

Themen	4	Christel Adick How Kenyan initiative helped to regain education as a public good over for-profit education in low-fee private schools
	14	Emmanuel Niyibizi, Charles Gahutu & Christine Nyiramana Educational governance in Rwanda. Coordinating action for equity through cooperation between education providers
	19	Evi Plötz & Annika Kastner Bildungsgerechtigkeit durch Governance. Globale Vernetzung und Handlungskoordination nichtstaatlicher Schulen am Beispiel GPENreformation
	25	Frederick F. Njobati Shaping resilience through peace education in schools: Results from a case study in Nigeria
VENRO	32	Bildung wirkt! Aber wie? Die neuen VENRO-Materialien zur Wirkungsevaluation von Bildungsangeboten
VIE/BNE	33	Computerspiele als virtuelles Jugendzentrum
Kommentar	34	Die Zukunftsvision Mecklenburg-Vorpommerns für eine nachhaltige, digitale und gemeinwohlorientierte Transformation
	36	Rezensionen
	43	Schlaglichter

Christel Adick

How Kenyan initiative helped to regain education as a public good over for-profit education in low-fee private schools

Zusammenfassung

Während im sogenannten Globalen Norden Privatschulen meist mit gebührenpflichtigen Eliteschulen in Verbindung gebracht werden und staatliche Schulen kostenlos sind, hat sich in vielen Ländern des Globalen Südens neben den bestehenden konfessionellen oder Eliteschulen ein neuer Typus von Privatschulen entwickelt: Niedrigpreis- (oder Low-Cost-)Privatschulen, die häufig gewinnorientiert sind. Diese Schulen werden von Privatunternehmen – Einzelpersonen oder Firmen, einschließlich einiger großer transnationaler Schulketten – auf finanzieller Grundlage der Erhebung relativ niedriger Gebühren angeboten, um Schüler/-innen aus niedrigen oder unteren Einkommenschichten anzuziehen. Diese Schulen, die den lokalen Bedürfnissen entsprechen und oft vorgeben, eine Lücke zu füllen, weil es an staatlichen Angeboten mangelt, sind in den letzten zehn Jahren unter heftigen Beschuss einer Vielzahl staatlicher und vor allem nichtstaatlicher Organisationen geraten. Diese sprechen sich auf lokaler, nationaler, kontinentaler und internationaler Ebene gegen solche Schulen aus, weil sie den Grundsätzen der nationalen Bildungssysteme zuwiderlaufen. Diese Grundsätze bestehen darin, allen Menschen eine kostenlose, qualitative Grundausbildung mit gleichem Zugang für jeden zu bieten: wenn nicht durch die, so doch wenigstens unter der Schirmherrschaft der Regierung.

Aber waren dieser Protest und diese Kritik, die zu einem Schwerpunkt konzertierter Aktionen nationaler und internationaler Organisationen der Zivilgesellschaft (CSO) geworden sind, erfolgreich? Die Antwort im folgenden Artikel lautet: Ja, denn einige Entwicklungen der jüngsten Zeit deuten darauf hin, dass Bildung als öffentliches Gut wieder zu ihren logischen Prinzipien zurückgefunden hat. Diese These wird im folgenden Artikel diskutiert, indem zunächst Bildung als öffentliches Gut im Gegensatz zu Bildung als privates und als Gemeingut definiert wird. Ebenso wird die Ansiedlung von Schulen mit geringen Gebühren in den Bereichen der privaten Bildung näher betrachtet. Anschließend werden beispielhaft die Entwicklungen in Kenia dargestellt. Hier führten die Organisationen der Zivilgesellschaft (CSOs) zu einer effektiven, evidenzbasierten Kampagne gegen die kostengünstigen Schulen der Bridge International Academies (BIA) als Teil einer breit angelegten

und massiven international konzertierten Aktion zur Förderung der universellen Grundsätze einer freien und hochwertigen, staatlich-kontrollierten Bildung, wie sie zuletzt in den Nachhaltigen Entwicklungszielen (SDGs) der Agenda 2030 der Vereinten Nationen erklärt wurden.

Schlüsselworte: *gebührengünstige Privatschulen (LFPS), öffentliche Bildung, Privatschulen, gewinnorientierte Schulen, Organisationen der Zivilgesellschaft (CSO), Bridge International Academies (BIA), Afrika, Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs)*

Abstract

While in the so-called Global North private education is mostly associated with elite-type schools requiring tuition fees, whereas government schools are free, the private schools' sector in many countries of the 'Global South' has experienced the expansion of a new type of private schools besides also existing denominational or elite schools: low-fee (or low-cost) private schools, often profit-oriented. These schools are provided by private enterprises – individuals or companies, including some large transnational school chains – on the financial basis of collecting rather low amounts of fees so as to attract pupils from low or lower middle-income backgrounds. Often claiming to fill a gap because of lacking governmental provisions as well as answering local demands, these schools have in the last decade come under heavy attack from a wide range of state and especially non-state organizations ranging from local to national, continental and international levels, who object such schools because they counter the very principles of national education systems which are to provide basic education for all for free, at a good quality and with equal access, if not by, then surely under the auspices of the government.

Have such protest and critique which have become a major focus of concerted actions of national and international CSOs (Civil Society Organizations) been successful? The answer in the following article is: Yes, since some recent developments indicate that education has re-gained its logic principles as a public good. This thesis will be discussed in the following article, first by defining education as a public good in contrast to education as a private and to education as a common good,

as well as locating low-fee schools in the sectors of private education. This will be followed by exemplifying developments in Kenya where CSO activism led to a rather effective, evidence-based campaign against the Bridge International Academies (BIA) low-fee schools as a part of a broad and massive international concerted action to foster the universal principles of free and quality state-controlled education as they have last been declared in the SDGs (Sustainability Development Goals) of the United Nations Agenda 2030.

Keywords: *Low-fee Private Schools (LFPS), Public Education, Private Schools, For-profit Schools, Civil Society Organizations (CSO), Bridge International Academies (BIA), Africa, Sustainability Development Goals (SDGs)*

Education as a public good

The article wants to discuss the thesis, that recent developments indicate that education has re-gained its logic principles as a public good over private for-profit school provision. In a broad perspective, this topic touches upon challenges to national education systems during an epoch of massive (neo-)liberalization and marketization which also affected education in many countries of the world since the 1990s (Lohmann, 2001; Martens, Rusconi & Leuze, 2007). Policies to open up paths of privatization had led to an expansion of private schools as well as the appearance of new transnational education enterprises in national education systems at various levels. International research focused such developments under the label of an 'education industry' and researched them as a challenge for educational governance (Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi, 2016; Parreira do Amaral, Steiner-Khamsi & Thompson, 2021). In this broad research field, which includes praxis fields and policy fields from pre-school to university and out-of-school education and educational services, the object of discussion in this article: low-fee private schools (LFPSs), and among them a very special category: for profit school chains, are (just) one segment of what is summed up under 'global education industry', as may be seen in the concepts applied in recent discussions (like Fontdevila & Verger, 2021).

It has been remarked that private provision of education displays expansive tendencies: "Over the past decade, enrolment in private educational institutions has increased, particularly for primary education in lower-income countries, and for post-secondary non-tertiary education in more developed economies and in Central Asia [...]. In the case of school education, this process takes a variety of forms, including faith schools, low-fee private schools, foreign aid or international schools run by non-governmental organizations (NGOs), Charter, Contract and Vouchers schools, home schooling and personal tutoring, market-oriented and for-profit schools." (UNESCO, 2015, p. 73).

While these varied privatization and commercialization tendencies have clearly posed a lot of challenges to the governance of national education systems such as administrative control, the financing of education, and relations between governmental and non-governmental actors, it is posited here, that LFPSs, and in particular for-profit schools, are the one type of schooling that is utmost opposite to what is declared in principles of free, equitable and quality public education. What is the measure for the legitimacy of such a position? Where do

these principles come from? The answer is, to view free, equitable and quality public education as an historical achievement, behind which one should not go back. The normative fallacy of each unreflected conclusion of norms (what ought to be) from empirical findings (what is) calls for attention, like in this case, when reviewing the evidence and then speaking of an historical achievement, because such an argument needs to be accompanied by also invoking reflections of its legitimacy. In this case the argument will be sustained by aligning the historical fact finding about public education to discussions of education as a human right, as will be sketched in the following.

Historically, education in the form of 'national education systems' became the globally accepted universal model of the organized transfer of knowledge, attitudes, competencies and wisdom from one generation to the other. Modern school developments ('mass education') originated in Europe, typified as the 19th century model (compared to the 15th century model) of the relation between society, education principles and the state (Boli & Ramirez, 1986). However, this model has in the meantime (been) expanded across national and cultural boundaries by different mechanism ranging on a continuum between self-determined affiliation (adopting ideas from elsewhere) and external oktroi (colonial domination), so that one can speak of the universalization of modern schooling (Adick, 1992). Global similarities e.g., of structures, administration, enrolments, contents and certificates have been sustained by numerous empirical findings of the research group around John W. Meyer, known as the 'world polity' or 'world culture' approach in comparative education (Ramirez & Boli, 1987; Meyer & Ramirez, 2000; for an overview see Adick, 2009). Against the backdrop of such theoretical discussions plus empirical findings, to talk of 'public education' essentially means the rise of compulsory national education systems in which the state has acquired sovereignty over education (Mitter, 2006). And it is just this education sovereignty which is at stake when LFPSs operate largely outside government control and follow market philosophies instead of public good ones.

Applying an even broader historical horizon, the debates of public vs. private schools include challenges of governance and financing of education which touch upon an alleged trend known as "Pädagogisierung" in German language education sciences. This classical theorem dates back to the 1970s and has been introduced into international debates as "educationalization" (Depaepe, 1998) or, less known, as "pedagogicalization" (Proske, 2002; Adick, 2018a, p. 119). Educationalization is, then, a suggested tendency of modernizing societies to (re-)define relevant parts of their societal challenges into 'educational problems' which then have to be solved by the education system: For instance, new information and communication technologies (ICT) lead to demands to incorporate ICT into compulsory education. The same holds true for problems like drug abuse, radical views, racism, or malnutrition, which are said to be handled by the school, as well as proclaiming health education, the teaching of international understanding or entrepreneurship, to be part of a timely school curriculum. In this view, the global Agenda 2030 on 'sustainable development' is just another evidence of 'educationalization': The concept of sustainability is re-scheduled as a set of pedago-

gical problems which are delegated to the national education systems around the world to be 'solved'. As a proof, the SDG 4 tackling education reads: "Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all", which is further operationalized into main targets including one (SDG 4.7) saying "By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development". If, then, educationalization in the sense of a universal access to school education might be welcomed as an historical achievement, the provision of private schools for the poor at dumping prices unveils the downsides of 'schooling the world' (Adick, 2018a, pp. 123f.) and will thus alert educationists, researchers, civil society and policy makers alike.

The notion of 'public education' may be sharpened further by differentiating not only between education as a public or as a private (consumer) good, but also between education as a public and as a (global) common good as suggested by the advisory 'Senior Experts Group' of UNESCO (2015) who declared: "In light of the diversification of partnerships and the blurring of boundaries between public and private, we need to rethink the principles that guide educational governance and, in particular, the normative principle of education as a public good and how this should be understood in the changing context of society, state and market" (ibid., p. 71). These experts consider the growth of non-state actors in realms of education, be they (non-profit) civil society actors or (for-profit) corporations and posit that involvements of private actors in education were not new, but (in referencing Macpherson, Robertson & Walford, 2014) "what is new about these manifestations is their scale, scope, and penetration into all aspects of the education endeavour" (ibid., p. 73). They continue to define public vs. common goods as follows: "Public goods are considered to be more directly linked to public and state policy. [...] On the other hand, common goods have been defined as those goods that, irrespective of any public or private origin, are characterized by a binding destination and necessary for the realization of the fundamental rights of all people." (ibid., p. 77). I would like to carry this distinction a little further by aligning it to sectors of 'education': Education as a public good definitely applies to the national compulsory school systems, whereas considerations of education as a (global) common good should apply to the broad array of education before, beyond and after compulsory education, including continuing education and life-long learning. This resonates with SDG 4 as quoted above, which defines education in terms of a global common good in its overall definition ('ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all'), while stipulating education as a public good namely in its first target (SDG 4.1): "By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes". But if so, it should not be concealed that this definition puts a hard burden on the national education systems of low-income countries, because the inclusion of free secondary education is far more than what had been targeted as universal (primary) education during the Education for All (EFA) epochs between 1990 and 2015 (Adick, 2018b, pp. 13ff.). Rising numbers of school-age children because of demographic trends, plus an

increase of the number of years of schooling, both add to extremely urgent demands to provide school buildings, teacher training, curriculum development, testing etc., which to some extent explains the expansion of the LFPS schools' sector in low- and middle-income countries. Another way out, would, of course, be, to somehow increase state budgets for education by which means ever (external budgetary development assistance, increase in taxes, or others).

Coming now to the normative reflections needed, precise 'norms', to be found in definitions and terminology, are needed in policy debates in order to avoid misconceptions. This resonates with human rights law expert Jacqueline Mowbray's (2021) answer to the question: "Is there a right to public education?" She argues the implications of what constitutes public education, if states are obliged to provide this, and what would be the scope of this state obligation. In her expertise she mainly considers education in the sense of state-run schooling, even though private actors might be incorporated and even be financed by the state, but, if so, they will have to operate under state regime (Mowbray, 2021, p. 54). "As a result, for a school to be classified as part of the public education system, the state (or local authorities) must have the ability to exercise substantial control over the operation of the school, such that the way in which the school operates is ultimately determined by the state, or by publicly appointed school boards, and not by private actors" (ibid., p. 55). She underscores international treaties generally suggested "that public education provided by states would be the dominant form of education, 'the norm'", whereas private education would be seen "as additional or supplementary to public education." (ibid., p. 56). And this 'norm' is what has been posited above to be 'an historical achievement'.

Low-fee private schools (LFPSs)

In view of the vast and very diverse field of what ranges under the label 'private education' an (hitherto unknown author¹) has to be praised for the following (unnamed) figure which arranges this field as the intersection of two axis, namely 'private vs public financing' and 'private vs public provision' (see fig. 1).

As has been discussed above, both questions, who provides a school? and who pays? are at the center of the universal model of public education. The systematization displayed above (fig. 1) clearly shows: Government schools are the

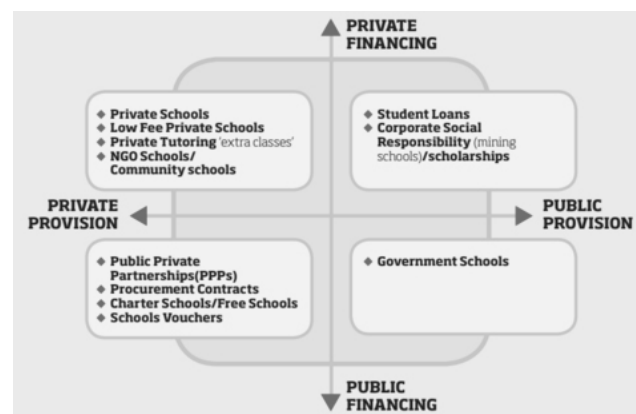


Figure 1: Public vs. private provision and financing of schools²

(Source: <https://www.gi-eser.org/private-actors-social-services/education/commercial-schools/>)

stand-alone type of education in which both principles are united in that the government provides and pays, whereas low-fee private schools are located diametrically as private actors (persons, institutions or companies) who run and finance their own schools. Do they, nevertheless, pertain to a public education system? And if so, why is that so, and under which clauses?

There is a very controversial debate on low-cost or low-fee private schools, ranging between appraisal and condemnation. According to James Tooley (2015), there are considerable controversies about LFPS schools in respect of equity, affordability and accessibility for the poorest and for girls, however, no controversy exists over two issues which he posits as facts: the 'ubiquity' and the 'superior quality' of such schools, as they abound in rural and urban areas of countries like India, Bangladesh, Nigeria, Ghana, Kenya and others, and in which learning outcomes and sometimes also teaching are, as he says, often found to be better than in free government schools. While this might be interpreted, as Tooley does, as the success story of a 'de facto privatization' of education, it may also be criticized as a deplorable surrogate of free and equitable education for all in the face of an eroding state-run education system. Verger, Fontdevila and Zancajo distinguish between various 'paths toward privatization' in their analysis of privatization trends in education, among which there exists one path called "privatization by default in low-income countries" which treats LFPSs in very critical perspectives (2016, pp. 89ff.). These authors also include a separate entry on James Tooley (*ibid.*, pp. 91 f.) reporting, among others, Tooley's own entrepreneurial interests as a co-founder of the Omega Schools chain in Ghana. Critically mentioned are also increasing numbers of school chains, among them BIAs (*ibid.*, p. 99).

But both attitudes, either welcoming or condemning all private actors whatsoever in education, would miss realities and policy options: It is posited here, that on the one hand, a differentiation according to sectors of education is needed, grossly stipulated as compulsory education vs. other sectors, and on the other hand, the application of private vs. state control (incl. control over financing) needs to be taken into consideration. In other words: If a school operates in the compulsory education sector of a given country, it should by necessity fall under what is decreed by the government, like registration, teaching appointed curricula, or respect of government approval of charging fees.

The case of public and private education in Kenya

The Kenyan Basic Education Act, 2013 (Government of Kenya, 2013) is encompassing and detailed by including all aspects of schooling, governance and equity. It is therefore worthwhile to quote the most relevant clauses addressing the relation of state and private schools. The Act declares "the right of every child to free and compulsory basic education" (I, 4, a), which is sustained in Part IV as applying to all Kenyan learners and their parents or guardians. However, notwithstanding this, "other charges may be imposed at a public school with the approval of the Cabinet Secretary in consultation with the county education Board provided that no child shall be refused to attend school because of failure to pay such charges" (IV, 29,

2, b). The Act speaks of basic education as compulsory primary and secondary education. It distinguishes between "(a) public schools which are schools established, owned or operated by the Government and includes sponsored schools; (b) private schools as those established, owned or operated by private individuals, entrepreneurs and institutions" (V, 43, 1, a, b). In a special part on private education it is declared, if acting according to the law, "any person may establish and maintain a private school" (VII, 49), however: "unless it is registered under this Act" (VII, 50). Private schools have to follow administrative rules such as employ registered teachers, follow the common curriculum, keep records of their pupils, and others; and they are to be assessed by the County Education Board and the Teachers Service Commission (*ibid.*, VII, 52) and have to establish a parents' teachers association (VIII, 55, 3). In addition, the Act entails a special section on registration and accreditation which, among others, empowers the County Education Board to collect relevant data of all schools and teachers in the County (VIII, 79). The Act includes a detailed part on "licensing, registration and accreditation procedures in Basic education and training" (part X), and a part on "financial provisions" (part XI), in which the various financial sources of basic education are listed, but without any mention of fees in private schools.

All in all, the Kenyan Education Act displays the principles of what may be called a (typical) 'national education system'.²³ It decrees public education provided and controlled by the state as the dominant form of education, in other words: it meets the universal norm, which includes government control of private providers, if there are any. – But as always and everywhere: Declarations should not be confounded with reality. So, what is the reality of LFPSs in Kenya?

Research results are mixed. Among 93 schools in non-formal settlements in Nairobi (73 LFPS, 20 public) the ownership was found to be about half by individuals, nearly 30% by community groups, 9% by religious group, and 9% by a company (Simmons Zuilkowski et al., 2017, p. 5). Only few (19%) were registered with the Ministry of Education, however, 47% with the Ministry of Gender and Social Services, while the rest was completely unregistered. Research data from October 2013 with over 1.000 interviewees, most of them parents, focused, among others, on a comparison of costs (tuition, extra fees, meals) between both (public vs. private) and found going to a government school was less expensive, hence LFPSs would not suit the very poor (*ibid.*, p. 8). Most parents interviewed thought the quality of public education had declined after free primary education had been introduced in Kenya in 2003, which made them presume a private school would lead to better results (*ibid.*, pp. 8ff.). Parents avoided public schools because of alleged "teacher absenteeism, overcrowding, frequent teacher strikes, lack of discipline, distance from home, and poor student performance" (*ibid.*, p. 9). From their findings, the authors conclude, that most of the parents seemed primarily to be concerned with questions around school quality. Among others, they call for more investigation into the 'hidden costs' even of an allegedly 'free education' and for better teacher training in all sectors (*ibid.*, p. 13). There are no special observations made concerning the (since only few) for-profit run schools in this research.

On the basis of evidence collected from 2016 onwards, Linda Oduor-Noah⁴ (2021) compiled an encompassing review of the following types of private education in Ethiopia, Kenya, Rwanda, Tanzania, Uganda and South Sudan:

- elite private schools (for-profit)
- commercial low fee private schools
- non-profit low fee private schools
- public-private partnership schools (modelled after the US type Charter schools)
- sponsored/government-aided schools
- vouchers
- non-profit/Philanthropic (NGOs/Faith-based Organisations)
- community schools (the majority of which are said to be of the low fee schools' type) (Oduor-Noah, 2021, p. 194, and passim).

In Kenya “LFPS were initially considered to be ‘non-formal schools’ which provided formal education services to out-of-school children, youth and adults”, whereas in the meantime they are “increasingly recognized as legitimate service providers of education, despite over 60 per cent of them remaining unregistered and unregulated” (ibid., p. 195f.). But the government would now register such schools and had even provided them with instructional material in some years; studies in low-income settlements had revealed that more than half of the children would attend LFPS (ibid., p. 196). As “driving forces behind the expansion of private schools”, Oduor-Noah suggests the following factors (ibid., pp. 200ff.):

- “barriers to accessing public institutions”, like availability of government schools nearby;
- “declining quality”, i.e., alleged deficits of public education;
- “policy orientation” of governments being predisposed to welcome private incentives in education;
- “weak regulations and weak enforcement”, whereby governments do not effectively exercise their state control over education;
- “donor influence” by which external allegedly development-oriented agencies such as UKs DFID (Department for International Development) or the IFC (International Finance Corporation), part of the World Bank group, encourage private actors in education.

