beschlossen worden, welches in regelmäßigen Abständen zum Entwicklungsstand der Länder in der Annäherung der Ziele Bericht erstattet. Dieses wurde zunächst seit 2002 von der UNESCO als Leitorganisation des EFA-Prozesses unter dem Namen *Global Monitoring Report (GMR)* veröffentlicht (Adick 2008a: 191; Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015: 4). Seit 2016 wird dieser inzwischen unter dem Namen *Global Education Monitoring Report (GEM Report)* herausgegeben. Dies hängt mit der weiteren Erneuerung, Spezifikation und Anpassung der Ziele des EFA-Prozesses im Anschluss an das *World Education Forum in Incheon (Thailand)*, auf dem die *Education 2030 Agenda* verabschiedet wurde, zusammen. Die neuen Ziele kursieren seit 2016 als Teil der *Sustainable Development Goals* unter dem SDG 4 und fokussieren eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung sowie die Förderung Lebenslangen Lernens (Langthaler 2015; UNESCO 2020a). Gleichzeitig wurde in Incheon auch die Unterstützung für die Implementierung des Globalen Bildungsprogramms über *Education für Sustainable Development (ESD)* zugesichert (Paul 2015).

Transnationale Bildungsorganisationen erhielten seit dem Beginn des EFA-Prozesses 1990 einen erheblichen Bedeutungsgewinn. Auf der Konferenz in Jomtien, spielten NGOs noch eine relativ beiläufige Rolle, jedoch waren sie bereits in Dakar nicht nur in einer höheren Zahl vertreten, sondern sie stellten inzwischen auch einen konstitutiven Bestandteil des Konferenzprogramms dar. In Dakar veränderte sich die Organisationsform unter NGOs, in dem sie anfangen Netzwerke zu bilden, mithilfe derer sie ihren Einfluss auf staatliche und internationale Akteur*innen ausweiten wollten (Adick 2008a: 191). Wie Mundy und Murpy (2001) erhellend darstellen, wird in der Forschung im Hinblick auf diese Organisationsform der globalen Zivilgesellschaft auch von »transnational advocacy networks« gesprochen (Mundy/Murphy 2001: 85f; nach Adick 2008a: 192).

Eines der wohl bekanntesten Beispiele für solch ein »transnational advocacy network« im Bildungsbereich stellt die *Global Campaign for Education* dar, welche im Jahr 1999 in Vorbereitung zur Konferenz in Dakar unter der Federführung von OXFAM³³ gegründet wurde. Sie setzt sich aus mehreren großen grenzüberschreitenden, in Bildungsangelegenheiten aktiven NGOs wie OXFAM, *Education International*, *Action Aid* und *Global March against Child Labour* und einer Vielzahl von NGO-Koalitionen aus dem Politisch Globalen Süden wie der *African NGO Coalition*, *Campaign for Popular Education (Bangladesh)*, *Citizen's Education Initiative India* oder dem *Consultation of Adult Education in Latin America (Mexiko)*

33 OXFAM, eine der größten und bekanntesten NGOs, ist in den 1940er Jahren in Großbritannien gegründet worden. 1995 haben sich dann verschiedenste NGOs zu OXFAM International zusammengeschlossen, welche aus relativ autonomen Mitgliederorganisationen besteht, die in über 19 Ländern verteilt sind. Heute ist die NGO in mehr als 90 Ländern aktiv, um sich gegen Armut und Ungerechtigkeiten unter anderem mithilfe von Bildungsarbeit einzusetzen (Oxfam International 2022a). Die Macht von OXFAM Themen und Agenden zu beeinflussen, ist nicht zu unterschätzen. Hier sei erwähnt, dass das später in der Fallstudie herausgearbeitete Konzept einer Bildung für *citizenship* in globaler Dimension, welches einen Knotenpunkt der untersuchten hegemonialen Formation bildet, initial von OXFAM stammt. Es wurde erstmalig 1997 in den internationalen Diskurs eingebracht. 2012 wurde es dann durch den UN-Generalsekretär Ban Ki-moon auf die oberste Agenda der UN gesetzt (Oxfam 2015: 4).

zusammen (Adick 2008a: 191f; Mundy/Murphy 2001: 104–114). Die in dem Netzwerk aktiven NGOs stellen Beispiele für sogenannte transnationale advokatorische Bildungsorganisationen dar.

Nach Christel Adick betreiben transnationale advokatorische Bildungsorganisationen in der Regel in einer zweigeteilten Hinsicht »Entwicklungspädagogik«. Im Globalen Norden ist sie entweder charakterisiert durch eine entwicklungspolitische Bildung informeller Art z.B. durch medienaktivistische Aufklärungsarbeit für »Bildung« in den Ländern des Politisch Globalen Südens oder durch nonformale bis hin zu formaler Bildung, in dem sie Bildungsprojekte oder Bildungs- und Unterrichtsmaterialien für die schulische und außerschulische Bildung anbieten. Darüber hinaus initiieren sie auch stellenweise »stark koordinierte evidenzbasierte Lobbykampagnen an der Grenze zu einer engagierten Bildungsforschung« (Adick 2008a: 192). Auf der anderen Seite sind sie auch im Globalen Süden aktiv und fördern dort »entsprechende Bildungsprojekte und verbreiten dabei die von ihnen favorisierten Vorstellungen von besonders entwicklungsrelevanten und daher »richtigen« Bildungskonzeptionen einschließlich Lehrmaterialien, womit sie durchaus in nationale und internationale Belange eingreifen«, wie Christel Adick schreibt (ebd.: 192). Aufgrund ihres dualen Konzepts von Bildung, indem sie im Globalen Norden »assistentzialistische Motive« verbreiten und im Süden eine »paternalistische Einflussnahme« verüben, steht ihnen Adick zufolge eine eigenständige Kategorie als transnationale Bildungsorganisation zu (ebd.: 192f). Im Unterschied zu Bildungsunternehmen mögen bei ihnen zwar auch »ökonomische Effizienzgesichtspunkte« eine Rolle spielen, z.B. in der adäquaten Verwendung der Spendengelder, jedoch bilden hier gleichzeitig Kriterien wie ethisch-politische Vorstellungen, das Menschenrecht auf Bildung und ein spezifisches Verhältnis zur Praxis der Hilfe eine wichtige Basis ihrer Legitimation (ebd.: 193).