According to Oduor-Noah’s research on East African countries, the most common non-state actors are schools of religious denominations, which exist in all countries under review, whereas commercial LFPS only exist in Kenya, Uganda and South Sudan, while they are absent, not documented or unclear if existing in Ethiopia, Rwanda, and Tanzania (2021, p. 194). Among the profit-seeking LFPS special attention should be given to corporate chains of schools, namely the Bridge International Academies (BIA) which have a rather long history in Kenya (ibid., p. 196). Besides this strong base in Kenya, BIA schools also operate in other countries, such as Uganda, Liberia, Nigeria, India and Pakistan (Uganda research results cf. Riep & Machacek, 2016; for an overview see Riep, 2019).

Srivastava (2016) reports that BIA schools are perhaps the world’s largest school chain as part of a broader wave to actively create a world market for for-profit schooling; as such, BIA would receive funding from the UK by its development finance institution and its Department for International Development (DFID) as well as by the International Finance Corporation (IFC) as part of the World Bank group.

Civil Society Organizations vs. Bridge International Academies in Kenya

The following part tries to summarize in the format of a ‘thick description’ (Geertz, 1973, pp. 3–30) very particular events, interpreted by way of a ‘Key Incidents Analysis’. In short: The object of research to be described and analyzed turns around the privatization question in the Kenyan education system and how it radiated beyond Kenya and reached international levels of decision-making towards sustaining principles of ‘public education’. While global developments are mostly conceived of as top-down processes, e.g., a UNESCO campaign is proliferated to its national member states, from where it might be implemented via ministries of education and eventually arrive in the classroom, the following story might be one of the more rare examples of a bottom-up process, in which local civil society actors critically resumed particular educational realities, comprised their findings, discussed them with international fellow organizations, brought them before the World Bank, which led to a revision of its policies, applauded by global decision makers who reaffirmed principles of public education. This will be the ‘storyline’ that is written in the following.⁵

Even though the wider context suggests that the Kenyan actors were inspired by transnational advocacy contacts⁶, this does not diminish their prominent role to discredit public support for for-profit education. In other words: Kenyan agency is posited here as the decisive factor that induced developments which followed. And this is aligned to an identifiable ‘key incident’: Had not a handful of Kenyan citizens launched a well-sustained complaint at the World Bank (in April 2018), there would not be the pro-public education decisions of major global players in the years after till the most recent principles of the Global Education Summit (in July 2021).

Kenyan activists acting in cooperation with civil society organizations were sensitized about negative impacts of low-fee schools, especially transnational for-profit school chains, and thus began researching and scandalizing such schools. In December 2016, Education International and the Kenya National Union of Teachers (KNUT) published empirical findings on BIAs in Kenya, stemming from interviews and research conducted by the Kenyan-based East African Centre for Human Rights (EACHRights) and the Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (GIESCR). According to this survey (Education International & KNUT, 2016), the first BIA school in Kenya opened in 2009 in Mukuru, an informal settlement in Nairobi. In 2016, over 400 such schools were operating with over a hundred thousand pupils up to class 8. What concerns the question of compliance with the national school system, it is important to say, that BIA schools were generally not registered by the government as private schools, nor did they fall in line with notions of ‘non-formal’ education

for out-of-school children and youths (*ibid.*, pp. 17f.). To summarize some of the findings, most of the teachers lacked adequate teacher training and had also not been sufficiently prepared to teach in these schools. Working conditions were deficient with heavy teaching loads and low salaries. BIA pupils were taught according to a uniform BIA curriculum with ready-made lessons on teachers' computer tablets which hardly matched the prescribed Kenyan curriculum. Tuition-fees were often higher (with an average between USD 7.31 and 8.43 per month) than the proclaimed ones (around 5 or 6 USD) to which costs for uniforms, registration, stationary, lunch at the premises, etc. have to be added. Though BIA schools claim to offer education for low income-groups they cannot be afforded by very poor households with several school-age children in Kenya. The report was meant to serve "as a wake-up call for the Government to take immediate action" (*ibid.*, p. 55), in other words: these CSOs fulfilled their role as 'watch-dogs' for the public interest in education. And indeed, the report seems to have upstirred BIA schools' representatives as well as government officials and civil society, let alone the Kenyan public and parents and teachers of these BIAs and of other schools. On the website of EACHRights we find a press release about the Kenyan court preventing attempts by BIA to muzzle critics which probably dates from around 2017. But the decisive step, the key, or critical incident, that got things going, was the decision of Kenyan citizens in concert with like-minded CSO organizations to complain about BIA schools at the World Bank. This particular 'Kenyan complaint story' will now be told like a storyline along condensed key events.

April – June 2018 and April 2019: Kenyans effectively submit a complaint to the World Bank's Compliance Advisor Ombudsman (CAO) on BIA schools in Kenya

On 16 April 2018, ten Kenyan activists (some former parents and teachers of BIAs) together with EACHrights (who arranged the research published in: Education International & KNUT 2016) submitted a complaint report to the World Bank's Compliance Advisor Ombudsman (CAO) on the deficiencies of the about 400 BIA schools in Kenya and their incompatibilities with standards laid down in national, international and World Bank policies. The reason why this concerned the World Bank is, that the International Finance Corporation (IFC), part of the World Bank Group, had financially supported the expansion of for-profit school chains in Africa, among them BIA. The CAO accepted the complaint as valid and announced further investigations: "Human rights organisations welcomed the decision by the World Bank's Compliance Advisor Ombudsman (CAO) to accept a complaint regarding the International Finance Corporation (IFC)'s investment in Bridge International Academies (Bridge) in Kenya [...]."

Following numerous civil society meetings since 2015 with World Bank staff, and three joint statements addressing the World Bank and other investors in Bridge, EACHRights and eight Kenyan citizens filed a complaint on 16 April 2018 demonstrating grave violations of IFC standards and human rights law. The complainants are demanding that IFC act to stop the harm caused by the multinational chain [...].⁷

One year later, in April 2019, the CAO published its assessment report on BIA schools in Kenya as a response to the Kenyan April 2018 complaint, which had officially been accepted as eligible for further CAO investigations in June 2018. Following the official acceptance was an assessment in Kenya, during which "the CAO gathered views and statements from all parties concerned. The assessment report, which makes no judgment on the matter, presents the issues discussed from the perspective of each party. The complaint is now moving into the appraisal stage where the CAO will determine whether a compliance investigation of the IFC's involvement is required."⁸

November 2018: Resolution of the European Parliament that the EU and its member states must not use development aid money to fund commercial private schools.

From this resolution, it is undisputable that 'national education systems' consist (as a norm and at least) of 12 years of primary and secondary education for all ('compulsory education'), and that they have to be free of charge for all (essentials of 'public education'). The text is also relevant for researchers and practitioners in international education, since it bans public support for private for-profit interests in development cooperation. The European Parliament: "Stresses, in particular, the importance of SDG 4.1, whose aim is a full, quality 12-year primary and secondary education cycle, provided free of charge for all; reiterates that education should be a key pillar of the Africa-EU partnership, in keeping with the strategic priorities approved at the 2017 European Union-African Union summit; considers that the condition of being 'free of charge' should apply not only to schooling itself, but also to hidden costs, such as school supplies, transport and food; Takes the view that States should consider scholarship schemes to provide schooling for the most disadvantaged children; points out that it is important to guarantee pluralism and freedom of choice for parents; insists, nevertheless, that the European Union and the Member States, in accordance with SDG 4.1 and Article 26 of the UDHR, must not use ODA to support private, commercial educational establishments, which do not uphold the Union's principles and values."⁹

CSO organisations around the world welcomed this resolution, as may be seen in a press release of "Right to Education (RTE)"¹⁰ of 16 November 2018: "While the Resolution does not prevent the European Commission from funding small-scale non-profit private schools, such as faith-based, NGO or community schools, it calls on prohibiting funding to 'commercial establishments' [...]. The resolution makes clear that for-profit private providers such as the highly controversial school chain multinational Bridge International Academies [...], which are commercial establishments, do not align with EU's principles and values. It is in the DNA of the EU and European countries to guarantee education as a right and public service" said Sylvain Aubry, from the Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights.¹¹

February 2019: Abidjan Principles

The Abidjan Principles (2019) formulate ten "guiding principles on the human rights obligations of states to provide public

education and to regulate private involvement in education". According to the organization's self-description, this document resulted from "an open, transparent, and widely consultative process" of various experts and education stakeholders that started in 2015, conducted international meetings and online consultations between 2016 and 2018, and adopted the finalized text of its principles during a conference in Abidjan, Ivory Coast, on 13 February 2019. The text does not only pinpoint the heart of the controversy of the Kenyan case discussed here, but it also acknowledges by name the input of seven experts' background papers, among them Linda Oduor-Noah (then working at EACHRights) (*ibid.*, p. 5). The drafting committee was made up of human rights experts chaired by Ann Skelton, holding the UNESCO Chair for Education Law in Africa at the University of Pretoria, South Africa. On the occasion of their adoption the Abidjan principles were signed by 55 experts from all regions of the world and coming from universities and international governmental and non-governmental organisations (*cf.* names of signatories, *ibid.*, pp. 7–10), among them also experts who are known from the literature referred to above.¹² Based on SDG4.1, the Abidjan principles cling to free, equitable and quality primary and secondary schooling under the auspices of the state as the universal norm, which, however, especially leads to tensions "between State obligations to ensure the provision of free quality education to all without discrimination, and the liberty to choose and establish a private school. This and other tensions often surface in education policy debates, in particular in the context of growing privatisation and commercialisation of education, where private interests and profit-making are sought over and above respecting, protecting, and fulfilling the right to education" (*ibid.*, p. 4). The Abidjan principles adhere to two basic logics, in that they "clearly recall States' obligations to establish free, quality, public education systems ... and clarify the State's obligation to regulate private actors" (*ibid.*, p. 5). It is exactly these two arguments which re-affirm the principles of state sovereignty over education as an 'historical achievement' discussed in the first part of this article.

October 2019: The World Bank and the Global Partnership for Education (GPE) start to question their pro-for-profit-education policies

In October 2019 two major actors who had included the funding of commercial schools, including large-scale private profit-seeking enterprises (school chains) in their portfolio, started to review their policies: The World Bank raised concerns about the IFC financing BIAs; and the Global Partnership for Education turned away from for-profit education in its revised Private Sector Strategy. How did this come about?

Obviously, the Kenyan complaint had not been treated by the CAO just as a kind of 'local affair' of deficient behavior of a particular company (BIA) in a specific location (Kenya), but had led the World Bank to re-consider and to further investigate the whole question of financing private for-profit providers of education. In a press release, EACHRights references this report of the CAO published the day before (*i.e.*, 24 October 2019) and explains: "the CAO determined that BIA's operations raise "substantial concerns" regarding: "(a) the spe-

cific allegations of adverse impacts to teachers, parents and students raised in the complaints; (b) the Environmental and Social risk profile of the schools in light of their number, locations and concerns regarding their construction methods; and (c) the registration status of the schools and adherence to relevant health and safety requirements. The CAO raised concerns regarding the adequacy of the IFCs supervision and due diligence regarding its investment in BIA. The investigation by the CAO will also look into the IFC's supervision of BIA's compliance with national laws, and its capacity and commitment to implement IFC performance standards including those relating to labour practices and the environment, health and safety aspects of its schools." The text continues to say: "It is anticipated that the compliance investigation will be completed by September 2020."¹³ But, according to the annual report of the organization, this investigation is not yet completed (EACHRights, 2021, p. 14), which, however, does not mean anything, because it might be due to constraints of the COVID 19 pandemic situation.

The Global Partnership for Education (GPE) is an outstanding example of 'global education alliances', which have been defined as neither international governmental organizations, nor private global players (like the Bill and Melinda Gates Foundation), but, instead, a rather new kind of transnational consortia acting beyond and between national governmental education institutions (*e.g.*, ministries), international governmental organizations (*e.g.*, UNESCO) and national and international non-governmental organizations (NGOs) (Adick, 2020a). The GPE originated in 2012 as an offspring of the World Bank's Fast Track Initiative (FTI), which had started in 2002 to accelerate the progress of the Education for All (EFA) Program in about 60 countries (*cf.* Richter, 2010, pp. 195–226).

GPE is a Multi-Stakeholder-Partnership operating as a kind of broker of funds to improve education between various types of donors (countries, philanthropic foundations, international organizations, the EU), and recipients (the so-called developing countries). Its Headquarters is located in Washington, D.C. (USA). GPE's strong relation to the World Bank has been seen as a challenge to its autonomy and the source of its ambivalence towards the privatization of education (Menashy, 2017). The relation was also discussed in GPE's Board of Directors December 2018 session, *i.e.*, following the Kenyan complaint to the World Bank (and as a result of it?) and in view of the events that followed in 2018. In this session it was decided to have an independent evaluation of the relation between GPE and World Bank until June 2021, and if this would signal grave differences, possibly to completely dissolve GPE from the World Bank (Adick, 2020a, p. 275).

The organization claims to adhere to the Abidjan Principles. Its private sector strategy is directed to the following fields: expertise, finance, provision of goods & services, and advocacy & voice (GPE, 2019, pp. 11f.). After elaborating back and forth the various private sector activities in various settings of education including passages that touch the delicate question of for-profit schools, the figure in Annex 8 at the last page of the strategy paper finally makes it clear, that 'for profit core services' (*i.e.*, the running of K-12 schools in a national school system) are "ineligible for GPE funding", eye-catching by a red font with for-profit in the figure, and with green in the permit-

ted areas of not for profit core services, such as faith-based schools, which are “eligible for GPE funding” (ibid., p. 40).

March – May 2020: CSOs applaud World Bank’s decision to freeze investments in private for-profit K-12 schools

After several years of various civil society campaigns against increasing privatization of education, two years after the effectively placed Kenyan complaint at the World Bank, and indeed perhaps quite unexpectedly for researchers, policy analysts, educationists and activists alike, the World Bank did dismiss its policy to fund for-profit education. Even though somehow ‘concealed’ in (just) a letter, the news about this massive change of policy was rapidly disseminated within international CSOs networks. The important message is contained in a letter of David Malpass (then World Bank President), to Steven T. Mnuchin (then the US Secretary of the Treasury) dating from 20 March 2020 which reads: “We understand that communities and external stakeholders have expressed concerns about investments in private for-profit K-12 schools. In response, we instituted a freeze on direct investments in such schools. Going forward, we will make public on our website our decision to formally freeze investments in private for-profit K-12 schools as a result of these concerns, which will also apply to any advisory and indirect investments through new funds, including with existing clients [...]. We will also request the Independent Evaluation Group (IEG) undertake an evaluation of IFC investments in K-12 private education provision, including impacts on educational outcomes, access, poverty and inequality. This will be followed by an inclusive and transparent consultation process, including the Board, education experts, and civil society, to determine whether there are any exceptional circumstances under which future IFC investments in such schools could be made without impacting negatively on poverty, inequality, the right to education, or the provision of public education.”¹⁴

Reconstructing how the information in the letter of Malpass to Mnuchin was propelled to CSOs around the world, the line of communication was followed step by step backwards from Germany to Washington (cf. Adick, 2020). Reading this vice versa, the World Bank President’s letter (of 20 March) was passed on to Congresswomen Maxine Waters, Chairwomen of the US House Committee on Financial Services on the very next day (March 21). About two weeks later (April 9), it had arrived at Education International where it was linked under the heading “Teachers’ struggles pay off: World Bank to freeze investment in private for-profit schools”¹⁵, and on its website it was extensively commented including links to other topical documents, some also from the scientific community. From Educational International the news then sprang, as it seems, throughout relevant CSO networks of the world. For instance, in Germany, it was included under ‘news’ (April 23) in the website of the Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), the German education union, which is a member of Education International. And, as has to be expected, in Kenya, it was highlighted on Eachrights’ website.¹⁶ On 1 May 2020, the IFC officially announced its “freeze on investment in K-12 private, fee-charging education.”¹⁷ Linda Oduor-Noah, who

had then mainly been in charge of the ‘Kenya complaint affair’ at EACHRights, comments: “This is a departure from the IFC’s previous approach in which they posited that the engagement of for-profit providers in education contributed to their poverty alleviation goals. It was with this thinking in mind that IFC invested in Bridge [...]. A freeze on future investments is therefore timely and welcome, inevitably contributing to mitigating any further entrenchment of inequality and segregation.”¹⁸

Public education reaffirmed: Mission achieved

The most recent developments around the Global Education Summit tend to sustain the thesis portrayed in this article that CSO interventions have effectively stopped the proliferation of profit-oriented school chains such as BIA and others. Not only was it achieved, first, that the World Bank reversed its policy on investments of the IFC into companies offering for-profit schools, and that, second, GPE, the largest funding consortium of education in so-called developing countries, also turned away from for-profit provisions of education in its private education sector policy, and that, third, the EU, the largest donor of GPE also declared to step out of supporting private school businesses, but as a result of all this the whole discourse has now definitely turned into explicitly pro-public education declarations. This is considered as a memorable achievement. Of course, future research will have to show if these declarations come true.

This turn manifested in latest events around the Global Education Summit in July 2021 which was devoted to acquiring funds for financing the GPE 2021–2025 schedule, not least by donor countries from ‘the Global North’. In addition, 36 CSOs, among them EACHRights, RTE, OXFAM, ActionAID, Plan International, the US-branch of the Global Campaign for Education¹⁹, and others, launched a joint statement directed “to use multi-billion Dollars Funding to Support Public Education” and to “urge GPE and its partners to use the money raised during the summit in support of free public education and to ensure that no funding is used to support commercial actors, in accordance with human rights requirements.”²⁰

As a corollary of the Global Education Summit, the Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (GI-ESCR) also published a “Policy Brief July 2021” under the title “Public education works: five lessons from low- and middle-income countries”²¹, namely Bolivia, Brazil, Cuba, Ecuador, India, Namibia and Vietnam. The lessons learnt presented in this brochure “should offer inspiration to donors and implementing countries alike to renew their efforts for free public education and move away from the policies of the last two decades focused on private involvement and partnerships, which have shown their failure” (p. 1). Longer case studies are announced by GI-ESCR to be published. The final take-home message sounds like: Public education works – even in low- and middle-income countries, so no need for commercial school chains any longer.

Meanwhile EACHRights, founded in 2010 and still located in Kenya, which had been the main institutional actor

to launch the April 2018 complaint about BIA schools in Kenya at the World Bank, published their first Annual Report ever, covering the years 2019–2020 (EACHRights, 2021). The organization runs an Education Support Programme (ESP) in order to enhance “access to free, quality, basic education for all children” and “reduce the increasing trend of privatization of education” (ibid., p. 5). Networking with other CSOs worldwide, among them GI-ESCR mentioned above and many others, seems to be very important as well as research in order to strengthen their advocacy and evidence-based programming. The report announces a continuation of its “advocacy around the negative impacts of privatization of education in Kenya” and recalls the stages of the complaint to the CAO of the World Bank presented above, adding that there had been several more complaints afterwards on other incidents which were also sent to the CAO. Important to note for further reconstructions of the ‘Kenyan complaint history’ presented here, is, that the initial complaint is obviously still under investigation (ibid., p. 14). Follow-up research is, then, needed to sustain the thesis purported in this article that evidence-based and internationally coordinated civil society advocacy, like the one portrayed here, has really succeeded to regain education as a public good over for-profit education in low-fee private schools.

Notes

- 1 Access on 01.12.2019 as well as on 16.11.2021 https://images.squarespace-cdn.com/content/v1/5a6e0958f6576ebde0e78c18/1533672139738-A4QEP79-UDUSCR4N085ED/ke17ZwdGBToddI8pDm48kGyMcrHuwGkP7-jXuHSY3JN1Zw-zPPgdN4jUwVcJE1ZvWQUxwkmYExglNqGp0IvTJZamWLI2zvYWH8K3-s_4yszcp2ryT10HqTOaaUohrl8PIUV4A8lQojhUiQHvJ-xN_3fHrWZSRj5reIrCp79na13T4/Commercial+Schools+classifications.png?format=500w. At both occasions, I addressed the organization on its internet contact link posing the question, if they could name the author(s) of this figure to me, for the sake of including him/her/them in my publication, but I never got an answer.
- 2 Access on 23.02.2022 <https://www.gi-escr.org/private-actors-social-services/education/commercial-schools/>
- 3 For an evaluation of the performance of the Kenyan education system at the end of the EFA period (2015) in respect of universal access, equity, and quality cf. Mugo, Nderitu & Ruto, 2015.
- 4 Linda Oduor-Noah had worked in the Education Support Programme at the East African Centre for Human Rights (EACHRights) before she became Programme Manager in the Education Partnerships Group (EPG) in 2021. The author wants to thank her for the several enriching correspondences about the ‘Kenyan complaint case’ between us over the last years.
- 5 My approach falls in line with methods used in (ethnographic) qualitative case studies, like displayed in Kroon & Sturm 2000, where ‘Key Incident Analysis’ is discussed and applied in a German-Dutch research project on intercultural education. I will not discuss this methodology further here, but suppose, the ‘storyline’ presented here might be inspiring to imagine further research including interviews with key persons, systematic analyses of websites and networks, or, possibly, even consider the ‘storyline’ for a documentary film.
- 6 How the broader transnational CSO context and international researchers discussed LFPs and especially school chains like the BIAs over the years would need to be the topic of another article to be written.
- 7 Access on 22.11.2021 <https://campaignforeducation.org/en/2018/06/29/world-bank-accepts-complaint-on-its-investment-in-bridge-international-academies/>
- 8 Access on 23.02.2022 <https://eachrights.or.ke/complaints-body-publishes-assessment-report-regarding-concerns-relating-to-the-ifcs-investment-in-bridge-international-academies/>
- 9 Access on 21.11.2021 https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-82018-0441_EN.pdf.
- 10 According to its website, Right to Education (RTE) was “established in 2000 by the first UN Special Rapporteur on the right to education, Katarina Tomaševski, RTE was re-launched in 2008 as the ‘Right to Education Project’, a collaborative initiative supported by ActionAid International, Amnesty International, Global Campaign for

Education, Save the Children, and Human Rights Watch. Since May 2017 the Right to Education Initiative is a charity registered in England and Wales with the charity number 1173115” Access on 21.11.2021 <https://www.right-to-education.org/page/about-us>

- 11 Access on 21.11.2021 <https://www.right-to-education.org/news/european-parliament-bans-eu-development-aid-funding-commercial-private-schools>
- 12 Like Frank Adamson, Christopher Lubienki, Jacqueline Mowbray, Prachi Srivastava, and Gita Steiner-Khamsi, illustrating networks between academia and civil society in human rights’ based education affairs.
- 13 Access on 22.11.2021 <https://eachrights.or.ke/world-banks-accountability-body-raises-substantial-concerns-regarding-ifcs-investment-in-bridge-international-academies/>
- 14 Access on 20.07.2020 https://financialservices.house.gov/uploadedfiles/malpass_ltr_mnuchin_3202020.pdf
- 15 Access on 22.11.2021 <https://www.ei-ie.org/en/item/23305:teachers-struggles-pay-off-world-bank-to-freeze-investment-in-private-for-profit-schools>
- 16 Access on 22.11.2021 <https://eachrights.or.ke/civil-society-organisations-applaud-international-finance-corporation-decision-to-move-away-from-for-profit-education-investments/>
- 17 Access on 22.11.2021 https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/industry_ext_content/ifc_external_corporate_site/education/
- 18 Access on 22.11.2020 Blog by Linda Oduor-Noah, originally published 11 May 2020: <https://eachrights.or.ke/ifc-to-freeze-investment-to-for-profit-education-small-win-in-a-long-fight/>
- 19 The Global Campaign for Education (GCE) is another ‘global education alliance’ (Adick, 2020, pp. 270–274); even though similar in name, it should not be confused with the GPE addressed in this article.
- 20 Access on 22.11.2021 https://iser-uganda.org/images/downloads/CSO_Joint_Statement_at_GES_Summit_2021.pdf.
- 21 Access on 07.2021 <https://static1.squarespace.com/static/5a6e0958f6576de0e78c18/t/61011f7933ab7c0085abb3ca/1627463546255/Policy+brief+English.pdf>

References

- Abidjan Principles (2019). *The Abidjan Principles. Guiding Principles on the human rights obligations of States to provide public education and to regulate private involvement in education*. Access on 26.11.2021 https://static1.squarespace.com/static/5c2d081daf2096648cc801da/t/61484ef2125d785da37eb98d/1632128758265/ABIDJAN+PRINCIPLES+_ENGLISH_August2021.pdf
- Adamson, F., Aubry, S., de Koning, M. & Dorsi, D. (2021). *Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education. Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education*. Edward Elgar Publishing: ElgarOnline 2021. <https://doi.org/10.4337/9781839106033>
- Adick, C. (1992). Modern Education in “Non-Western” Societies in the Light of the World Systems Approach in Comparative Education. *International Review of Education*, 38(3), 241–255. <https://doi.org/10.1007/BF01101431>
- Adick, C. (2009). World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 258–291). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_13
- Adick, C. (2018a). Das Jahr 2030: Globale Bildungsexpansion und die Pädagogisierung der Welt. In U. Binder (Hrsg.), *Modernisierung und Pädagogik - ambivalente und paradoxe Interdependenzen* (S. 110–128). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Adick, C. (2018b). Die Bildungsagenda der Vereinten Nationen aus dem Blickwinkel der internationalen Bildungsforschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 11–18. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.03>
- Adick, C. (2020a). Globale Bildungsallianzen als Akteure in der internationalen Bildungspolitik. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts* (S. 265–282). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29192-1_17
- Adick, C. (2020b). Weltbank stoppt Subventionierung von Billigschulen – ein Kommentar aus aktuellem Anlass. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(2), 40–44. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.02.07>
- Boli, J. & Ramirez, F.O. (1986). World Culture and the International Development of Mass Education. In J.G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education* (pp. 65–90). Westport/Connecticut: Greenwood Press.
- Depaepe, M. (1998). Educationalisation: A key concept in understanding the basic processes in the history of Western education. *History of Education Review*, 27(1), 16–28.

- EACHRights (The East African Centre for Human Rights) (2017). *Low-Cost Private Schools: School Choice for the poor at the expense of Quality*. Access on 12.02.2019 https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/EACHRights_Low_Cost_Private_Schools_2017.pdf
- EACHRights (The East African Centre for Human Rights) (2021). *Annual Report 2020, Nairobi*. Access on 23.02.2022 <https://eachrights.or.ke/wp-content/uploads/2021/06/EACHRights-Annual-Report-2020.pdf>
- Education International & Kenya National Union of Teachers (KNUT) (2016). *Bridge vs. Reality. A study of Bridge International Academies' for-profit schooling in Kenya*. Access on 20.11.2021 https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Bridge%20vs%20Reality_GR%20Report.pdf
- Fontdevila, C. & Verger, A. (2021). The Political Turn of Corporate Influence in Education: A Synthesis of Main Policy Reform Strategies. In M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi & Ch. Thompson (ed.), *Researching the Global Education Industry* (pp. 47–68). New York: Teachers College Press. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3_3
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- GCE (Global Campaign for Education) (2016). *Private Profit – Public Loss. Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track*. Access on 12.02.2019 https://www.bildungskampagne.org/sites/default/files/download/Private%20Profit_Public%20Loss_2016.pdf
- Government of Kenya (2013). *Basic Education Act*. Access on 16.11.2021 https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/kenyabasiceducationactno_14of2013.pdf
- Kroon, S. & Sturm, J. (2000). Comparative Case Study Research in Education. Methodological Issues in an Empirical-Interpretative Perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 559–576. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0053-0>
- Lohmann, I. (2001). After Neoliberalism - Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überstehen? In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 89–107). Opladen: Leske & Budrich.
- Macpherson, I., Robertson, S. & Walford, G. (2014). *Education, Privatization and Social Justice: Case studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford: Symposium Books. <https://doi.org/10.15730/books.88>
- Martens, K., Rusconi, A. & Leuze, K. (2007). *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-58271-6>
- Menashy, F. (2017). The Limits of Multistakeholder Governance: The Case of the Global Partnership for Education and Private Schooling Comparative. *Education Review*, 61, 240–268. <https://doi.org/10.1086/690839>
- Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2000). The World Institutionalization of Education. In J. Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 111–132). Frankfurt: Peter Lang.
- Mitter, W. (2006). Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in historisch-vergleichender Sicht. *Bildung und Erziehung*, 59(1), 5–20. <https://doi.org/10.7788/bue.2006.59.1.5>
- Mowbray, J. (2021). Is there a right to public education? In F. Adamson, S. Aubry, M. de Koning & D. Dorsi (eds.), *Realizing the Abidjan Principles on the right to education. Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education* (pp. 52–78). Edward Elgar Publishing: ElgarOnline 2021. <https://doi.org/10.4337/9781839106033.00012>
- Mugo, J. K., Nderitu, J. K., & Ruto, S. J. (2015). The 2015 Promise of Education for All in Kenya: Missed Target or New Start. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38, 16–21. <https://doi.org/10.25656/01:14015>
- Oduor-Noah, L. (2021). The growth of private actors in education in East Africa. In F. Adamson, S. Aubry, S., M. de Koning & D. Dorsi (eds.), *Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education. Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education* (pp. 189–219). Edward Elgar Publishing: ElgarOnline 2021. <https://doi.org/10.4337/9781839106033.00018>
- Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G. & Thompson, C. (2021). *Researching the Global Education Industry*. Cham (Switzerland): Palgrave Macmillan.
- Proske, M. (2002). Pädagogisierung und Systembildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(2), 279–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0020-z>
- Ramirez, F. O. & Boli, J. (1987b). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of education*, 60(1), 2. <https://doi.org/10.2307/2112615>
- Richter, C. (2010). *Schulqualität in Lateinamerika am Beispiel von „Education for All“ in Honduras*. Münster: Waxmann.
- Riep, C. & Machacek, M. (2016). *Schooling the Poor Profitably – the innovations and deprivations of Bridge International Academies in Uganda*. Education International. Access on 05.09.2017 https://www.ei-ie.org/media_gallery/DOC_Final_28sept.pdf
- Riep, C. (2019). *What do we really know about Bridge International Academies? A summary of research findings*. Education International. Access on 05.12.2019 https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei_research_gr_bia
- Simmons Zuilkowski, S., Piper, B., Ong'ele, S. & Onesmus, K. (2017). *Parents, quality, and school choice: why parents in Nairobi choose low-cost private schools over public schools in Kenya's free primary education era*. Oxford Review of Education. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1391084>
- Srivastava, P. (2016). Questioning the Global Scaling Up of Low-Fee Private Schooling: The Nexus between Business, Philanthropy, and PPPs. In A. Verger, C. Lubiensky & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Education Industry. World Yearbook of Education 2016* (pp. 248–263). London/New York: Routledge.
- The Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (2019). *Commercial Schools & Private Actors*. Access on 23.02.2022. <https://www.gi-escr.org/private-actors-social-services/education/commercial-schools/?>
- Tooley, J. (2015). Low-cost Private Schools: Controversy and Implications concerning EFA-debate. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38(2), 22–26. <https://doi.org/10.25656/01:14016>
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: Unesco.
- Verger, A., Fontdevila, C. & Zanjaco, A. (2016). *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.
- Verger, A., Lubiensky, C. & Steiner-Khamsi, G. (Hrsg.) (2016). *The Global Education Industry. World Yearbook of Education 2016*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315720357>

Dr. Christel Adick

Chair of Comparative Education at the Ruhr-University Bochum (Germany) from 1993 until her retirement (2013). Dr. phil. University of Hanover; Habilitation University of Siegen. Appointed member of the Editorial Board of the “International Review of Education” at the UNESCO Institute Hamburg (2000–2010). Main areas of research: Education in the modern worldsystem, education and colonialism (esp. Africa and the Caribbean), international education policy and international education transfer, global education, methodology of international comparative education research.

Emmanuel Niyibizi, Charles Gahutu & Christine Nyiramana

Educational governance in Rwanda. Coordinating action for equity through cooperation between education providers

Zusammenfassung

Chancengleichheit ist in der Bildung einer der wichtigsten Faktoren für nachhaltige Entwicklungsziele. Trotz der quantitativen Verbesserungen beim Zugang zu Bildung in Entwicklungsländern ist die Minimierung von Ungleichheiten bzgl. des Zugangs zur Bildung – bei der Beteiligung und bei den Lernmöglichkeiten – ein wichtiger Schlüssel zur Bildungsentwicklung. Dieser Artikel befasst sich mit der Struktur der Bildungspolitik und ihren Auswirkungen auf die Chancengleichheit durch die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Bildungsträgern in Ruanda. Anhand einer Analyse des Bildungsgesetzes wird die Governance im Bildungswesen als ein gemischter Rahmen aus Zentralisierung und regelungsorientierter Partizipation konzeptualisiert. Offensichtlich vertritt die Existenz von Governance-Gremien unterschiedliche Bedürfnisse und fördert somit die Bildungsgerechtigkeit. Der Artikel regt weitere wissenschaftliche Analysen und politische Überlegungen zu Bildungsgovernance und Gerechtigkeit in Ruanda an.

Schlüsselworte: *Bildungsmanagement, Gerechtigkeit, Bildungsanbieter*

Abstract

Equity in education is one of key drivers of sustainable development goals. Despite the quantitative improvements of access to education in developing countries, disparities in terms of access, participation and learning opportunities are issues to be reflected in education development. The article at hand reflects the structure of educational governance and its implications to equity via cooperation between education providers in Rwanda. Through the analysis of law governing education, the educational governance is enacted as a mixed framework of centralisation and compliance-driven participation. Apparently, the existence of governance bodies is likely to represent different needs and hence promote equitable education. However, this seems to be limited by conformity to central orientations. The paper suggests further scientific and political reflections on educational governance and equity in Rwanda.

Keywords: *Educational Governance, Equity, Educational Provider*

Introduction

The major focus of this paper concerns the reflections on the structure of educational governance and its implications to educational equity in Rwanda. Educational governance implies cooperation between stakeholders and providers. In this paper, the focus is on the cooperation between governmental and non-governmental educational providers. The relation of governance and equity in the education sector has been widely explored and the two concepts are found to have close linkage (Alan, Marks, Novelli, Valiente & Scandurra, 2016). Educational governance influences decisions related to matters of equity, especially the distribution of human resources, of financial means and of infrastructure. Moreover, the structure and functioning of educational governance in each country reflects, explicitly or implicitly, how educational needs for vulnerable groups of people are catered for. In the context of Rwanda, governance of education is reflected in three typologies of school systems: state, subsidised and private owned schools (Government of Rwanda [GoR], 2021, p. 34). In addition, governance is discussed in terms of different levels of power distribution – centralisation versus decentralisation. These links are reflected in the paper concerning equity in education.

In the context of the Rwandan education system, educational equity is mainly reflected quantitatively in terms of access, participation, and learning achievements. Educational statistics as annually provided by the Ministry of education show disparities in terms of access to pre-primary education and gender disparities where girls are underrepresented in secondary, vocational and higher education (MINEDUC, 2018/2020). In terms of learning achievement, there are inequalities between urban and rural primary schools (urban better than rural) and between school ownership, respectively higher in private, average by government-aided and lower by public rural schools (REB, 2016). Regarding financing education, there is inequity in terms of direct financing by parents between schools located in rural and urban areas. Pupils with more learning needs in rural areas are worse funded as compared to urban schools (Institute of Policy Analysis and Research-Rwanda [IPAR], 2012, p. 3). Existing data show the inequity, which is linked to the typology of schools. The law governing education in Rwanda (Republic of Rwanda, 2021)

will be critically analysed through the method of content analysis. The law was chosen as basic law enacting the orientation of education in Rwanda. The focus of the article is on the structure of educational governance especially the cooperation between education providers and its implications to educational equity in Rwanda. The article starts by shortly reviewing the existing literature on educational governance and equity, proceeds with the structure of educational governance with focus on existing and reconstructed typology of school system and its implications to educational equity in Rwanda and ends with a summary and outlook.

Educational Governance and Equity: Conceptual framework

Educational governance is one of the key determining factors of educational quality (UNESCO, 2004/2014). Governance in education is related to reflections on how decisions are made regarding distribution of resources to provide quality education for all. Moreover, educational governance is related to how policies are enacted, implemented, monitored, and evaluated. More than that, it clarifies the cooperation of state and non-state organisations as far as the distribution and management of educational services are concerned (OECD, 2016; Brewer & Smith, 2008).

School governance matters (OECD, 2016, p. 110; Connolly & James, 2011, p. 508; Maureen & Gelande, 2008, p. 3) and it proved to be an “enabler” that underpins other key educational elements such as effective resource utilization or stakeholders’ engagement (Brewer & Smith, 2008, p. 21) and offers tools for program design and its implementation (Maureen & Gelande, 2009, p. 51). Schools operate in the society and reflect its diversities and complexities (Battalio, 2005, p. 24). The current global situation marked by uncertainty and fluidity, makes governance and school governance extremely complex (Burns & Koster, 2016, p. 58). Since the turn of millennium, governments around the world made explicit pledge to ensure universal quality education to their citizens. That commitment gave rise to a wave of changes affecting various dimensions of education systems. The traditional centralized school governance structure is claimed to be inadequate in the current complex society (Burns & Koster, 2016, p. 60). Strategies have been adopted to find a fitting governance system. Those include decentralization with a big deal of power resting on local authorities and school-based management where schools are guaranteed autonomy (Burns & Koster, 2016, p. 18; OECD, 2016, p. 110; Lincove, 2006, p. 350). Additionally, the current trend of globalization coupled with the ideas of transfer, of knowledge, and the possibility of comparability, of educational information has tremendously affected the processes of policy making and governance in education. The situation has led to a widespread expansion of internationalized models of decision making, leading to international educational governance (Wiseman et al., 2015, p. 4–7).

By its very nature, educational governance is a multi-layered activity which involves a variety of interest groups and, all aspects considered, it is not possible to find a “one size fits all” -model of educational governance. However, there are elements which proved to be necessary for the sake of governance success. Those include ideas of accountability, capacity building and stra-

tegic thinking (Burns & Koster, 2015, p. 23). Looking at all responsibilities shouldered by the school systems in the world development agenda and taking into consideration the centrality of equity in the whole development project, we posit that school governance needs to be reconsidered (Howard et al., 2019, p. 9).

Equity in education is related to the inclusivity and fairness of education provision (EACEA, 2010, p. 22). Educational equity has the premise that no condition inherent to students should stand as an obstacle to their route towards the achievement of their educational potentials. As Levi puts it, “a commitment to equity suggests that differences in outcomes should not be attributable to differences in areas such as wealth, income, power and possession” (Levi, 2003, p. 5). Within the education system, equity means to bridge the gap between low-and high-performing students (EACEA/Eurydice, 2020, p. 29; Levin, 2003, p. 5). It means to take into consideration the heterogeneity of students by valuing each individual student (EACEA/Eurydice, 2020, p. 53f.) and coming up with a fair system to allocate both school material and human resources (Sayed et al., 2020, p. 9) on the side of system. There is a call to take appropriate action, in this regard, at different levels of the educational system. Should governments ensure equitable education, prospects of achieving social justice in society could be high. Notwithstanding, there is a long way to go in the whole journey leading to equity in education, albeit the will and efforts undertaken in that respect. The current COVID-19 pandemic has illustrated the need to consider equity in school governance. Existing inequalities have proved to be a stumbling block to efforts of preferential online learning imperatively adopted after schools’ closure. Basically, the access to digital platforms and technological devices was a determinant of continuation of learning albeit the ongoing crisis (Sayed, et al., 2020, p. 10). The understanding and enactment of equity in educational organization is framed by prevailing mode of governance and societal discourse about social justice (Blackmore, 2011, p. 447). The governance contributes to equity assurance through the process of participation and distribution, which entails the idea of democracy in the decision-making process and the principle of equalisation of expenditures (Sayed et al., 2020, p. 4).

Decentralization proves to be a fitting governance model for that purpose as it is premised on the ideas of stakeholders’ participation. However, decentralization and participation are not enough to guarantee educational equity. A suggested ideal governance arrangement to support equity is a centralized funding (Fusarelli, 2004, p. 86) combined with a decentralized and community-based planning which reflect the existing equity concerns (Lincove, 2006, p. 353). To do that, the participation must be based on the premise of democracy, broader community representativeness and done in an inclusive environment (Lincove, 2006, p. 353f.).

Structure of Rwandan Educational Governance

Rwandan educational system is organized in four levels including pre-primary, primary, secondary, and tertiary with a TVET stream at both secondary and tertiary levels. The Law No 010/2021 of February 16th, 2021 governs the educational system. The law establishes that education services are delivered

in three types of education institutions: public, government-subsidized, and private. However only public and government-subsidised educational institutions get subsidies from the Government, which take different shapes (Republic of Rwanda, 2021). The teaching is organized around a standardized curriculum, punctuated by standardized examinations. This particular organization is thought to be conducive to equity as evidences show that the existence of a national curriculum with associated national testing is, in some regards, a requirement to equity assurance in schooling (Steffi, 2001 cited by Fusarelli, 2004, p. 85).

Educational governance in Rwanda is a complex activity encompassing a number of actors including organizational entities from central government to parents' assemblies via local governmental institutions, faith-based associations (FBO) and non-governmental organizations (NGOs). The Rwandan administrative structure is differentiated in two main levels, through the decentralization process, namely the central and local government. The organization of the education system follows this differentiation. At the top level, the government is entitled with responsibility to organize the educational system through policies and granting accreditations. The local government monitors the functioning of the educational system through specific regulations and resolutions (The World Bank 2011, p. 35). Besides, school owners resort to policies, procedures and reporting regulations to govern their schools. At the bottom level of the spectrum, school authorities refer to school board policies and internal rules and regulations to ensure the functioning of the system. By decentralization, a number of decisions including planning, budgeting, school construction and teachers' daily management have been delegated to local governmental entities, while schools took on responsibilities of

textbooks choices and acquisition, as well as making individual action plans. District and school officials resort to participative governance in the process of operationalizing top-down policies and making independent decisions. This is done through negotiations between educational providers and stakeholders in the framework of the district educational council, the sector educational council and – to a certain extent – by the school general assembly. The idea of participation is believed to be in line with equity in education. However, the discourse in educational science shows that it works only out when the school board composition goes beyond parents and teachers and considers the representatives of the broader community in order to integrate into the educational landscape (Lincove 2006, p. 354).

Educational equity is among key commitments of Rwandan Government especially after the wreckages associated with 1994 Genocide perpetrated against Tutsi. However, from the legal perspective, the existing organization of education leaves much to be desired when it comes to equity assurance. The aforementioned law and associated policy documents address the issue of equity from its simplistic understanding by just focussing on equal chance with regards to access to education (Republic of Rwanda, p. 8). Yet, it looks silent when it comes to strategies put forth to enhance a genuine equitable learning which takes consideration of students' diversity. Basically, while there is a political will which materializes through several equity-oriented policies – recognition of diversity in educational processes, improved girls' education, inclusive school governance, applying meritocracy in the process of awarding higher learning scholarship, introduction of no-fee basic education, dissemination of schools' infrastructures – there is still a gap in terms of understanding of equity as a policy imperative.