3.3.3.3 Lokale zivilgesellschaftliche Akteur*innen in der internationalen Bildungsgestaltung

*Lokale zivilgesellschaftliche Akteur*innen* stellen Akteur*innen dar, die lokale oder sektorale Interessen, aber auch spezifische Werte gegen oder über einen bestimmten formalen politischen Prozess hinaus vertreten. Beispiele für diesen Teilbereich der Zivilgesellschaft umfassen Formen wie Graswurzelorganisationen, Stadtteil-Organisationen (Community-Organizations), Gewerkschaften, Interessengruppen, Religiöse Gruppen und Bürger*innenvereinigungen etc. (Toyka-Seid/Schneider 2022). Diese Formen der zivilgesellschaftlichen Organisation stellen eine bereits traditionelle soziale Praxis in allen Gesellschaften dar. Die Situation, die Beschaffenheit und Organisation solcher Gruppen unterscheidet sich weitläufig je nach Nationalstaat und Region (Castells 2008: 83). Vor allem der Ausgangspunkt und die Motivation für derart soziale Organisationen variieren je nach nationalstaatlicher oder regionaler Verfasstheit: Religiöse, ethnische, ökologische oder feministische Gruppen sowie studentische Bewegungen, aber auch kriminelle Organisationen können kollektive Handlungsmöglichkeiten oder Mobilisierungen für jeweilige unterstützende Strukturen vor Ort darstellen. Sie treten überall dort auf, wo Verschiebungen vom institutionellen politischen System hin zu informellen oder formellen Zusammenschlüssen zu beobachten sind (ebd.: 84). Auch sie zeichnen sich durch ihren Charakter der Nichtstaatlichkeit aus und sind deshalb ebenso in den Bereich der NGOs

einzuordnen. Der Unterschied zu den weiter oben diskutierten INGOs liegt dabei in ihrer Reichweite. Obwohl sie gegebenenfalls globale Thematiken aufgreifen, liegen ihre Einflussmöglichkeiten wiederum in einem lokal beschränkten Bereich und wirken im Gegensatz zu INGOs nicht grenzüberschreitend.

Im Bereich der GB gibt es weltweit eine Vielzahl an Bildungsorganisationen, die dem Bereich lokaler NGOs zuzurechnen sind. Allein in Deutschland welches beispielhaft für den *Globalen Norden* steht, vertritt die *Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland e.V.* rund 10.000 lokale entwicklungspolitische Organisationen, von denen ein beträchtlicher Teil in die nationale und transnationale Bildungsarbeit involviert ist (agl 2022). Auch im Globalen Süden ist es in den letzten Jahren zu einem erhöhten Wachstum lokaler NGOs im Bildungsbereich gekommen. Dies hängt vor allem mit der wechselnden Strategie vieler großer Geber*innenorganisationen zusammen, welche zunehmend versuchen ihre Bildungsprogrammatiken über lokale NGOs in formalen und non-formalen Kontexten zu implementieren. Lokale NGOs begrenzen ihre Arbeit im Bildungsbereich dabei nicht ausschließlich auf dienstleistungsorientierte Bildungsaktivitäten. Ebenso sind viele gleichzeitig in advokatorische Tätigkeiten für Bildungsreformen, aber auch – individuell oder in Netzwerken – in die bildungspolitischen Dialoge in den Ländern, in denen sie arbeiten, involviert (Miller-Grandvaux/Welmond/Wolf 2002: 12). Auch hier hat vor allem der schon bereits erwähnte EFA-Prozess die Rolle lokaler NGOs als alternative Bildungsanbieter*innen, -innovator*innen, – advokat*innen sowie -politische Dialogpartner*innen eingeläutet und entschieden gestärkt (ebd.: 12).

Argumente, die für die wachsende Bedeutung von lokalen NGOs im Bildungsbereich oft angeführt werden, bestehen darin, dass sie auf dem »community-level« arbeiten und deshalb stärker gesellschaftlichen Wandel bewirken können, als große Akteur*innen. Zudem können sie besser die Anliegen der lokalen Zivilgesellschaft repräsentieren und bündeln. Eigenschaften, welche viele für entscheidend für Prozesse der Demokratisierung und der Nachhaltigkeit halten, da sie hierfür schlichtweg die »effizienteren« Partner*innen sind (ebd.: 12). Wie sich die lokalen NGOs in den jeweiligen Ländern entwickeln, ist dabei jedoch im Wesentlichen von den politischen, sozialen und ökonomischen Realitäten des Landes abhängig: von der Art der demokratischen Tradition, den politischen und sozialen Stabilitäten und den zur Verfügung stehenden (ökonomischen) Ressourcen (ebd.: 13). Trotz allem können sie bei Ausschöpfung ihrer Möglichkeiten als wichtige Impulsgeber*innen für Alternativen, gesellschaftliche Veränderung und die Ausweitung einer Demokratisierung von unten (an allen Enden der Welt) in Bezug auf globale sozial-ökologische Gerechtigkeit betrachtet werden (bspw. Singh/Kulkarni/Pathak 2018: 115ff; Nicaragua e.V. 2020).