Criteria	Type	Public/ government owned	Government-subsidised	Private
Built by		State	State, individuals, faith-based organisations (FBO) and non-governmental organisations (NGO)	NGOs and private enterprises
Owner of land		State	Individuals, FBOs and NGOs	NGOs and private enterprises
Management		State	State, individual, FBOs and NGOs	NGOs/enterprises under state-enacted prescriptions
Teacher salaries		State	Mainly state with contributions from individuals, FBOs and NGOs	NGOs/enterprises
Teacher deployment		State		Institution owner
Curriculum		State-centralised; designed at university & approved by the state		State and/or international
Management of transitions		State-centralised		Institution owner

*Table 1: Existing typology of educational institutions in Rwanda
(Source: Designed by the authors based on GoR, 2021)*

Typology of schools and implications for equity in Rwanda

In the context of this article, we first present the existing typology of schools to reflect them in relation of governance and equity.

Existing typology of schools in Rwanda

As mentioned above, the types of schools in Rwanda are mainly defined per title of ownership and responsibility. These are (1) so called “public institutions”, (2) “government-subsidised education institutions”, and (3) “private” institutions (GoR, 2021). The naming is misleading as the majority of government institutions do ensure public access. As per the Official gazette no 010/2021, Special of 18/02/2021, government schools and government-subsidies schools originate from different sources as illustrated in the table 1.

As shown in table 1, it appears that educational institutions are defined based on ownership and management responsibility. For the transition from one level of education to the other, there are obligatory national examinations administered by the Ministry of Education. After primary education and lower secondary education, results of the national examinations determine whether (a) a student move to the next level or not as well as (b) the type of school, which can be either a boarding or no-boarding (day-)schools (GoR, 2019; JICA, 2012). The Ministry of Education authorizes the boarding status at secondary education level and by exception for pre-primary and primary education for schools for learners with special needs (GoR, 2021). For upper secondary education, students can choose from three types of schools namely general secondary schools, teacher-training college (TTC), and technical and vocational education and training schools (TVET) (JICA, 2012). At tertiary education, the government of Rwanda allows also the establishment of special education schools that provide education to learners who have special education needs like disabilities, talents or unusual intellectual ability (GoR, 2021). Up to secondary education, schools whether public, govern-

ment-subsidised or private are called to follow the curriculum developed by a national agency. However, private schools which fulfil the requirements can be allowed to offer an international curriculum (GoR, 2021). According to this flexibility, we find in Rwanda private schools offering only either national or international curriculum¹, and private schools offering at the same time the national curriculum and international curriculum.²

Reconstructed typology of educational institutions in Rwanda

In reflecting access to education and the allocation of finances, the typology of schools in Rwanda may be reclassified, according to the tuition fee (financing), and the access to education (see table 2). It emerges from table 2 that there are other aspects that need to be considered for a deep understanding of the implications of educational management in relation to educational equity, how they are structured, and managed. At the level of financing, educational institutions are classified as state financed or non-state financed. Aspects of access and financing especially in terms of tuition fees show a need to be reflected for better understanding of educational equity (see table 2). We see from that analysis that limited access is not always a question to education equity, i.e. regarding non-state special needs schools. They, on the one hand, provide access to learners with special education needs but at the same time are limited by their geographical distribution and number of available places.

It appears from the table above that there are non-state financed institutions of education which provide open access to education (example of non-state financed schools) and others which have limited access (example of non-state financed international schools). This brings the need of reflecting on the meaning of public and private educational institutions, not only in terms of ownership (see GoR 201), but also it terms of how they provide access to education. In this regard of access, even non-state educational institutions may be “public” as they provide open access to education and government funded institutions may be highly selective.

	ACCESS			
		Limited	Conditional	Open
FINANCING	No fee	Non-state financed special needs schools (limited by the number of schools, geographical location, and number of places)	None	State financed nursery and basic education
	Low fee		State financed boarding secondary schools	Non-State financed schools and higher education institutions
	High fee	Non-state financed national and international schools	State financed higher education and non-state financed international higher education	None

Table 2: Reconstructed typology of educational institutions in Rwanda
(Source: Designed by the authors according to the official gazette, GoR, 2021)

Educational governance and equity in Rwanda: Summary and outlook

The critical review of the issue of educational governance and equity shows different perspectives in the context of Rwanda, which enlighten further reflections in educational science and policy. First, the concept of equity only is implicitly reflected in the law governing education. Secondly, the framework of educational governance in Rwanda is mixed. It is centralized in the sense that decisions are made by the state to be implemented by delegated local governmental institutions in collaboration with other educational stakeholders. The latter include parents, FBOs and NGOs. At the local level, it is a participative-compliance-driven governance. This is justified by the existence of governing bodies at local including school level where different stakeholders: parents, FBOs, NGOs and community are represented. Apparently, the existence of governance bodies is likely to represent different needs and hence promote equitable education. However, this seems to be limited by the conformity to central orientations. Third, the typology of schools especially shows a double perspective. On the one side, the state finances educational services in public and government-aided schools, which is an aspect of equity in terms of granting access to education. Nevertheless, it raises the issue of equity in terms of equalization of resource allocation for unequal educational needs. Additionally, the state financing system is likely to contribute to unequal distribution of resources by financing educational institutions solely based on status to the expenses of students' needs. The direct and indirect financing from parents, due to income inequality, may limit the fair access to learning resources. The higher the fees to be paid, the more limited access. In this perspectives, further political and scientific reflections are needed:

- Towards the reconceptualization of the equity and its inclusion in the legal and political educational framework.
- Towards empirical research on practical formal and informal cooperation between educational stakeholders at local levels and strategies to address different educational needs.
- Towards the establishment of a framework of cooperation between state and other educational providers and stakeholders at central level.

Notes

- 1 Examples of schools offering only international curriculum: <https://greenhillsacademy.org/>, <https://kepler.org/>
- 2 Examples of schools offering both (national and international curriculum): <http://rivierahighschool.org/#>, <https://www.kingdavidacademy.co/>

References

- Barone, C., (2019). Towards an education-based meritocracy? *ISA ESymposium for Sociology*, 9(1), p. 1–8.
- Blackmore, J. (2011). Bureaucratic, corporate, market and network governance: Shifting spaces for gender equity in education. *Gender, work and organization*, 18(5), 443–466 <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2009.00505.x>
- Brewer, D.J. & Smith, J. (2008). A Framework for Understanding Educational Governance: The Case of California ... *Education Finance and Policy*, 3(1), 20–40. <https://doi.org/10.1162/edfp.2008.3.1.20>
- Burns, T. & Koster, F. (2016). "Modern governance challenges in education". In T. Burns & F. Koster (eds.), *Governing Education in a Complex World* (pp. 17–39). Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-3-en>.
- Cameron, S., Daga, R. & Outhred, R. (2018). Setting out the conceptual framework for measuring equity in learning. In UNESCO-UIS. *Handbook on Measuring Equity in Education* (pp. 16–45). Montreal: UNESCO, Institute for Statistics.
- Connolly, M. & James, C. (2011). Reflections on developments in school governance: International perspective on school governing under pressure. *Education Management Administration & Leadership*, 39(4), 501–509. <https://doi.org/10.1177/1741143211406560>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. *Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Howard, P., O'Brien, C., Kay, B. & O'Rourke, K. (2019). Leading education change in the 21st century: Creating living schools through shared vision and transformative governance, *Sustainability*, 11(15), 4109. <https://doi.org/10.3390/su11154109>
- JICA (2012). Basic education sector analysis report Rwanda. *Japan International Agency (JICA) & International Development Center of Japan Inc. (IDCJ)*.
- Levin, B. (2003). *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning: A paper for the OECD*. Paris: OECD. Access on 19.03.2022 <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/38692676.pdf>
- Maureen, L. & Gelander, G. P. (2009). *Governance in education. SSRN Electronic journal*.
- OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed PISA*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): *Policies and Practices for Successful Schools. PISA*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/97892642627510-en>
- Republic of Rwanda (2019). *2019 education statistics*. Kigali: Ministry of Education.
- Republic of Rwanda (2021). *Law determining the organization of education. Official gazette No special of 18.02.2021*.
- Sayed, Y., Morala, S., Carel, D. & Ahmed, R. (2020). School governance and funding policy in South Africa: Towards social justice and equity in education policy. *South African Journal of Education*, 40(4), 1–12. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n4a2045>
- UNESCO Institute for Statistics (2012). School and teaching resources in Sub-Saharan Africa: Analysis of the 2011 UIS regional data collection on education. *UIS Information Bulletin*, 9.
- Wiseman, A. W., Pilton, P. & J. Courtney Lowe (2015). International educational governance models and national policy convergence. *International Educational Governance*, 12, 3–18. [http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3679\(2010\)0000012004](http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3679(2010)0000012004)
- Wodon, Q. (2014). *Education in Sub-Saharan Africa: comparing faith-inspired, private secular, and public schools*. Washington D.C.: World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-9965-1>
- World Bank (2011). *Rwanda education country status report – Toward quality enhancement and achievement of universal nine basic education; AN education system in transition; a nation in transition*. Washington D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Yakaboski, T., & Nolan, K. (2011). The Kenyan School Systems' Impact on Public Higher Education Access: Examination of Growth, Access, and Challenges. *Journal of International Education and Leadership*, 1(1), 1.

Emmanuel Niyibizi

is a researcher, teacher educator and Director of the Centre for Didactics and Research in Education (CEDRE) at Protestant Institute of Arts and Social Sciences (PIASS), Rwanda. Currently, he is doing his PhD in foundations of education at the Bamberg Graduate School of Social Sciences (BAGSS), University of Bamberg, Germany. His research interests include educational quality, teacher education, inclusive education as well as global education.

Charles Gahutu

is an educator with deep experience in teaching and school leadership. He works as a school headmaster, part-time assistant lecturer at Protestant Institute of Arts and Social Sciences (PIASS), Rwanda and is a PhD student at the University of Bamberg. His research interest focuses on educational change.

Christine Nyiramana

is a researcher and lecturer in the Faculty of Education at the Protestant Institute of Arts and Social Sciences (PIASS), Rwanda. In addition, she has academic responsibilities, such as Vice-Dean of the Faculty of Education, Chairperson of the Board of Directors of the Centre for Didactics and Research in Education (CEDRE) and coordinator of various projects. She is doing her doctoral studies in educational science at the University of Bamberg. Her research focuses on teacher education, global learning, and quality of education.

Evi Plötz & Annika Kastner

Bildungsgerechtigkeit durch Governance. Globale Vernetzung und Handlungskoordination nichtstaatlicher Schulen am Beispiel GPENreformation

Zusammenfassung

In zahlreichen Ländern der Welt sind neben staatlichen auch zivilgesellschaftliche Akteure wie beispielsweise Kirchen oder andere Religionsgemeinschaften an der Steuerung und Gestaltung von Bildungssystemen beteiligt. Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel von GPENreformation diskutiert, wie kirchliche Schulnetzwerke im Sinne von Global Educational Governance weltweit zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit beitragen.

Schlüsselworte: *Global Educational Governance, Bildungsgerechtigkeit, Netzwerke*

Abstract

In many countries of the world, civil society actors such as churches or other religious communities are involved in the development and steering of education systems alongside state actors. This article uses the example of GPENreformation to discuss how church school networks contribute to the production of educational justice worldwide in the sense of global educational governance.

Keywords: *Global Educational Governance, Educational Justice, Networks*

Einleitung

Fragen der Vereinbarkeit von Governance im Bildungsbereich und Bildungsgerechtigkeit werden häufig in einem Kontext diskutiert, der stark auf ökonomische Aspekte von Governance ausgerichtet ist (vgl. beispielsweise Parreira do Amaral, 2016; Radtke, 2009). Im vorliegenden Artikel wird nicht der Anspruch einer vollständigen Analyse von Governance-Akteuren erhoben; er wird aber der Beobachtung, dass „die meisten [dieser Akteure, Anm. d. Verf.] mehr oder weniger direkte Bezüge zu ökonomischen Zielsetzungen haben“ (Parreira do Amaral, 2016, S. 472), entgegengestellt. Denn auch kirchliche oder kirchennahe Netzwerke, welche ökonomische Interessen

zurückweisen und ihre Aktivitäten unmittelbar in Handlungslogiken von Gerechtigkeitsproduktion einbetten, können als Akteure der Governance in Erscheinung treten. Im Folgenden wird erörtert, dass kirchliche Schulnetzwerke als Akteure von Global Governance im Bildungsbereich durchaus zur Gerechtigkeitsproduktion beitragen können. Dafür wird im ersten Abschnitt geklärt, an welchen Governance-Begriff angeknüpft wird. Es folgt eine Auseinandersetzung mit Netzwerken als Akteuren von Global Governance, wobei das weltweite Netzwerk evangelischer Schulen GPENreformation für die weitere Argumentation als Beispiel herangezogen wird. Anschließend wird auf den Begriff der Bildungsgerechtigkeit eingegangen, um anhand dreier Thesen zu diskutieren, inwiefern Bildungsgerechtigkeit durch Global Educational Governance gefördert werden kann.

Governance in globalen Netzwerken

Der Governance-Begriff ist seit Beginn der 2000er-Jahre in aller Munde. So unterschiedlich seine Anwendungsbereiche sind, so vielfältig sind die wissenschaftlichen Ausführungen zu Akteuren, Möglichkeiten und Grenzen von Governance. Allen gemein ist, dass sie sich mit Formen und Mechanismen befassen, die der Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte dienen (Mayntz, 2008, S. 45). „Formen“ meinen dabei Interaktionsstrukturen – oder ganz konkret koordinierende Institutionen. Die aus den Formen resultierenden Prozesse gelten als „Mechanismen“.

Governance beschreibt also die Koordinierung interdependenter Handlungen unabhängiger Akteure (Benz, Lütz, Schimank & Simonis, 2007, S. 9–11), die sich im Zusammenspiel von Staat, Zivilgesellschaft und Markt vollzieht (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 15–16). Dabei manifestiert sie keinesfalls ein Verschwinden von Markt und Hierarchie. Vielmehr fußt Governance in der Anerkennung der Grenzen und Funktionsbedingungen bisheriger Regelungsformen in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik: Starre, zentral koordinierte Organisation und Steuerung führen nicht länger zum gewünschten Erfolg. Flexible

und dynamische Kooperationen und Vernetzungen rücken mehr und mehr in den Fokus und mit ihnen die Erkenntnis, „dass bekannte Formen, von denen man gemeinhin die Lösung kollektiver Probleme in der modernen Gesellschaft erwartet, also der Staat bzw. das Hierarchiemodell in Politik, Verwaltung und Unternehmen, der Markt oder Verbände und soziale Gemeinschaften, problematisch geworden sind“ (Benz et al., 2007, S. 9). Ihre Mechanismen erfüllten nicht länger den Zweck; neue Perspektiven und Ansätze waren gefragt.

Die Suche nach neuen Formen und Mechanismen ließ sich auf verschiedenen staatlichen Ebenen beobachten. Da es keine entsprechende globale Instanz gibt, die sich der Bearbeitung von Herausforderungen annimmt, vernetzten sich international vermehrt nichtstaatliche Akteure und bildeten „Formen der nichthierarchischen Koordination“ (Behrens & Reichwein, 2007, S. 311; vgl. hierzu auch Kohlmorgen, Hein & Bartsch, 2007, S. 28; Möltgen-Sicking & Winter, 2019, S. 9). Global Governance als Erweiterung der bisherigen Koordinationsform „Internationale Politik“ richtete den Fokus auf grenzüberschreitende Beziehungen neu aus. So ermöglichte sie den Perspektivwechsel von einer Staatenzentrierung zu einer (globalen, vertikalen) Mehrebenenstruktur (Behrens & Reichwein, 2007, S. 311f.; Benz & Dose, 2010, S. 23) und gleichzeitig die Analyse horizontaler Verbindungen, von „strukturelle[n] Zusammenhänge[n] [...] sowie Koordinationsprobleme[n] internationaler Regime“ (Behrens & Reichwein, 2007, S. 312). Als politische Koordinationsformen differenziert sich Global Governance in „Hegemonic Governance“, „International Governance“ und „Transnational Governance“. Während erstere „durch eine Weltmacht konstituiert“ (Behrens & Reichwein, 2007, S. 313) wird, „betont [zweitere] den intergouvernementalen, kooperativen Modus politischer Entscheidungsprozesse“ (Behrens & Reichwein, 2007, S. 313). Transnational Governance hingegen bezeichnet solche Koordinationsformen, „in denen private Akteure systematisch in Prozesse der Normsetzung und Normdurchsetzung eingebunden sind bzw. die von ihnen initiiert [...] werden“ (Behrens & Reichwein, 2007, S. 314) – im Rahmen von Public Private Partnerships oder von Private Private Partnerships bzw. Private Governance (Behrens & Reichwein, 2007, S. 314).

Trotz diverser Kritiken (vgl. dazu u.a. Behrens & Reichwein, 2007, S. 314 f.; Kohlmorgen et al., 2007, S. 18) scheinen die Vorteile von Global Governance zu überwiegen: Sie erweitern den Fokus der internationalen Politik zugunsten global agierender Akteure und bieten die nötigen Instrumente, ihre transnationale Beziehungen zu analysieren. Global Governance diene der Bündelung von Ressourcen wie Wissen und Macht, um globale Herausforderungen effektiv bearbeiten zu können. Und sie gebe marginalisierten Gruppen die Möglichkeit, Gehör zu finden und Einfluss zu nehmen (Behrens & Reichwein, 2007, S. 314f.; Kohlmorgen et al., 2007, S. 20f.). Doch Governance findet nicht nur auf staatlichen Ebenen Anwendung, sondern gewinnt auch in unterschiedlichen Politikfeldern an Relevanz. Im Bildungsbereich lässt sich der Perspektivwechsel hin zu Governance ebenfalls auf veränderte Anforderungen zurückführen: die Entwicklung zu Wissensgesellschaft, Internationalisierung und Globalisierung erfordert Anpassungsleistungen der Bildungssysteme (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 17–18), die nur unter der Beteiligung ver-

schiedener Akteure bewältigt werden können (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2008, S. 128). Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass die Gestaltung des Bildungsbereichs nicht als einseitige Steuerung zu fassen ist, bei der alle Entscheidungen seitens eines hierarchisch übergeordneten Staates getroffen werden, sondern dass dies „innerhalb eines *doppelt indirekten Verhältnisses*“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 24; Hervorhebung im Original) geschieht.

Vor diesem Hintergrund stellt die Perspektive der Educational Governance die Frage, wie „Spezialisten‘ wie LehrerInnen, die Schulleitung, die Schulverwaltung; neue Schulinspektion, externe BeraterInnen, SchülerInnen, Eltern und die Bildungspolitik [...] ein ‚kollektives Gut‘ wie die schulische Bildung [...] zielgerichtet herstellen [können]“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 25). Ob auf staatlicher Ebene oder in Politikfeldern – als Antwort einer hybriden Koordinationsform gesellschaftlicher Sachverhalte bedienen sich Governance-Konzepte zumeist der Netzwerk-Regelung (Benz et al., 2007, S. 9–11; Kohlmorgen et al., 2007, S. 12; Wald & Jansen, 2007, S. 94). Netzwerktheorien beschreiben zwei unterschiedliche Netzwerktypen: „Die natürlich interpersonell geknüpften Beziehungsgeflechte der Lebenswelten werden abgegrenzt von – im Rahmen von professioneller Kooperation und Koordination – organisierten Netzwerken“ (Schubert, 2018, S. 61). Organisierte Netzwerke können dabei in Markt Kooperation und gemeinnützige Kooperation differenziert werden, wobei zu letzterer Gruppe Governance-Netzwerke zählen, „Vernetzungen unter öffentlichen, sozialwirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren im Non-Profit-Bereich“ (Schubert, 2018, S. 63). Als künstliche Netzwerke werden sie bewusst initiiert und gestaltet; ihr Kern liegt in der „geregelt[e] Kooperation zwischen Menschen“ (Schubert, 2018, S. 66). Netzwerk-Regelung meint folglich die Abstimmung des Handelns verschiedener Akteure zugunsten von Kooperation.

Auch wenn sich nicht eindeutig festlegen lässt, ob Netzwerke eine eigene Governance-Form oder eine Verschmelzung von Hierarchien und Märkten zugunsten einer hybriden Koordinationsformen darstellen (Wald & Jansen, 2007, S. 99), so werden ihnen zahlreiche Vorteile zugeschrieben: Netzwerke seien flexibel, denn Kooperationen ermöglichen trotz gemeinsamer Bestrebungen voneinander unabhängiges Handeln, sodass zeitnah auf Veränderungen reagiert und eine „größere Marktnähe“ (Wald & Jansen, 2007, S. 98) sichergestellt werden könne. Netzwerke seien lernfähig, da im gemeinsamen Handeln Verhaltenserwartungen gebildet werden, die (Koordinations-) Probleme lösen können (Wald & Jansen, 2007, S. 98). Hinsichtlich Educational Governance könne sich dies beispielsweise auf die Verständigung auf gemeinsame Bildungsstandards beziehen. Netzwerke schonen Ressourcen durch die Bündelung von Wissen, Kompetenzen und Arbeitskraft und verzeichnen so „niedrigere[...] Verhandlungs- und Koordinationskosten“ (Wald & Jansen, 2007, S. 98). Sie ermöglichen Beteiligung, da sie „die Interdependenzen der Akteure anerkennen und sich damit von der Fixierung auf das staatliche Handeln distanzieren“ (Schubert, 2018, S. 119). Im Sinne der Global Governance können Netzwerke so dazu beitragen, dass marginalisierte Gruppen an Einfluss und Gehör gewinnen. Letztlich fördern Netzwerke das Miteinander, da sie mit dem Mechanismus Vertrauen auf ein positives Miteinander bauen, das Akteure

zusammenbringe und Kräfte, Ideen und Visionen bündele (Schubert, 2018, S. 119). Wenig überraschend erscheint vor diesem Hintergrund, dass in jüngerer Vergangenheit zahlreiche Netzwerke gegründet wurden, um auf lokaler, nationaler und globaler Ebene Politik mitzugestalten.

Aus der evangelischen Bildungslandschaft ging 2013 das Projekt „schools500reformation“ hervor, das seit 2017 unter dem Namen „Global Pedagogical Network – Joining in Reformation“ (GPENreformation) Schulen, Hochschulen und Bildungsorganisationen unterschiedlicher protestantischer Denominationen vereint. Rund 850 Mitglieder zählt GPENreformation aktuell; über 250 von ihnen stammen aus Europa, 80 Bildungseinrichtungen und -organisationen sind in Süd- und Nordamerika verortet und 40 in Asien und Ozeanien. Mehr als 60% der Mitglieder (> 520) verantworten Bildung in afrikanischen Ländern. Als Gemeinschaft möchten sie von- und miteinander lernen und sich in globaler Solidarität für gute Bildung weltweit einsetzen. Zu diesem Zweck finden sich Bildungsverantwortliche und Schulleitende des Netzwerks regelmäßig zu digitalen Konferenzen zusammen. Lehrkräfte tauschen sich im Rahmen von Akademien aus und Jugendliche treffen während internationaler Schulcamps sowie digitaler Projekte und Angebote aufeinander. Die Arbeit wird von Wissenschaftler/-innen begleitet, die sich im GPENreformation Researchers Circle zusammenfinden. Außerdem bestehen weitere Kooperationen, bspw. mit der internationalen Organisation katholischer Bildung (Office International de l'Enseignement Catholique (OIEC)), aus denen gemeinsame Stellungnahmen zu politischen Prozessen und Entscheidungen, die für kirchliche Schulen weltweit relevant sind, hervorgehen.

GPENreformation stellt eine transnationale Koordinationsform dar, die über Geschäftsstellen in Deutschland und Ruanda, die Anbindung an die Evangelische Kirche in Deutschland sowie eine Förderstiftung, die GPENreformation Foundation, institutionalisiert ist. Jedem Mitglied steht eine Beteiligung – über Teilnahme an einzelnen Aktivitäten oder Engagement auf übergreifender Ebene – offen. Für kurze Kommunikationswege, z.B. um Bedarfe und Interessen der Mitglieder zu bündeln und weiterzuleiten, engagieren sich über 40 Botschafter/-innen in unterschiedlichen Ländern. Sie wiederum leiten Anliegen an den internationalen Rat, der im Rahmen der Botschafter/-innen-Versammlung aus ihrer Mitte gewählt wird. GPENreformation weist somit eine (künstliche) Netzwerkstruktur auf: Die Mitgliedsschulen, -hochschulen und -organisationen stellen die einzelnen Knotenpunkte dar, die von Botschafter/-innen als zentrale Knotenpunkte miteinander verbunden und im Zentrum – in der Botschafter/-innen-Versammlung und dem aus ihr hervorgehenden Rat – zusammengeführt werden. Auf struktureller Ebene lässt sich GPENreformation vor diesem Hintergrund als ein institutionalisiertes, partizipatives NGO-Netzwerk beschreiben; es handelt sich um Private Private Partnerships. Durch Austausch und Verständigung, durch die Koordination gemeinsamer Handlungen, durch Vernetzung und Interessenbündelung – insbesondere im Hinblick auf marginalisierte Gruppen – bezieht GPENreformation Stellung und trägt zum globalen Bildungsdiskurs bei. GPENreformation ist auf globaler Ebene im Bildungsbereich Governance-Akteur. Inwieweit der Beitrag des Netzwerks über die an verschiedenen Stellen kritisierte Ökonomisierung hinausgeht und ob die

Vernetzung nichtstaatlicher Schulen Gerechtigkeit fördert, wird im Folgenden analysiert.

Netzwerke und Bildungsgerechtigkeit

Bildungsgerechtigkeit kann grundlegend im Sinne von Chancengleichheit als „Überwindung der Ungleichheiten der Startbedingungen, die durch Geburt gegeben sind“ (Stojanov, 2011, S. 34), verstanden werden. Es geht also zunächst um Gleichheit im Zugang zu Bildung. Darüber hinaus, und darauf liegt im vorliegenden Beitrag der Fokus, geht es auch darum, dass alle Kinder durch vielfältige Bildungslandschaften und qualitätsvolle Bildung zur Teilhabe an der (Welt-)Gesellschaft befähigt werden sollen. Das Recht auf (Zugang zu) Bildung ist bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert und zentraler Bestandteil aktueller Auseinandersetzungen mit den globalen Herausforderungen unserer Zeit. Die 2015 beendete UN-Kampagne „Education for All“ mündete in die Aufnahme von „Quality Education“ als eines der 17 von der UN proklamierten Sustainable Development Goals. Hier wird deutlich: Es geht nicht nur um den „bloßen“ Zugang zu Bildung in dem Sinne, dass der Besuch einer Schule ermöglicht wird, sondern es geht um „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [...] und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen, 2015, S. 15). Daher sollte auch auf globaler Ebene das Nachdenken über Bildungsgerechtigkeit nicht mit der Bereitstellung von Schulen und Unterrichtsmaterialien enden, sondern ebenso Fragen der Qualität und Qualitätssicherung schulischer Bildung in den Blick nehmen.

Um der Frage nachzugehen, was unter „hochwertiger“ Bildung in diesem Sinne verstanden werden kann, lohnt sich wiederum ein Blick zurück in die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: „Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit [...] gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ethnischen oder religiösen Gruppen beitragen [...]“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen, 1948, Art. 26). Es geht also um weit mehr als um den Erwerb grundlegender technischer Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen, wenn Kinder und Jugendliche zur Teilhabe an der Gesellschaft und zu deren Mitgestaltung befähigt werden sollen. Dem Bildungswesen kommt die Aufgabe zu, Werte zu vermitteln. Für die Entwicklung von Verständnis, Toleranz und Freundschaft muss die Möglichkeit bestehen, diese Prinzipien nicht nur abstrakt kennenzulernen, sondern ganz praktisch einüben zu können. Um dieser Aufgabe nachzukommen, bedarf es – nicht zuletzt im Sinne von Educational Governance – der Kooperation verschiedener Akteure von staatlicher als auch zivilgesellschaftlicher Seite (UNESCO, 2008, 2017). Inwiefern kirchliche Bildungsnetzwerke in diesem Sinne einen Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit leisten, wird im Folgenden anhand des Beispiels von GPENreformation erörtert. Dafür werden drei Thesen diskutiert: (1) Eine Vielfalt an Schulträgern erweitert den Zugang zu Bildung für alle (Scheupflug & Wenz, 2015; Wenz, 2020). GPENreformation macht den Beitrag evangelischer Bildungseinrichtungen zu einer heterogenen Trägerlandschaft und ihr Engagement für Bildungsgerechtigkeit sichtbar. (2) Religiöse Bildung trägt zu

Persönlichkeitsentwicklung (Fleck, 2011, S. 25) und gesellschaftlichem Zusammenhalt (Marshall, 2010, S. 273) bei. Durch GPENreformation werden qualitätsvolle Angebote religiöser Bildung in globaler Zusammenarbeit entwickelt und umgesetzt. (3) Begegnungen und Vernetzung kommt „angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft“ (Scheunpflug, 2011) eine hohe Bedeutung zu. GPENreformation ermöglicht jungen Menschen an evangelischen Schulen Zugang zu globalen Lerngelegenheiten.

These 1: GPENreformation macht den Beitrag evangelischer Bildungseinrichtungen zu einer heterogenen Trägerschaft und ihr Engagement für Bildungsgerechtigkeit sichtbar.

Im Kontext von Gerechtigkeitsfragen ist es wichtig, einen differenzierten Blick auf Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft zu werfen. Intuitiv haftet sogenannten „Privatschulen“ landläufig das Vorurteil an, nicht zu Chancengleichheit, sondern vielmehr zu Elitenbildung und Abgrenzung beizutragen. Dies stünde der menschenrechtlichen Grundidee von „Toleranz und Freundschaft“ deutlich entgegen. Um den Beitrag dieser Schulen zu (globaler) Bildungsgerechtigkeit diskutieren zu können, muss daher zunächst spezifiziert werden, welche Art von Schulen eigentlich gemeint ist, wenn von „Schulen in nichtstaatlicher bzw. in kirchlicher Trägerschaft“ gesprochen wird. Eine aussagekräftige Kategorisierung von Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft nehmen Scheunpflug und Wenz (2015) vor. Sie unterscheiden die nichtstaatlichen Schulen anhand der Finanzierung zwischen „Privatschulen“ als staatlich refinanzierte Ersatzschulen“, „Privatschulen“ als durch Eltern finanzierte low-fee- bzw. low-cost-Schulen“ und „high-cost-Schulen mit sozial segregierendem Charakter“ (Scheunpflug & Wenz, 2015, S. 16). Zu welcher dieser Gruppen Schulen in evangelischer Trägerschaft gehören, lässt sich nicht einheitlich beantworten, da dies von verschiedenen Aspekten des Schulsystems abhängt. Nicht in allen Ländern sind kirchliche Schulen gleichermaßen staatlich anerkannt, und auch die Finanzierung ist nicht in allen Ländern gleich geregelt. Wodon (2013) konnte in einer Studie zeigen, dass der Anteil von Kindern und Jugendlichen aus armen Familien an religiösen nichtstaatlichen Schulen zwischen verschiedenen Ländern stark variiert; während beispielsweise in der Demokratischen Republik Kongo die Verteilung von Schüler/-innen nach deren sozialer Herkunft an öffentlichen wie an religiösen nichtstaatlichen Schulen sowohl auf Primar- als auch auf Sekundarstufe vergleichbar ist, zeigen die nichtstaatlichen Schulen in Ghana einen deutlich höheren Anteil von Kindern aus wohlhabenderen Familien (Wodon, 2013, S. 42). Neben der Kostenfrage, die auf die Bildungsbeteiligung von Kindern einkommensschwacher Familien anspielt, stellt sich im Kontext von Schulen in kirchlicher Trägerschaft auch die Frage nach der Aufnahme von Schüler/-innen, die einen anderen religiösen Hintergrund haben. Auch hierfür sind Kontextfaktoren wie die Gestaltung des Bildungssystems eines Landes z.B. hinsichtlich der Anerkennung nichtstaatlicher Schulträger ausschlaggebend. Eine noch nicht veröffentlichte Studie zu den Profilen evangelischer Schulen in Subsahara-Afrika (Plötz, i. Vorb.) zeigt, dass auch dies zwischen verschiedenen Kontexten variiert. Mehrheitlich wird jedoch sichtbar, dass die verschiedenen religiösen Gruppen, die in der jeweiligen Gesellschaft vorhanden sind, an evangelischen Schulen durchaus repräsentiert sind.

Die Frage, ob einzelne nichtstaatliche Schulen einen Beitrag zu globaler Bildungsgerechtigkeit leisten, kann also nicht grundsätzlich und nicht einheitlich beantwortet werden. Zweifellos tragen sie jedoch – auf übergeordneter Ebene – maßgeblich dazu bei, das Recht eines jeden Kindes auf Bildung zu verfolgen und den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Sie sichern außerdem eine Trägervielfalt, die das Recht der Eltern auf die freie Schulwahl für ihre Kinder sowie die Vermeidung eines staatlichen Schulmonopols bewahrt. Um sich nicht nur lokal und national für die Relevanz nichtstaatlicher Bildungseinrichtungen einzusetzen, verbünden sich evangelische Schulen weltweit im Netzwerk GPENreformation. So können sie konkrete Kontexte aufzeigen, in denen nichtstaatliche Schulen für Bildungsgerechtigkeit entstehen, und auf ihr Engagement für globale Solidarität aufmerksam machen. Die Aktivitäten und der Einsatz der einzelnen Bildungseinrichtungen werden im Rahmen des Netzwerks GPENreformation gebündelt und auf der Website (www.gpenreformation.net) sichtbar gemacht. Zum Zweck der gemeinsamen Interessensvertretung arbeitet GPENreformation beispielsweise mit OIEC zusammen, um in christlicher Gemeinschaft Stellung zu beziehen und globale bildungspolitische Entscheidungsprozesse zu beeinflussen. Aus dieser Kooperation ging unter anderem der Kommentar „Christian schools and the futures of education: A Contribution to UNESCO's Futures of Education Commission by the International Office of Catholic Education and the Global Pedagogical Network - Joining in Reformation“ hervor: „Christian schools work within the context of efforts to achieve the fourth sustainable development goal (SDG4). The primary responsibility for fulfilling the right to education and achieving SDG4 rests with the state, but this does not mean that the state should be the sole provider of education, or that different types of education should not be available to children and their parents. Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights includes a provision on the right of parents to choose the type of education that their children should receive. Most countries allow different education networks to operate as long as they follow reasonable requirements. And in quite a few countries, the state funds those networks, including faithbased schools (and universities). When multiple education networks with different worldviews operate, parents have a choice in terms of where to send their children to school. This, in essence, is what we refer to as education pluralism“ (International Office of Catholic Education [OIEC] & GPENreformation, 2020, S. 5).

These 2: Durch GPENreformation werden qualitätsvolle Angebote religiöser Bildung in globaler Zusammenarbeit entwickelt und umgesetzt.

Schulischer religiöser Bildung kommt eine zentrale Bedeutung zu, denn Jugendliche treffen Wertentscheidungen unter anderem auf Basis religiöser Überzeugungen (Affolderbach & Plötz, 2021, S. 14). Und „wenn sich ein junger Mensch [...] religiös auf die Suche macht, wäre ihm zu wünschen, dass er auf zumindest basale Kompetenzen im konstruktiv-kritischen Umgang mit der Vielgestaltigkeit des Religiösen in der Weltgesellschaft zurückgreifen kann“ (Simojoki, 2021, S. 8). Versteht man Bildung also im Sinne der Menschenrechte als Ermöglichung der „vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen, 1948, Art. 26), erscheint religiöse Bildung nahezu notwendig. Doch nicht nur auf einer individuellen

Ebene, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene zeigt sich religiöse Bildung als essentiell: „religious ‘illiteracy’ can be an obstacle to social harmony and enrichment“ (Marshall, 2010, S. 273). Andersherum kann argumentiert werden, dass eine individuelle „religious literacy“ auf gesellschaftlicher Ebene für Frieden und Solidarität förderlich ist – und damit nicht zuletzt (Bildungs-)Gerechtigkeit mit bestärken kann. Das Netzwerk GPENreformation versteht religiöse Bildung sowohl in Form von Religionsunterricht als auch durch das Praktizieren des Glaubens im Schulalltag „im Dienst am Nächsten, in Gottesdiensten und im Gebet“ (GPENreformation, 2017, S. 16). Ziel ist die Fähigkeit einer bzw. eines Jeden, „für ihre Überzeugungen einzustehen und christliche Grundgewissheiten und Werte auch Nicht-Christen verständlich und überzeugend zu erklären. Auch sollen sie in der Lage sein, im Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen eine aktive Rolle zu spielen“ (GPENreformation, 2017, S. 9). Vor diesem Hintergrund verfolgen evangelische Bildungseinrichtungen vielfältige Ansätze und Konzepte um Lernende zu befähigen, „ein Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft zu entwickeln, sich zu engagieren und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, um einen Beitrag zu leisten zu einer friedlichen, gerechten Welt, in der ökologische Ressourcen bewahrt werden“ (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J.). Beispielsweise initiiert GPENreformation Möglichkeiten des direkten (zum Teil digitalen) Austauschs für Netzwerkmitglieder unterschiedlicher Denominationen, Kulturen und Länder (s. auch These 3). Dabei kommt dem Kennenlernen und Erleben spiritueller Praktiken in anderen Teilen der Welt besondere Bedeutung zu. In globaler Zusammenarbeit werden zudem Materialien erarbeitet, die für religiösen Unterricht – an evangelischen Schulen sowie an Schulen in anderer Trägerschaft – genutzt werden können (vgl. www.gpenreformation.net). Zugunsten einer gemeinsamen Vertretung evangelischer Schulen und ihrer Interessen an und Kenntnisse über religiöse Bildung haben Repräsentant/-innen unterschiedlicher Kontinente das Positionspapier „Evangelische Schulen weltweit – Was sie verbindet und wofür sie sich engagieren“ verfasst. Seither dient es evangelischen Schulen unter anderem dazu, den eigenen Einsatz für eine Bildung, die eine religiöse Sprach- und Auskunfts-fähigkeit in Kenntnis und Toleranz weltweiter Unterschiedlichkeit und im Ausdruck globaler Solidarität fördert, sichtbar zu machen, den globalen Diskurs mitzuprägen und auf diesem Weg einen Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit zu leisten.

These 3: GPENreformation ermöglicht jungen Menschen an evangelischen Schulen Zugang zu globalen Lerngelegenheiten. Konzepte wie das Globale Lernen und die Global Citizenship Education unterstreichen die Relevanz eines globalen Rahmens des Lernens zugunsten eines friedvollen Miteinanders. Die Bedeutung von Begegnung und Austausch zur Anregung interkultureller und globaler Lernprozesse wird vor diesem Hintergrund umfangreich diskutiert und erforscht (vgl. z.B. den Sammelband von Richter & Krogull, 2017). Scheunpflug (2011) verweist vor dem Hintergrund einer Entgrenzung des Sozialen in der globalisierten Welt auf die hohe Bedeutung von Begegnungen, die „abstrakte Sozialerziehung [...] konkret und erlebbar“ machen (Scheunpflug, 2011, S. 212). Neben einzelnen Begegnungen wird es hier weiterhin als zentral angesehen, „Netzwerke [zu] knüpfen und sich in ihnen [zu] bewegen [...],

[um] die Weltgesellschaft für Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen“ (Scheunpflug, 2011, S. 212). Wenngleich Begegnungen kein Selbstläufer zum Anstoß globaler Lernprozesse sind, sondern „gewisse pädagogische Minimalstandards“ (Scheunpflug, 2017, S. 15) erfüllt sein müssen, kommt Schulen, ihren Partnerschaften und Netzwerken dennoch eine Schlüsselrolle in der Ermöglichung von globalen Lerngelegenheiten zu. Gerade Netzwerke sind häufig nicht auf einmaligen Austausch ausgerichtet, sondern bestehen für einen längeren Zeitraum und mit einer gewissen gegenseitigen Verbindlichkeit der einzelnen Beteiligten. Dies kann einen Rahmen für die Mindeststandards von Austausch und Begegnung bieten, etwa für die „Einbettung in einen längerfristigen Lernprozess“, die „Fokussierung auf ein Thema“ oder die „wechselseitige Durchführung“ (Krogull & Landes-Brenner, 2009, S. 16ff.), um nur einige zu nennen. GPENreformation ermöglicht Lernenden weltweit Austausch, Begegnung und die Mitwirkung an einem gemeinsamen Diskurs. Als Beispiel kann das International School Camp herangezogen werden, das im Jahr 2017 im Kontext der Feiern zum 500. Jubiläum der Reformation stattfand. Insgesamt kamen etwa 150 Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren aus sieben verschiedenen Ländern zusammen. Für viele von ihnen, besonders aus den Ländern des globalen Südens, war dies die erste Gelegenheit der Begegnung mit Jugendlichen aus anderen Ländern und Kulturkreisen und damit ein erheblicher Beitrag zu interkulturellem Lernen. Digital fanden junge Menschen unter anderem 2019 im Rahmen der Mitmachaktion „Frieden und Unfrieden an evangelischen Schulen Welt“ zusammen. In kreativen Beiträgen stellten 15 Gruppen aus neun Ländern und vier Kontinenten dar, was Frieden und Unfrieden in ihrem jeweiligen Kontext bedeutet und wie sie selbst sich als Friedensstiftende in Schule und Gesellschaft engagieren. Bei der sorgfältigen Planung solcher gemeinsamen Aktivitäten, die in Zusammenarbeit der Geschäftsstelle des Netzwerks mit Expert/-innen des Globalen Lernens stattfindet, wird auf die Einhaltung der Mindeststandards geachtet. Mittels dieser Formen der Begegnung und der Zusammenarbeit eröffnet GPENreformation somit globale Lerngelegenheiten, die die Bildungsqualität befördern können.

Fazit: Global Educational Governance für Bildungsgerechtigkeit

Governance bietet vor allem nichtstaatlichen Akteuren die Möglichkeit, politische Prozesse – auf unterschiedlichen staatlichen Ebenen und in verschiedenen politischen Bereichen – mitzugestalten. Dabei kommt Netzwerken als häufig auftretender und effektiver Form der Zusammenarbeit eine besondere Bedeutung zu. Trotz der vielfachen Orientierung an ökonomischen Interessen kann Governance zu Gerechtigkeit beitragen; dies zeigt sich am Beispiel des „Global Pedagogical Network – Joining in Reformation“. Als ein institutionalisiertes, partizipatives NGO-Netzwerk befördert GPENreformation Austausch und Verständigung, die Koordination gemeinsamer Handlungen sowie Vernetzung und Interessenbündelung zwischen evangelischen Schulen weltweit. Mit den Resultaten dieser Kooperation, bspw. in Form von Stellungnahmen, Unterrichtsmaterialien und gemeinsamen Veranstaltungen, macht GPENreformation den Beitrag evangelischer Bildungs-

einrichtungen zu einer heterogenen Trägerlandschaft und ihr Engagement für Bildungsgerechtigkeit sichtbar. Es koordiniert die Entwicklung und Durchführung sowie die Verbreitung qualitativvoller Angebote religiöser Bildung und denkt dabei den globalen Rahmen, vor allem mittels globaler Lerngelegenheiten, mit. Auf diesem Weg verfolgt das Netzwerk auf globaler Ebene das Recht eines jeden Kindes auf Bildung, befördert Bildungsqualität und ist Akteur von Global Educational Governance, der zu Bildungsgerechtigkeit beiträgt. Das Bewusstmachen dieses Einflusses und der eigenen Möglichkeiten zur Mitgestaltung globaler Bildungspolitik könnte nichtstaatlichen Schulen künftig weitere Handlungs- und Forschungsfelder eröffnen. So könnten kirchliche Bildungseinrichtungen verstärkt den Beitrag religiöser Bildung zu Globalem Lernen herausstellen (vgl. dazu Simojoki, 2021, S. 8). Die unterschiedlichen Kontexte der Schulen und ihr jeweiliger Beitrag zu (guter) Bildung für jedes Kind könnten systematisch aufgearbeitet und für die Rechtfertigung des Bestehens ebendieser Schulen sowie ihrer Netzwerke genutzt werden. Dabei scheint die Netzwerkstruktur der Schlüssel zum Erfolg zu sein, da sie Flexibilität, Lernfähigkeit und Ressourcenbündelung begünstigt und auch perspektivisch grenzüberschreitende Zusammenarbeit einzelner Akteure zugunsten gemeinsamer Beteiligung an Governance ermöglichen kann.

Literatur

- Affolderbach, M. & Plötz, E. (2021). Globales Bewusstsein und religiöse Identität. Positionen evangelischer Schülerinnen und Schüler in vier Kontinenten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(1), 10–15. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.01.03>
- Behrens, M. & Reichwein, A. (2007). Global Governance. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 311–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A. & Dose, N. (2010). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2., aktualisierte und veränderte Auflage, S. 13–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92325-3_1
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (2007). Einleitung. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 9–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_1
- Deutsche UNESCO-Kommission. (o. J.). *Hochwertige Bildung. Global Citizenship Education*. Zugriff am 02.09.2021 <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education>
- Fleck, C. (2011). Religiöse Bildung in der Frühpädagogik. *Forum Theologie und Pädagogik* (Bd. 21). Berlin: LIT.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. A/RES/3/217 A.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen. (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. A/RES/70/1.
- GPENreformation. (2017). *Evangelische Schulen weltweit – was sie verbindet und wofür sie sich engagieren. Ein Positionspapier des Netzwerks schools500reformation*.
- International Office of Catholic Education & GPENreformation. (2020). *Christian Schools and the Futures of Education. A Contribution to UNESCO's Futures of Education Commission*. Zugriff am 02.09.2021 <https://www.gpenreformation.net/download/229/>
- Kohlmorgen, L., Hein, W. & Bartsch, S. (2007). Netzwerke und Governance. Transnationale Netzwerke als Grundlage emanzipatorischer Politik in der Weltgesellschaft? *PERIPHERIE*, 27(105/106), 8–34.
- Krogull, S. & Landes-Brenner, S. (2009). Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(2), 14–19.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2
- Marshall, K. (2010). Education for All: where does religion come in? *Comparative Education*, 46(3), 273–287. <https://doi.org/10.1080/03050068.2010.503739>
- Mayntz, R. (2008). Von der Steuerungstheorie zu Global Governance. In G. F. Schuppert & M. Zürn (Hrsg.), *Governance in einer sich wandelnden Welt* (S. 43–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91066-6_2
- Möltgen-Sicking, K. & Winter, T. (2019). Governance: Begriff, Varianten, Steuerungsformen, Akteure und Rollen. In K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), *Governance: Eine Einführung in Grundlagen und Politikfelder* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24280-0_1
- Parreira do Amaral, M. (2016). Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 455–477). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_17
- Plötz, E. (i. Vorb.). *Evangelische Schulen im globalen Kontext. Eine empirische Annäherung an das Profil evangelischer Schulen in Subsahara-Afrika*.
- Radtke, F.-O. (2009). *Außer Kontrolle: Bildung und Erziehung in der „postnationalen Konstellation“*. <https://doi.org/10.3278/HBV0902W106>
- Richter, S. & Krogull, S. (Hrsg.). (2017). *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen*. Münster: Comenius-Institut.
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scheunpflug, A. (2017). Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Partnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung? In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 12–15). Münster: Comenius-Institut.
- Scheunpflug, A. & Wenz, M. (2015). Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft im Primar- und Sekundarschulbereich. *Diskussionspapier Bildung (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ))* (Hrsg.). Bonn u. Eschborn.
- Schubert, H. (2018). *Netzwerkorientierung in Kommune und Sozialwirtschaft: Eine Einführung (Basiswissen Sozialwirtschaft und Sozialmanagement)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18998-3_1
- Simojoki, H. (2021). Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(1), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.01.02>
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2008). *Overcoming inequality: why governance matters. Education For All Global Monitoring Report 2009*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2017). *Global Education Monitoring Report Summary 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments*.
- Wald, A. & Jansen, D. (2007). Netzwerke. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 93–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wenz, M. (2020). *Die Funktion von nichtstaatlichen Primarschulen in Post-Konflikt-Gesellschaften. Eine Fallstudie zum Bildungswesen in Ruanda*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28918-8>
- Wodon, Q. (2013). Faith-inspired, Private Secular, and Public Schools in sub-Saharan Africa. *Market Share, Reach to the Poor, Cost, and Satisfaction (MPRA Paper)*. https://doi.org/10.1596/978-0-8213-9965-1_ch5

Evi Plötz

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf dem weltweiten evangelischen Schulwesen, Menschenrechtsbildung und Fragen der Bildungsgerechtigkeit.

Annika Kastner

verantwortet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Bildungsabteilung im Kirchenamt der EKD die Geschäftsstelle von GPENreformation sowie die Wissenschaftliche Beratungsstelle Evangelische Schule. Der Schwerpunkt ihrer Forschung liegt auf dem evangelischen Schulwesen in Deutschland und weltweit.

Frederick F. Njobati

Shaping resilience through peace education in schools: Results from a case study in Nigeria¹

Zusammenfassung

Die entschärfende Rolle der Bildung während eines laufenden Konflikts ist relevant, wird aber merkwürdigerweise unterschätzt und nicht ausreichend erforscht. So ist beispielsweise nur wenig über den Konflikt in der Region des Mittleren Gürtels in Nigeria und seine Auswirkungen auf die Bildung bekannt. Schulen wurden niedergebrannt, angegriffen oder geschlossen. Kinder wurden aus den Schulen vertrieben und Mädchen vergewaltigt, aber dies wurde nicht angemessen berücksichtigt. Im Untersuchungsgebiet spielen christliche Kirchenorganisationen eine wichtige Rolle bei der Konfliktlösung sowie Friedenserziehung. In diesem Beitrag wird untersucht, wie friedenserzieherische Aktivitäten im religiösen Bildungsbereich in Nigeria Kindern und insbesondere gefährdeten Mädchen Widerstandskraft und Schutz bieten. Die Untersuchung wurde in der Region „Middle Belt“ als qualitative Studie durchgeführt. Sie umfasste 13 halbstrukturierte Interviews mit Leitenden von römisch-katholischen und protestantischen Kirchenorganisationen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Beziehung zwischen Konflikten und Schulbildung ambivalent ist. Einerseits bieten die Friedensclubs in den Schulen sichere Räume für Mediation und Traumabewältigung. Andererseits ist der Schulalltag nach wie vor von Formen der sozialen Rückkopplung geprägt, die Konflikte eher schüren als eindämmen, wie z.B. die Anwendung von Körperstrafen und die Forderung nach Gehorsam. Die Friedenserziehung an den untersuchten Schulen berücksichtigt zudem wenig die Bedingungen und Prozesse des Lernens. Aspekte wie die Entwicklung von Selbstwertgefühl, ein gutes Lernklima, kritisches Denken, kooperatives Lernen und Entscheidungsfindung, die von der Forschung als Schlüsselemente der Friedenserziehung identifiziert wurden, sind im pädagogischen Rahmen der Schulen nicht enthalten. Das Papier schließt mit der Feststellung, dass eine weitere berufliche Entwicklung für pädagogische Führungskräfte in religiösen (und säkularen) Schulen erforderlich ist, um die Rolle der Schulen bei der Förderung der Widerstandsfähigkeit und des psychischen Wohlbefindens von Kindern in anhaltenden Konfliktsituationen zu stärken.

Schlüsselworte: *Friedenserziehung, Gerechtigkeit, Bildungsqualität, Resilienz, psychisches Wohlbefinden, Schule als sicherer Ort*

Abstract

The mitigating role of education during an ongoing conflict is pertinent, yet curiously underplayed and under-researched. For instance, little is known about the conflict in the Middle Belt region of Nigeria and its effects on education. Schools have been burnt, attacked or shutdown. Children have been forced out of schools and girls violated, but this has not received adequate attention. Meanwhile, in the area of the study, Christian church organizations are playing an important role in conflict resolution and peace education. This paper explores how peace education activities in the faith-based education sector in Nigeria provide resilience and protection for children and especially vulnerable girls. The research was conducted in the Middle Belt region as a qualitative study. It included 13 semi-structured interviews with leaders of Roman Catholic and Protestant church organizations. Findings show the two-sided nature of the relationship between conflict and schooling. On the one hand, peace clubs in schools offer safe spaces for mediation and trauma relief. On the other hand, everyday school life is still characterized by forms of social feedback that stir rather than curb conflict such as the use of corporal punishment and demand for obedience. Moreover, peace education offered in the schools under study pays little attention to the condition and processes of learning. Aspects such as the development of self-esteem, good learning climate, critical thinking, cooperative learning and decision making, which have been identified by research as key elements of peace education do not feature in the pedagogical framework of the schools. The paper concludes by underlining that further professional development for educational leaders in faith-based (and secular) schools is needed to enhance schools' role in contributing to the resilience and the mental well-being of children in ongoing conflict situations.

Keywords: *Peace Education, Justice, Educational Quality, Resilience, Mental-Wellbeing, School as a Safe Place*

Introduction

The debate about children exposed to various forms of violence and adversities, necessitates an understanding of how to develop resilience through schools. The situation gets more attention in resource-limited contexts such as sub-Saharan

Africa with poor quality levels of education (Gentz & Ruiz-Casares, 2021, p. 1). This paper reflects the understanding of peace education in shaping children's resilience examined by a qualitative study conducted in the Middle Belt region of Nigeria (located in sub-Saharan Africa). The study explored the experiences of the leaders of Christian church organizations about peace education in faith-based non-state schools. In order to put this in an appropriate frame, violence and conflict dynamics in the area of the study are described.

Nigeria experiences a complexity of conflict situations including violent attacks by the Boko Haram fundamentalist group with adverse effects on education (Piereder, 2014, p. 71). Schools have been burnt, attacked or shutdown and children forced out of schools with girls violated, but this has not received adequate scientific attention in regards to the specific constellation of the conflict, the chances and barriers for the effects of instruments to be implemented for change (Opara & Impey, 2019, p. 107–109).

The Middle Belt region, in which this study is contextualized, is the area where the mainly Muslim north meets the largely Christian south, comprising about 50 ethnic groups. Even though, the violent conflicts in this area are described as ethno-religious, the causes are rooted in land resources, population growth and climate change. These limiting factors bring about clashes over land between the cattle herders (who are mostly Muslim) and crop farmers. The peculiarity of Nigerians is that they are highly religious and see themselves first as Christians or Muslims before identifying themselves as Nigerians (Ilo, 2015, p. 100–106). Children and youths are highly involved in these conflicts as both victims or actors, many of whom are disillusioned with life. Meanwhile, Christian church organizations are playing an important role in peace building and education within schools and in communities. Rugah (2020), observes that even though faith-based organisations constitute meaningful landscapes for conflict resolutions and peace building in sub-Saharan Africa, they are accorded little attention and visibility. These faith-based organizations are rooted in religious institutions that have a transnational network, giving them an added value to influence change. Their role in sub-Saharan Africa gets stronger as people tend to have more trust in them than in the state systems and institutions which are perceived as being unstable. From the education statistical stand point, about 52% of primary and secondary schools in Nigeria are non-state ones (Federal Ministry of Education, 2019, p. 22–67) of which about one third are Christian schools, thus shaping the landscape of education in the whole country.

Resilience, peace and quality education: Theoretical background

The question of how to support children to cope with developing strategies to respond to challenges of violence from their environment calls for the reflection and development of resilience. This requires the understanding of the complexity of children's social interactions and structures that facilitate their positive development (Ungar, 2008). Research suggests that schools have the greatest impact on resilience among children (Ungar, Connelly, Liebenberg, & Theron, 2019). This has been

buttressed by Taub (2005, p. 359–360) who emphasizes that schools are particularly well suited and provide the enabling space to impact the social development of both children and their families. Geist (2019, p. 1) argues that classrooms need to have good learning climate and warmth to assure emotional safety which is a pre-requisite for children's well-being. Meanwhile, good learning climate contributes to the self-efficacy that enhances students learning outcome (Lazarides, Fauth, Gaspard & Göllner, 2021). Even though the mitigating role of education during an ongoing conflict is pertinent especially in regards to children's wellbeing, it is curiously underplayed and under-researched (Davies, 2005, p. 357). Decisions on what kind of education and which role is played by schools need a shared understanding as education on one part can serve as a safe place to enhance resilience but can also on the other part facilitate conflict reproduction and exclusion (Hilker 2011, p. 267; Davies, 2005, p. 357). It is for this reason that the insertion of peace and quality education gets their visibility in shaping resilience in schools. In the following paragraphs, the theoretical basis of resilience, of quality and peace education are described.

There are different approaches to understand resilience. On one part, resilience is viewed from a systemic perspective and on the other part from an individual perspective. Masten (2014, p. 6–7) argues that global perspectives of resilience on children is about the capacity of a system to successfully adapt to disturbances and threats that affects its functioning and development. This argumentation profiles global resilience and considers interactions at different system levels such as social, economic, and ecological. On the other hand, resilience at the individual level focuses on children developing coping strategies to deal more effectively with diverse everyday challenges and adversities, assuring their well-being, and the respect for themselves and for others (Taub, 2005, p. 357–358). From the experience of the global COVID-19-pandemic that had placed various forms of destabilizations and uncertainties of children and families (Prime, 2020, p. 1–2), discourses create room to articulate the well-being of children in the light of global competence on resilience. This requires the reflections and teaching of abstract social relations that are linked to global social justice (Scheunpflug, 2020). This is because social justice is an important aspect of quality and peace education.

The understanding of peace education requires the link to justice. This view is supported by the United Nations Sustainable Development Goal 16 (United Nations, 2015) which emphasizes the access to justice. The arguments on peace understanding are shaped by different world views, that makes the global understanding of the subject complex (Smith & Burr, 2014). However, there is a common drive for sustainable development, inclusiveness, human dignity and human rights development (United Nations, 2015, & UNESCO, 2008). These arguments suggest that the understanding of peace needs to be connected to justice, giving it a wider perspective to include social, economic and ecological dimensions. It is important for peace education to address inequality gaps and to contribute to social justice especially in countries experiencing violent conflicts or having post-conflict experiences (Scheunpflug & Wenz, 2015). Davies (2017) confirms this with the notion of justice sensitive education that enhances

self-esteem, autonomy, critical thinking, democratic and participatory approaches. This is at the heart of quality education. Even though sustainable peace is rooted in quality education, measures on conflict and violence prevention have not given much attention to the dimension of education. Quality education is a necessity for safe places of learning, providing an open space to reflect on issues like self-esteem, problem-solving, power balance, diversities, uncertainties and perspectives of change in a global society (Scheunpflug, 2008). In the framework of peace and justice, quality education can therefore be understood as a right (Pigozzi, 2009) which gets support by the argumentation of Sustainable Development Goal 4 (United Nations, 2015) on inclusive quality education. Ross & Genevois (2006) further argue that it is by first achieving quality education that other rights can be practised and fulfilled to assure sustainable peace.

Resilience for the well-being of children requires schools as safe places. Bajaj (2015, p. 1) argues that schools as safe places reflects on pedagogies of resistance and critical peace education. An important feature to understand resilience is exploring the experience of adversity (Daniel, 2010, p. 232–239) and reflecting this beyond dimensions related to personality factors to include broader process-based factors (McFadden, 2015, p. 1547–1548). Literature on resilience is mostly based on researches conducted in the global North. Above all, current discourses in development studies do not pay enough attention to the visibility and the impact of the role of faith-based organizations (Koehrsen & Heuser, 2020). With the case of Nigeria, research could be enriched by perspectives of the global South. This study therefore reflects on how resilience looks like in the global South, more specifically, the case of the Middle belt region of Nigeria and the role of faith-based organizations.

Research question and research methodology

Based on the problem description highlighted in the introduction (chapter 1) and the pertinence of the subject described in the theoretical background (chapter 2), the study at hand is guided by the following question: What are the experiences of Christian Church leaders about the contribution of peace education to resilience in Nigerian faith-based schools?

As the research topic is new in the context of the global south, it necessitated an exploratory study for which a qualitative approach was used (Savin-Baden & Major, 2013). Data were collected by semi-structured interviews from 13 leaders of Roman, Catholic and Protestant church organizations in the Middle Belt region of Nigeria to get systematic insights into their experiences about the contribution of peace education to resilience in schools. Semi-structured interviews were preferred because they allow the exploration of subjective viewpoints as well as get in-depth accounts of participants' experiences (Evans & Lewis, 2018; Flick, 2009). Interviews were conducted online by means of Zoom, Skype or WhatsApp (as COVID-19 security restrictions at the time did not allow for flights and face to face activities). The sample considered participants from Christian church umbrella organizations, schools, church organizations involved in justice and peace, church congregations, and church-

based funding organizations. These organizations had functions connected to either schooling or diaconal work or to both. The persons interviewed comprised of women and men reached by digital means. For ethical purposes and confidentiality, the names of participants were anonymized (Surmiak, 2018) using the names of food crops in Nigeria.² Data which comprised of interview transcripts were analysed by content analysis with the process of coding and inter-coding (Mayring, 2014) using a software program MAXQDA.

Findings

Based on the materials of the study and in relation to the research question that focused the experiences of Christian Church leaders in regard to the contribution of peace education to resilience in Nigerian faith-based schools, the results of the study are described. These results are differentiated under four themes that emerged from the material of the study as abstractions following the process of coding and intercoding.

Peace club activities in schools: A contribution to positive change in students' life and responsibility

Talking about peace club activities in schools, the description of church actors lay emphasis on the positive change for the life of students. This understanding comes from interviews which shape the quality of the field as presented below. In the following quotation, Yam talks about a behavioural change of a boy who was a perpetrator of violence on girls in school. In the course of the interview she mentioned the process in peace clubs to bring about the change and explained: "One of the schools where this program (peace clubs) was run, our attention was drawn from the office on the fact that there is a young boy, that has been following young girls with violence in this school. And of course the school was about to suspend him, and we pleaded with the management of the school to allow us come in and intervene, and when we went in there, and part of our work and mandate is to actually hear from all sides, so we interviewed the young child [...] his father usually beat his mother at home, and the father encouraged him never to tolerate any woman who belittles him, and so for that, and every day he comes to school he does the ways and the beatings as the father [...] We met the father and we told him, well, your son is actually reaping the fruits of your labour he is now a bully in the school, he is beating girls, left right and centre. Is it true that you actually encouraged him, he said no, that here he is, he can actually speak for himself of course at the end to cut the long story short, we had an understanding and together with the parents we had to go to the school to resolve this issue amicably. From that moment onwards, the kid vowed never to do so and he never did it until he graduated from that school" (Yam, lines 399–415). The expression of Yam above indicates that peace clubs in the school involve the parents, school management and students in the process of bringing change. Another interview which is that of Cassava, contributes to this situation by describing the religious inclusivity in peace clubs as well as students' responsibility to conduct peer mediation. Cassava reported in the interview: "We are actually partnering and starting clubs in schools, you train the students on how to do mediation, you have them from both Christian and Muslim faiths [...]. You get peer mediators who resolve issues in the school without referring to the guardian counselor master rat-

her they will report successes” (Cassava, lines 456 – 463). Other materials from the interview of Pumpkin contribute to this aspect by the church actor expressing that peace education through peace clubs offer space for trauma healing. Pumpkin explained in the interview: “We have had instances where we had trauma healing with children and you ask them what easily comes to their minds. The first thing the child does is that he draws a gun. Now, this gun when I grow up, I’m going to buy a gun and when I buy a gun, I’m going to kill that particular person who killed my father. Irrespective of whether you don’t know the person so, what we do with trauma healing is that we bring the person to start learning to forgive” (Pumpkin, lines 140–146). The statement of Pumpkin above also reveals the diagnostic process to find out the stressors and intentions of students who are victims and their expression of violence reproduction. From the materials as described above concerning the contribution of activities of peace clubs in schools, Church organizations give the visibility of peace clubs as a safe space of strengthening and building hope in students. The materials also show that the successes of peace education through peace clubs take place at individualized settings at the grass-root levels.

Understanding of peace and justice: Christian churches and church organizations show a varied understanding of just peace

Regarding the understanding of peace and justice, the materials from the study shows a varied understanding of just peace. Some passages of the materials show the statement of the interviewed person that there is only a demand for justice when conflicts are experienced. In the quotation that follows, Carrot contributed to this aspect by mentioning during the interview that peace is primordial but that justice is not necessary when people live in harmony: “Yes Peace comes first. Where there is peace and people are living together in harmony, there is no need for justice. But when there is conflict and people are trying to retaliate, and to console them, then there will be justice” (Carrot, lines 293–296). Other materials from the study such as Potato (MAXQDA, lines 215–219) describe experiences of peace education without the connection to justice, laying emphasis on reactive approaches when conflicts and crisis arise.

On the other hand, some other materials from the study show a broader understanding of just peace. This understanding comes from interviews, which shape the quality of the field as presented below. In the following quotation, Pumpkin explained that there is no peace if there is no justice and connects his explanations to climate change: “Actually, one of the things; the problem is that here, we have had many people who are struggling; I mean there is no peace if there is no justice for what is being done here in this particular country. So, it is beyond our power. So I think, one of the things is that we need to build the capacity of the church [...] So we need a church that is knowledgeable; a church that will build the capacity in justice and they can speak to power without fear of people [...] But again, another thing coming up that I am beginning to see, standing up for peace that we are not doing in XX³ is the issue of climate change and food security [...] Because last week, we just did a workshop on climate change and we are seeing that most of our trees are being felled and so there is this invasion of the Saharan Desert and so the farming lands are also being

encroached by herdsmen and it is causing a lot of problems in the Middle Belt; water crises also. So, we need to change. These are some of the issues put together. We cannot talk about justice and peace when we don’t talk about sanitation, food security. That’s the way I look at things. So, if we do justice building so what? Those people don’t have food to eat. So what when the rains are not coming? So what when the people go to the fields and the Fulani people kill them? So, [...] peace building; it’s just a component” (Pumpkin, lines 335–369). Other materials from the study show similar expressions like that of Pumpkin and expand the understanding of peace and justice to population explosion and economic factors (Cassava, lines 78–82).

The material described above on the understanding of justice and peace, makes visible two qualities: One quality which is about reactive processes to conflicts in a restricted sense, another quality which emphasizes on the need for justice and extends concerns to broader aspects connected with ecological and economic factors. The material therefore shows the representatives acting in those church organizations working in the domain of peace education in schools have a varied understanding of just peace.

Understanding of peace education in the school daily life: Peace education is limited to the basic content of peace

Talking about peace education understanding, the description that reflects this as shown by the material of the study lays emphasis on the basic content of peace on the one hand and on morality and strict discipline on the other. This understanding is represented in interviews which describe the quality of the field as presented below. In the following quotation, Groundnut, being a leader of a school that runs peace education through peace clubs, emphasized on punishment as a measure for students who misbehave and explained: “[...] If you misbehave we discuss your punishment, [...], there are rules and regulations of the school so for any form of misbehaviour, you know the rule, so you tell us your punishment” (Groundnut, lines 256–259).

In a similar understanding as Groundnut, the material from one of the interviews (Okro, MAXQDA, lines 181–238) emphasizes on the enforcement of morality and corporal punishment. In the following quotation, Okro, a leader of a school said: “Two years ago I had to expel about 5 students in the school, because of their immoral life, I just noticed that they dodged exam and were trying to get in more students [...] One of the things we do is we give punishment to a child who is involved in that, you ask him to cut the grasses outside or pick some stones and fill up some areas that need to be refilled, its actually the disciplinary committee that decides on what punishment has to be given depending on the gravity of the problem. So they decide and sometimes we make them to apologize on the assembly ground, we could punish them by flogging them and then we make them to apologize, to say they are sorry for the behaviour and of course it’s that type of behavior that is being counseled by school guardians and counselors. And we also have a chaplain in the school who will also pray for them” (Okro, lines 230–238). The statement from Okro above shows the stress of the school leader on strict discipline with

corporal punishment on students as an institutional measure of the school she is talking about. The interpretation of the interviews underlines an understanding of peace education in the daily life of schooling that is restricted to peace clubs. The materials from the study show that the daily practice by school leaders and teachers emphasizes on punishment up to flogging and morality as appropriate aspects for learning and the school atmosphere.

The understanding of quality education as a landscape to just peace is varied

With regards to the role of education to just peace, the materials from the study show varied understandings. Some expressions present the understanding of schools as an inclusive and safe place while the understanding from other statements emphasizes on fundamental religious aspects. All of these dimensions of understandings can be found in the interviews that shape the quality of the field. Maize, from the background as actor from a church funding organization, explains in the following quotation that schools are crucial and first need to have quality education to shape safe places of learning and peace building: “[...] just to mention to say we want to support peace initiative, we need to start a school project because schools are so crucial, I mean this all everything I introduce schools first of all, to have a quality of education, schools have to be a safe place [...] it’s not enough to have peace education in schools, it is like a step before, we have to know a bit more, what have we first to do to have a school as a safe place and then of course peace education is of course one element [...] in conflict regions and also post conflict regions it is very important to face violence like a structural problem, that’s why we must also think about the prevention of violence or to make schools a safe place for all the children and we identify that the most vulnerable in schools are girls and so our focus in schools are girls” (Maize, lines 168–177). The statement of Maize above shows the multi-layered quality of peace education and emphasizes the need to recognize violence as a structural problem for which schools need to contribute towards its prevention. Some of the materials from the interviews show the response to religious plurality. In the following quotation, Njangsa explained that giving access to children from different religious backgrounds is a source of motivation to children and the community. Njangsa reported in the interview: “Just like I said, the output from the school motivates people to come, they have seen that the school is really good, like this small one, the place I am, majority of the people are not members of our church (name of church withheld), like I said, it’s a mixture of the villagers, [...]. Yes, we have Christians, some of them are even Muslims” (Njangsa, lines 174–178). In addition to religious tolerance, some materials from the study ensure access to the disadvantaged students. From this backdrop, Groundnut explained in the interview in the following quotation: “[...] if we go for all the best candidates who will help the non-best candidates, in the course of our admission we consider those candidates who even emerge with B or C class, we still take them in, and we help them [...] some come from very disadvantaged environments from their primary school level, [...] so our job also is to get a support for them, [...] and that enables us to carry everybody along” (Groundnut, lines 73–95). The statement of Groundnut above shows a contribution to social justice

by the school. On the other hand, some other materials from interviews show religious intolerance in teacher recruitment. In the following quotation, Okro emphasized that the main criteria in teacher recruitment is based on faith. “[...] teachers should have Christian backgrounds before they are recruited. When recruiting and we discover that they don’t have sound background, we have turned them down and actually even in the process if we discover that you only pretended to be who you are not, there are instances we have to terminate the appointment. I have to write a letter of termination and hand it over to the churches where they are coming from to ask their pastors that they follow them up, because it is their lives that we want saved. We keep that kind of discipline on them” (Okro, lines 139–143). The statement from the interview of Okro above shows the blame and discipline on the teacher by the church leader or organization based on the faith affiliation of the teacher. In addition to emphasis on faith for teacher recruitment, Okro also focuses on connecting faith to subject content. In the following quotation, she explained: “As the head of the school, I’ve been able to let teachers know that biology is not a separate subject from their Christian lives, so while teaching biology, we expect them to bring in Christian biblical referencing to incorporate into what they are teaching the students, and actually as I am talking to you, I’ve gone through a course in the peace house [name of the place withheld] I tried to tell my colleagues that we cannot carry bible away from whatever we are teaching, that will help these children to be sound here before graduating” (Okro, lines 122–133).

From the descriptions above, the statements from the interviews of church leaders show varied understanding regarding education as a landscape to peace. While some materials from the study show multi-dimensional understanding of peace education to include religious plurality, inclusion and social justice, other materials emphasize that faith should be combined with school subjects, teaching and teacher profile. Based on the interviews, the findings reveal the following:

- Peace education through peace clubs in schools contributes to positive change in students’ lives and responsibilities.
- Christian churches and church organizations show a varied understanding of just peace with daily school life characterized by emphasis on morality and the use of corporal punishment.
- Peace education is limited to the basic content of peace.
- The understanding of quality education as a landscape to shape peace education and resilience is varied amongst Christian church leaders.
- Dealing with religious tolerance is a challenge for building peace in schools.

Discussion

The findings of the study show that Christian church actors are aware of the importance and the role of peace education in schools and how this is important for the well-being of children and the community. Meanwhile, findings also portray an ambivalent nature of the relationship between dealing with conflict and schooling with respect to the experiences of school leaders. Based on participants’ understanding, on the one hand, peace

clubs in schools offer safe spaces for violence prevention, mediation and trauma relief. On the other hand, everyday school life is still characterized by various forms of social feedback such as the use of corporal punishment and demand for obedience. The latter contradicts the drive for schools as safe spaces for learning and building resilience. Moreover, peace education offered in the schools focuses on the content of peace and pays little attention to the structural dimension of violence and the condition and processes of learning. The discussion that follows articulates on two aspects, namely: Ambivalence within the understanding of developing resilience for the benefit of the children in regards to the need for schools as safe places and peace education in faith-based schools for societal stability.

Ambivalence within the understanding of developing resilience for the benefit of children and the need for schools as safe places

The findings show that the participants in the study at hand who are actors of Christian church organizations in the Middle Belt region of Nigeria describe an ambivalent understanding of schools as safe places. Also from the results of the study, the understanding of just peace and resilience by Church actors is not adequate for a global understanding. As everyday school life is still characterized by emphasis on corporal punishment, morality and obedience, this may rather facilitate conflict reproduction and exclusion (Hilker 2011, p. 267; Davies, 2005, p. 357). Even though schools may serve as breeding grounds for conflict, research still shows that schools have the greatest impact on children's resilience (Ungar et al., 2019; Taub, 2005, p. 359–360). This suggests that schools should be safe places that offer access and good a learning climate to assure children's well-being and the development of their social competences (Geist, 2019, p. 1). The conditions of learning as described by Bajaj (2015), which include self-efficacy, inclusion, critical thinking, autonomy and cooperative learning (Lazarides et al., 2021; Davies, 2017; Opotow et al., 2005), offer an added value to the development of resilience in children. Until now the discourse in Nigeria does not reflect the role of schools in violence prevention and shaping resilience in children. Schools as safe places needs to be addressed as an aspect of school quality especially in a precarious context of violence that affects the access of children to schooling. In this connection, peace education cannot be seen as an isolated topic but unfolds itself more as an integrated principle of all pedagogical efforts in the framework of quality education.

Peace education in faith-based schools and societal stability

The results of the current study show that peace education through peace clubs in the schools involved in the research contribute to positive change in students' lives and responsibilities at individualized levels. Given that societal stability is not only about the question of attainment of individual resilience but much more on global perspectives of resilience (Masten, 2014, p. 6–7), a systemic approach to address threats on societal development is important. Development discourse has shown that sustainable peace for societal stability requires the insertion of access to justice, giving it a wider perspective to include the respect of human rights, social, economic and ecological dimensions (UNESCO, 2017; United Nations, 2015). From this back

drop, peace education in areas characterized by violent conflicts or post conflict experiences as shown by research (Davies, 2017; Scheunpflug & Wenz, 2015) needs to emphasize the narrowing inequality gaps and fostering social justice. Furthermore, as Smith & Burr argue that the global understanding of peace is complex (2014), children and school actors need global competences which requires broader reflections and the teaching of abstract social relations (Scheunpflug, 2020). Such competences can be developed through the network of schools that provides an open space for dialogue with the potential of shaping global perspectives of resilience (Nyiramana & Niyibizi, 2020, p. 30).

Even though faith-based organizations have by their trans-national character, the potential to shape the stability of the global society, development discourse has not given this visibly (Koehrsen & Heuser, 2020, p. 1–2). Until now, the study shows that the discourse on peace education in these schools in Nigeria, focuses mainly on the basic content of peace in a restricted sense and gives a limited reflection to the role of faith-based schools and organizations. However, the role of faith-based schools in shaping peace education and societal stability cannot be underestimated. A study of selected non-state actors in Africa from Catholic and Protestant churches show that non-state faith-based schools offer an innovative response regarding educational quality development, contribution to justice, inclusion, peace and democracy (Scheunpflug et al., 2021, p. 3–4). This narrative on non-state actors in education emphasizes the role of faith-based schools and their contribution to education as a public good. Tawil & Locatelli (2015) argue that positioning education as a public good is a necessity for development and requires the engagement of non-state actors as well as the recognition of their role in education. As an added value for the promotion of social cohesion, faith-based schools have strong networks that are rooted in participation and make use of church relations, missionary or religious societies, and international development structures. Conversely, these schools face the challenge of funding especially in the developing context (Scheunpflug et al., 2021, p. 16–31). Even though, the role of faith-based organizations and faith-based schools can be ambivalent regarding the understanding for global societal stability, they play an important role in protecting against fundamentalism (Barber et al., 2020, p. 3). Furthermore, fundamentalism is not only rooted in religion but as well in secular life. Therefore, faith-based schools have room to respond to social plurality and educational justice by not only contributing towards the right to education but as well on the right to religion through the offer of various choices.

Conclusion

Based on the findings of the study, the paper concludes underlining two dimensions. First on the dimension of practice, that further professional development for educational leaders in faith-based (and secular) schools is needed to enhance schools' role in contributing to the resilience and the mental well-being of children in ongoing conflict situations. In the second dimension it should be taken into consideration for further research, that a quantitative study on resilience and children's well-being should be conducted for schools in Nigeria as the country is experiencing recurring conflicts and violence with greater effects on children and youths.

Notes

- 1 Acknowledgement: I express my gratitude to Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Martin Affolderbach, Dr. Susanne Röss, Dr. Susanne Tim, Mr. Wolfram Metzger-Eisner, Tim Kuschnerus and Karin Döhne for discussions on the topic. Funding: The financial support for this research was facilitated by the Joint Conference Church and Development, Germany (GKKE) that commissioned me for the study.
- 2 Names taken from food crops in Nigeria: Yam, Cocoyam, Banana, Plantain, Beans, Cassava, Groundnuts, Pumpkin, Potatoes, Maize, Okro, Njanga and Carrots.
- 3 The original name of the organization is replaced for anonymity.

Literatur

- Ardani, T. A. (2021). Peace education model based on the Pyramid Model to reach forgiveness to increase resilience to bullying victims in the digital era. *Psychology and Education Journal*, 58(1), 5313–5320. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.1787>
- Bajaj, M. (2015). “Pedagogies of resistance” and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154–166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Barber et al. (2020). *Christian schools and the futures of education: A Contribution to UNESCO's Futures of Education Commission by the International Office of Catholic Education and the Global Pedagogical Network-Joining in Reformation*. Access on 22.03.2022 https://www.gpenreformation.net/wp-content/files/CHRISTIAN_SCHOOLS_AND_THE_FUTURES_OF_EDUCATION_Ecumenical_Position_Paper.pdf
- Daniel, B. (2010). Concepts of adversity, risk, vulnerability and resilience: A discussion in the context of the “child protection system”. *Social Policy and Society*, 9(2), 231–241. <https://doi.org/10.1017/S1474746409990364>
- Davies, L. (2005). Schools and war: Urgent agendas for comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), 357–371. <https://doi.org/10.1080/03057920500331561>
- Davies, L. (2017). Justice-sensitive education: The implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education*, 53(3), 333–350. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1317999>
- Evans, C. & Lewis, J. (2018). *Analysing semi-structured interviews using thematic analysis: Exploring voluntary civic participation among adults*. London: SAGE Publications Limited. <https://doi.org/10.4135/9781526439284>
- Federal Ministry of Education (2019). *Nigeria digest of education statistics*. Access on 17.11.2021 <https://education.gov.ng/provisional-2019-nigeria-digest-of-education-statistics/#1>
- Flick, U. W. E. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE Publishing.
- Frost, M. & Hirsch, A. (2013). *The shaping of things to come: Innovation and mission for the 21st-century church*. Grand Rapids: Baker Books.
- Geist, E. (2019). Reducing Anxiety in Children: Creating Emotionally Safe Places for Children to Learn. *Archives in Neurology & Neuroscience*, 5(2), 9–10. <https://doi.org/10.33552/ANN.2019.05.000610>
- Gentz, S., Zeng, C. & Ruiz-Casares, M. (2021). The role of individual-, family-, and school-level resilience in the subjective well-being of children exposed to violence in Namibia. *Child Abuse & Neglect*, 105087. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105087>
- Hilker, L. M. (2011). The role of education in driving conflict and building peace: The case of Rwanda. *Prospects*, 41(2), 267–282. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9193-7>
- Ilo, P. (2015). Faith-based organisations and conflict resolution in Nigeria: The case of the Christian Association of Nigeria (CAN). *Journal of Global Initiatives: Policy, Pedagogy, Perspective*, 9(2), 9.
- Koehrsen, J. & Heuser, A. (2020). *Beyond Established Boundaries: Faith Based Organizations in Development Discourses and Practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429351211>
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H. & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, 101435. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101435>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- McFadden, P., Campbell, A., & Taylor, B. (2015). Resilience and burnout in child protection social work: Individual and organisational themes from a systematic literature review. *The British Journal of Social Work*, 45(5), 1546–1563. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct210>
- Nyiramana, C. & Niyibizi, E. (2020). Development education and global learning: lessons from educationists in the Global South-Members of GPENreformation. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(4), 30–35. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.04.05>
- Opara, S. C. & Inmpcy, J. C. (2019). Open-grazing in the Middle Belt region Nigeria: Implications for sustainable development. *Sapientia Global Journal of Arts, Humanities and Development Studies*, 2(2), 106–116.
- Opotow, S., Gerson, J., & Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral inclusion: Theory for teaching peace. *Theory into practice*, 44(4), 303–318. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_4
- Piereeder, J. (2014). The Imam and the Pastor: Attempts at Peace in Nigeria using Interfaith Dialogue. *Laurier Undergraduate Journal of the Arts*, 1(1), 71–85.
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Rugar, D. (2020). *Role of religious organizations in conflict and peacebuilding in sub-Saharan Africa: a case study of the catholic church and the Islamic religion*. University of Nairobi: Doctoral dissertation.
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London & New York: Routledge.
- Scheunpflug, A. (2008). Why global learning and global education? An educational approach influenced by the perspectives of Immanuel Kant. *Development Education: Debates and dialogues*. London: Institute of Education, 18–27.
- Scheunpflug, A. (2020). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Scheunpflug, A. & Wenz, M. (2015). *Non-governmental schools in primary and secondary education: discussion paper education*. Bonn: GIZ.
- Scheunpflug et al. (2021). Relationships between Christian schools and the state: a comparative analysis for five sub-Saharan African countries. *International Studies in Catholic Education*, 13(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/19422539.2021.2010456>
- Surmiak, A. (2018). Confidentiality in qualitative research involving vulnerable participants: Researchers' perspectives. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(3), 393–418.
- Taub, J., & Pearrow, M. (2005). Resilience through violence prevention in schools. In S. Goldstein & R. B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 357–371). Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_21
- Tawil, S. & Locatelli, R. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good*. Paris: Unesco.
- Truter, E., Fouché, A. & Theron, L. (2017). The resilience of child protection social workers: Are they at risk and if so, how do they adjust? A systematic meta-synthesis. *British Journal of Social Work*, 47(3), 846–863. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw048>
- UNESCO (2017). *UNESCO's work on education for peace and non-violence: Building peace through education*.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, violence, & abuse*, 14(3), 255–266. <https://doi.org/10.1177/1524838013487805>
- Ungar, M. (2015). Resilience and culture: The diversity of protective processes and positive adaptation. In L. C. Theorn, L. Liebenberg & M. Ungar (eds.), *Youth resilience and culture* (pp. 37–48). Heidelberg et al.: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9415-2_3
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L. & Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young people's resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615–627. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development – A/RES/70/1*.

Frederick F. Njobati

is working a research assistant at the University of Bamberg, Chair of Foundations in Education and at Pedagogic In-Service Training Programme (ISTP), Cameroon.

Bildung wirkt! Aber wie?

Die neuen VENRO-Materialien zur Wirkungsevaluation von Bildungsangeboten

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit hat ein klares Ziel: Sie will Veränderungen bei ihren Zielgruppen und in der Gesellschaft anstoßen, indem sie Menschen über globale Zusammenhänge und Krisen informiert, ihnen Werte vermittelt und sie dazu motiviert und befähigt, mit ihrem eigenen Handeln zu einer nachhaltigen Zukunft beizutragen. Die neuen VENRO-Materialien zur Wirkungsevaluation von entwicklungspolitischen Bildungsangeboten bieten nun Unterstützung bei der Frage, wie Bildungspraktiker/-innen überprüfen können, ob sie diese Wirkungen erreichen.

VENRO begleitet den Diskurs über Wirksamkeit in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit schon seit Jahren und hat unter anderem die Studie „Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ mit initiiert und begleitet. Die Studie liefert empirische Erkenntnisse darüber, welche Arten von Wirkungen verschiedene Bildungsmaßnahmen entfalten können und gibt Hinweise darauf, wie Bildungspraktiker/-innen diese evaluieren können.

Um die Erkenntnisse der Studie für Bildungspraktiker/-innen nutzbar zu machen, hat VENRO das Online-Tool „Bildung wirkt! Aber wie?“ entwickelt. Dort werden die zentralen Ergebnisse der Studie zu verschiedenen Maßnahmentypen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit dargestellt. Der Fokus des Online-Tools liegt darauf, welche Wirkungen bei den verschiedenen Maßnahmen evaluiert werden können. Um Bildungspraktiker/-innen auch darin zu unterstützen, ihre Bildungsangebote zu evaluieren, werden in einer Good-Practice-Bibliothek Beispiele für Evaluationsmethoden vorgestellt. Die Evaluationsmethoden stammen aus der Bildungspraxis und wurden VENRO von verschiedenen Nichtregierungsorganisationen zur Verfügung gestellt.

Das Online-Tool wird durch die Publikation „Wirkungen verstehen, beobachten und nutzen – eine Einführung in die Praxis wirkungsorientierter Evaluationen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ ergänzt. Sie liefert Hintergrundwissen zu den Wirkzusammenhängen entwicklungspolitischer Bildungsangebote, zeigt aber auch die Grenzen der Wirksamkeit von Bildungsangeboten auf und gibt Empfehlungen dafür, wie Bildungspraktiker/-innen Wirkungen kapazitätsschonend evaluieren und die Ergebnisse der Evaluation für die Verbesserung der eigenen Arbeit nutzen können. In einer Schritt-für-Schritt-Anleitung wird zudem beschrieben, wie Wirkungsevaluationen sich in den Zyklus der Projektplanung eines Bildungsangebots integrieren lassen.

Das Online-Tool „Bildung wirkt! Aber wie?“ finden Sie unter www.bildungwirkt.de. Die Publikation „Wirkungen verstehen, beobachten und nutzen – eine Einführung in die Praxis wirkungsorientierter Evaluationen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ steht auf der VENRO-Webseite zum kostenlosen Download zu Verfügung.¹ Bei Interesse an einem Print-Exemplar wenden Sie sich gerne an publikationen@venro.org.

Anmerkungen

¹ Zugriff am 15.09.2021 https://venro.org/fileadmin/user_upload/Daten/Daten/Publikationen/Handbuch/VENRO_Handreichung_Bildung_Wirkt_2021.pdf

Lara Fedorchenko,
 VENRO – Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe
doi.org/10.31244/zep.2021.04.06

Computerspiele als virtuelles Jugendzentrum

Computer- und Videospiele sind heute fester Bestandteil der alltäglichen Medienrealität vieler Millionen Menschen in Deutschland. Laut einer vom Branchenverband „game“ in Auftrag gegebenen Umfrage spielen heute 58% der 6- bis 69-Jährigen in Deutschland digitale Spiele.¹ Die größte Teilgruppe dieser Menschen verfügt über einen Bildungsabschluss der mittleren Reife (31%), gefolgt von Abschlüssen einer Hochschule (24%), der Hauptschule (19%), mit Abitur (17%) sowie von Fach- bzw. Berufsschulen (8%).² Games erreichen große Teile der Gesellschaft unabhängig vom Sozial- und Bildungshintergrund. Eine besondere Rolle nehmen digitale Spiele in der Alltagswelt Kinder und Jugendlicher ein. Laut der letzten JIM-Studie spielen 72% der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland mehrmals die Woche digitale Spiele, nur 9% spielen überhaupt keine Games.³ Diese Entwicklung entspricht einem weltweiten Trend, weswegen in den letzten Jahren internationale Medien wie der Guardian bereits argumentiert haben, dass Video- und Computerspiele die Musik als prägendsten Teil der Jugendkultur abgelöst haben.⁴ Games verfügen also durch alle gesellschaftlichen Schichten hinweg und insbesondere bei jungen Menschen über großen kulturellen Einfluss. Außerdem vereinen sie in sich viele Elemente der bildenden und darstellenden Künste sowie der Literatur und Musik und verbinden diese mit technologischen Aspekten wie Programmiersprachen, Künstlicher Intelligenz und Virtual Reality. Diese Qualität macht Games aus Sicht der Stiftung Digitale Spielekultur zum perfekten Gateway, um insbesondere Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien kulturelle Bildungsthemen zu vermitteln und dabei gleichzeitig die Medienkompetenz junger Menschen zu fördern. Aus diesem Grund hat die Stiftung im Jahr 2018 die Initiative „Stärker mit Games“ ins Leben gerufen, die im Rahmen des Programms „Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. „Stärker mit Games“ schließt bundesweit Bündnisse mit mindestens zwei lokalen Partnern auf kommunaler Ebene, um regelmäßige Nachmittags- sowie Ferienworkshops und Camps mit sozial und bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen durchzuführen. Bei den Workshops geht es um die ganze Bandbreite der digitalen und analogen Spielekultur: Game-Design, Streetgames, eSports, Cosplay, Art-Design, Serious Gaming, Spielreflexion, Anknüpfungspunkte zu Theater, Film, Literatur und Musik und vieles mehr. Allein im Jahr 2021 hat die Initiative 84 Bündnisse geschlossen, 259 Workshops durchgeführt und so über 3500 Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an kultureller Bildung ermöglicht. Eines von vielen interessanten Bündnissen besteht seit Anfang 2021 mit der „Bunte Wege gUG“ in Kassel und dem Jugendzentrum im nahe gelegenen Espenau. Unter dem Projekttitel „Games'n'Politics“ beschäftigt sich hier eine Gruppe von Jugendlichen mit den Themen digitale Spiele und Politik. Das Ziel des Projekts ist es, Jugendlichen zu veranschaulichen, dass

Games keine reinen Konsumprodukte sein müssen, sondern politische Themen und Diskurse öffnen können. Dazu treffen sich 13- bis 18-Jährige einmal die Woche vor Ort oder online und diskutieren in Arbeitsgruppen über die politischen Dimensionen von Spielen wie „This War of Mine“ oder „Through the Darkest of Times“. Im Laufe des vergangenen Jahres sind so diverse selbst kreierte Inhalte entstanden, wie zum Beispiel eine Videoeinführung für den Demokratie-Simulator „Democracy 3“, die sich explizit an jüngere und bildungsferne Jugendliche richtet. Darüber hinaus hat sich das Projekt mit politischen Initiativen wie „Omas gegen Rechts“ und der Jugendwahl Kassel verknüpft und sucht vermehrt den Kontakt mit Schulen aus der Region. Im Jahr 2022 will das verantwortliche Team hinter „Games'n'Politics“ das Angebot erweitern und den Jugendlichen unter der Woche ein fast tägliches Programm anbieten. Dazu gehören unter anderem Workshops zur Erstellung eigener Videoinhalte, Talkrunden zur Repräsentation von Mythologie in Games sowie offene Gesprächs- als auch Pen & Paper-Runden. Durchgeführt werden all diese Angebote vermehrt als Online-Formate, um den Wünschen und Sorgen der Teilnehmenden in Bezug auf die aktuelle Pandemiesituation entgegenzukommen. Gemeinsames Online-Spielen oder das gemeinsame Diskutieren von gestreamten Games sind eine Möglichkeit für die Sozialarbeiter/-innen, um mit den Jugendlichen trotz Distanz in Kontakt zu bleiben und ihrem sozialpädagogischen Auftrag auch unter den Bedingungen der Pandemie nachkommen zu können. Das „Stärker mit Games“-Bündnis in Kassel und Espenau ist ein ausgezeichnetes Beispiel dafür, wie rund um das Thema Gaming ein virtuelles Jugendzentrum entstehen kann, das Kinder und Jugendliche genau dort erreicht, wo sich inzwischen ein wichtiger Teil ihres Alltags und ihrer Sozialisation abspielt: in digitalen Online- und Spielwelten. Mehr Informationen zu den Bündnissen von „Stärker mit Games“ auf: www.staerkermitgames.de. Mehr Informationen zu den Initiativen und Projekten der Stiftung Digitale Spielekultur auf: www.stiftung-digitale-spielekultur.de.

Anmerkungen

- 1 game – Verband der deutschen Games-Branche (2021). Rund 6 von 10 Deutschen spielen Games (Grafik). Zugriff am 15.02.2022 <https://www.game.de/marktdaten/rund-6-von-10-deutschen-spielen-games/>
- 2 game – Verband der deutschen Games-Branche (2021). Im Durchschnitt sind Spielerinnen und Spieler über 37 Jahre alt (Grafik). Zugriff am 15.02.2022 <https://www.game.de/marktdaten/im-durchschnitt-sind-spielerinnen-und-spieler-ueber-37-jahre-alt/>
- 3 Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (2021). JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien (PDF S. 56). Zugriff am 15.02.2022 https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- 4 The Guardian (2020). Video games have replaced music as the most important aspect of youth culture. Zugriff am 15.02.2022 <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/jan/11/video-games-music-youth-culture>

Benjamin Hillmann

doi.org/10.31244/zep.2021.04.07

Die Zukunftsvision Mecklenburg-Vorpommerns für eine nachhaltige, digitale und gemeinwohlorientierte Transformation

Welcher Weg kann zur großen Transformation eingeschlagen werden? Möglicherweise finden sich im Grundsatzpapier „Unsere Zukunft ist jetzt – Für ein nachhaltiges, digitales und gemeinwohlorientiertes MV“ dafür Hinweise, wie transformative Veränderungen eingeläutet werden können, indem große Perspektiven nicht nur als Ziel formuliert, sondern auch mit operationalisierten Handlungsschritten verbunden werden. Insofern ist es lohnend, die Vorlage des Zukunftsrats Mecklenburg-Vorpommern genauer daraufhin zu betrachten, wie in ihr ein gesellschaftlicher Lernprozess ausbuchstabiert und bis zu konkreten Handlungsschritten durchdekliniert ist. Sichtbar aufgespannt ist das Vorhaben in einer Multiperspektivität zwischen globalen Entwicklungen und lokalen Gegebenheiten und in das Spannungsfeld zwischen unübersehbaren Risikolagen und einem auf eine lebenswerte Zukunft gerichteten Pragmatismus.

Der von der mecklenburgischen Ministerpräsidentin Manuela Schwesig einberufene Zukunftsrat Mecklenburg-Vorpommerns hat seinen 60-seitigen Aufschlag¹ ihr, den politischen Gremien und der Zivilgesellschaft zur Beratung, Weiterentwicklung und Umsetzung übergeben. Bemerkenswert ist, dass die „Zukunftsbilder“ und „Empfehlungen für eine Zukunftsstrategie“ auf einem nur halbjährigen Prozess basieren, an dem neben den Expertinnen und Experten Verbände des Landes, Abgeordnete des Landtages und begleitende Online-Bürgerbeteiligungen involviert waren. Es kann als Praxis gewordener Ausdruck demokratiebildender Ambitionen gefasst werden, da die diskursive Entwicklung eines geteilten Leitbildes von vorn herein Mitsprache und Mitgestaltung einschließt, eine demokratische Kultur als Zielperspektive gesetzt wird, aber auch ihre Handlungsvoraussetzungen thematisiert und unterstützende Maßnahmen benannt werden.

Nach der schlüssigen Zusammenfassung leitet eine Darstellung des Arbeitsprozesses und die ihn vorantreibenden Frageetappen ein. Im Kapitel „Die Welt verändert sich und wir uns auch“ werden die Ausgangslage skizziert und Zielperspektiven entwickelt, die in drei Paradigmenwechsel zusammengeführt sind, nämlich die Entwicklung einer Nachhaltigkeitsökonomie, die zu einer vernetzten digitalen Gesellschaft und die Umstellung auf eine Gemeinwohlorientierung. Auch wenn unterschiedlich akzentuiert, seien die drei Ansätze nicht isoliert zu betrachten, sondern verbinden jeweils Umwelt, Wirtschaft und Soziales. Ein domänenübergreifendes, interdisziplinäres und integratives Denken prägt diese Ansatzpunkte, ebenso das konsensuelle Grundverständnis, Reibungen zur Weiterentwicklung zu nutzen. Die Autorinnen beziehen sich in dieser Herangehensweise explizit auf das Nachhaltigkeitsdreieck, wie es in nationalen und internationalen Strategiepapieren vielfach formu-

liert wurde. Die Tonlage kehrt dabei die Wahrnehmung von einem Gebanntwerden durch Risikolagen auf eine schier unerschöpfliche Ressourcenorientierung um: „Globale Umbrüche – Chancen für Mecklenburg-Vorpommern“ (S. 13). Anschließend an die Ausgangslage werden sechs Zukunftsbilder vorgestellt, in denen unter griffigen Überschriften scheinbar Disparates aus Gegenwart und Zukunft zusammengebracht und mit wenigen indikativen Strichen ausgemalt wird: „Kunst und Kultur: Herzensbildung und Weltverständnis“ oder „Perspektivwechsel: Verabredung für eine selbstbewusste demokratische Kultur“. Sie sind als Szenarien entworfen, die das „Nachdenken über notwendige Weichenstellungen, wichtige Handlungsfelder und Instrumente strukturieren und unser Handeln anleiten“ (S. 23).

Als innovativ können die Empfehlungen dahingehend angesehen werden, dass sie in den Szenarien unter den abstrakteren Kategorien sehr konkret werden. Ihr Akzent liegt darauf, dass Veränderungen Rahmenbedingungen benötigen, also politische Weichenstellungen, die mit neuem Denken umgesetzt werden sollen. Sie reichen von der „Gründung einer interministeriellen Arbeitsgruppe für naturbasierten Klimaschutz“ (S. 38) über einer „ressortübergreifende Bildungsoffensive“ (S. 38) und einen „Masterplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (S. 38), zu einem „Jugendmitwirkungsgesetz“ (S. 38), einer „Diversitätsstrategie für den öffentlichen Dienst“ (S. 39) und der „Verankerung von Kunst und Kultur als Querschnittsaufgabe in allen Ministerien“ (S. 40). Handlungsfelder sind ein „naturbasierter Waldumbau“ (S. 43), die „Reduzierung von Kinderarmut“ (S. 43) und die „Verfestigung von Strukturen der soziokulturellen Bildung“ (S. 43). In den Instrumenten sind der „Aufbau und Stärkung generationsübergreifender Gemeinschaftshäuser in Dörfern und Kleinstädten“ (S. 46) und die „Stärkung von kleinen Schulen“, eines „Netzwerks von Zukunftsschulen“ und einer „die Bildungsbereiche verbindenden Agentur für Bildung für Nachhaltige Entwicklung“, schließlich „die Entwicklung eines Programms für nationale und internationale Schulkooperationen zu Klima“ (alle S. 45) neben vielen anderen konkret benannt.

Das abschließende Kapitel ist schließlich „Wir machen und auf den Weg. Aufbruch jetzt“ überschrieben. Plausibler Weise wird hier die Bedeutung von Governance in ihrer rahmensetzenden Funktion hervorgehoben. Auch andere Gesichtspunkte formulieren notwendige Akzentsetzungen: „Zukunft entsteht nicht durch Zielsetzungen, sondern durch Gestaltung. Zukunft muss also in Voraussetzungen der Zukunftsgestaltung gedacht werden. Wir können Handlungs- und Gestaltungsspielräume erweitern, wenn wir uns als Menschen und Institutionen gemeinsam zum Wandel befähigen.

Das wiederum hängt wesentlich an dem Zusammenspiel aus Kompetenzen, Infrastrukturen und institutioneller Steuerung“ (S. 50). „Unsere Zukunft jetzt“ ist ein starker Aufschlag für die Einleitung von Veränderungsprozessen. Die Übersetzung in Entscheidungen und Handlungsschritte stehen vor Herausforderungen, die noch weitergedacht werden könnten, um den erhobenen Ansprüchen gerecht werden zu können.

Eine erste Herausforderung stellen die mit dem Programm verbundenen Lernherausforderungen dar, denn es wird ein transformativer Prozess anvisiert, der eine voraussetzungsreiche Umstellung auf einen Umgang mit Komplexität, Kontingenz und Mehrperspektivität erfordert. Gelernt werden muss demokratische Teilhabe in weltgesellschaftlicher Offenheit und Entgrenzung, in der Spannung von Gewissheit und Ungewissheit und angesichts von Individualisierung und Pluralisierung. Die indikative Formulierung von Zukunftsbildern, etwa, dass „der Zugang zu kultureller Bildung für alle, vom Kindergarten bis zum Seniorenalter, Menschen hervorbringt, die Demokratie schätzen und gerne Verantwortung für ihre Mitmenschen, ihre Landschaften und ihre Zukunft übernehmen“ (S. 30) ist weitreichend, muss nun aber ausbuchstabiert werden. Möglichkeiten der Entwicklungswege und ihrer Gestaltung bedürfen hier einer weiteren Konkretisierung der pädagogischen Felder, so die Erweiterung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung um Akzentuierungen der Demokratiebildung oder/und des Globalen Lernens.

Eine zweite Herausforderung wird im ressourcenorientierten Duktus des Papiers sichtbar. Angesetzt wird an lokalen Gegebenheiten und ihrer transformativen Gestaltung. Dadurch tritt zu Tage, dass der Grat zwischen einem globalen Horizont und einem eng geführten Regionalismus schmal ist, wenn es um eine Ausbuchstabierung von Handlungsanforderungen und transformativen Prozessen im konkreten lokalen Bezug geht. Ordnen sich die Empfehlungen auf der einen Seite ausdrücklich in den Rahmen der SDG der UN ein, entstehen durch die Schwerpunktsetzungen für Handlungsbereiche auf der anderen Seite blinde Flecken. Unter den „fünf P“ der Präambel der UN, People, Planet, Prosperity, Peace und Partnership, geraten die letzteren beiden an den Rand des Blickfelds. Während eine Frie-

denorientierung in der Stärkung der Zivilgesellschaft und demokratischer Strukturen, vor allem im Plädoyer für ein ressortübergreifendes und Konflikte bearbeitendes Denken noch aufzufinden sind, bleibt Partnership eher eine Leerstelle, insbesondere in ihrer weltgesellschaftlichen Konnotation. Es wird sich in der Weiterarbeit und Konkretisierung zeigen, wie dieser Horizont immer wieder neu eingeholt werden kann.

Gleiches gilt für ein drittes Moment. Einerseits werde die Größe der Herausforderungen und die Dringlichkeit zu handeln klar benannt: „Der derzeitige radikale Wandel unserer Lebensbedingungen erfordert eine neue realistische Radikalität. Andernfalls werden die Größe der angebotenen Lösungen und die Größe der Herausforderungen immer stärker voneinander abweichen“ (S. 8). „Wir müssen diesen Weg mit Mut zum Wandel und mit Vertrauen in die eigenen Stärken gemeinsam gehen. Vor allem aber: Wir müssen ihn gehen.“ (S. 52). So sehr diese Denkrichtung und die versammelten Vorschläge einleuchten mögen, sie bleiben andererseits einem Paradigma der Machbarkeit und des eigenen Nutzens verhaftet, einer anthropozentrisch und letztlich eurozentrischen Weltsicht. Realpolitisch wirkt dies plausibel, die Realisierungschancen einer großen Transformation sind aber auch darin begründet, genau dieses Paradigma im Zuge des transformativen Prozesses zur Disposition zu stellen.

Als letzte und entscheidende Herausforderung ist die Integration des Grundsatzpapiers „Unsere Zukunft ist jetzt“ in politische Tagesbetriebe und darüber hinaus zu nennen. Waren Frühjahr und Sommer 2021 vom Landtagswahlkampf geprägt, war es im Herbst und Winter die langwierige Konsolidierung einer neuen Regierung samt Apparat, heißt es nun dadurch seit 10 Monaten eher Stillstand.

Anmerkungen

- 1 Zugriff am 21.03.2021 https://www.regierungmv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1633863

Susanne Timm

doi.org/10.31244/zep.2021.04.08

Rezensionen

Tellisch, Ch. (2020): Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung. Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto. 30,99 €

Die Autorin hat sich mit ihrem „Handbuch“ (S. 6) das Ziel gesetzt, wissenschaftlich-theoretische Erkenntnisse für eine inklusive Schulentwicklung mit praxisnahen Ideen für eine inklusive Schulgestaltung zu verknüpfen (S. 6). Pädagog/-innen, Schulleitungen und „an Schule Tätigen“ (S. 6) sollen Reflexionsmöglichkeiten und Anregungen auf ihrem Weg zu einer inklusiven Schule zur Verfügung gestellt werden. Präsentiert wird ein Manual mit drei Hauptkapiteln.

Dem Werk ist das Inklusionsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention unterlegt, das „verschiedene Dimensionen von Heterogenität der Menschen“ als Bereicherung betrachtet (S. 21) und Inklusion als Prozess begreift. Am Beispiel Kanadas illustriert die Autorin die Unabschließbarkeit inklusiver Schulentwicklung, die eine gesamtgesellschaftliche und jahrzehntelange Aufgabe sei (S. 15). Damit sind internationale Impulse für einen nach wie vor dynamischen Diskurs zu erwarten, in dem Inklusion häufig enggeführt wird. Dabei geht es darum, wie der Zusammenhang von Gesellschaft und Pädagogik einerseits und die Würdigung internationaler Impulse andererseits gelingen können.

Im Gegensatz zu Inklusion versteht die Autorin unter Integration die Eingliederung von Menschen mit Behinderung (S. 20). Die „Integration“ von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschule wird in einem separaten Kapitel (2.3.) behandelt. Inklusiver Schulentwicklung bezieht sich auf die Gestaltung der einzelnen Schule, in der die jeweiligen Akteur/-innen eine förderliche oder hinderliche Rolle spielen können (S. 22f.). In der bekannten Trias von Schulentwicklung als Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung werden Lernkultur und Schülerorientierung, Hospitation, Supervision und Schulleitungsberatung sowie Schulkultur, Schulprogramm und Kooperation mit Eltern genannt, wobei auf eine „Mitnahme aller an Schule Beteiligten“ (S. 23) als Gelingensbedingung hingewiesen wird.

Präsentiert wird ein Werk mit drei Hauptkapiteln, die unterschiedlich gewichtet sind. Unter jedem Punkt folgt auf eine theoretisch-wissenschaftliche eine praktische Verortung des Themas. Kapitel I „Pädagog/-innen als Team“ umfasst die Themen: Rolle der Schulleitung, Kommunikationsmanagement, Multi-, Inter- oder Transdisziplinarität, Quer- und Seiteneinsteiger/-innen, Supervision, Schulinterne pädagogische Weiterentwicklungen, Teamteaching. Kapitel II „Lernen im System und in der Praxis“ bildet den ausführlichsten Teil und umfasst die Themen: Qualitätsentwicklung, Demokratiebildung, Digitalität, Integration, Individuelle Förderung, Lernen in- und außerhalb der Schule, Politische Projektarbeit, Ganzheitliche Förderung, Haltungen. Kapitel III „Eltern als Partner“ ist sehr kurz gehalten und besteht aus den beiden Unterpunkten: Elternarbeit zur individuellen Schüler/-innenförderung und zur Identifikation mit der Schule.

Tellisch greift teilweise interessante internationale Impulse auf. So wird ein Vergleich zwischen Deutschland und Kanada angestellt. Die Region New Brunswick, wo „vielfältige Professionen in unterschiedlichen Kontexten“ (S. 55) ein Team bildeten, führt sie als vorbildhaft (S. 60) in Bezug auf Multi-, Inter- oder Transdisziplinarität an. Zum Thema Teamteaching zieht die Autorin verschiedene internationale Studien heran. Sie selbst lehnt sich begrifflich dabei an Halfhilde (2009) an, die unter Teamteaching versteht, dass „mindestens zwei PädagogInnen zur gleichen Zeit in derselben Klasse unterrichten, den Unterricht gemeinsam inhaltlich und methodisch vorbereiten und durchführen“ (S. 103), was in Deutschland noch nicht wirklich verankert ist. Betreffs individueller Förderung oder Forderung wird das „Drehtürmodell“ (S. 213) von Renzulli ausführlich besprochen, „bei dem das individualisierte Lernen im Zentrum steht“ (S. 213). Es geht über die Forderung Hochbegabter hinaus und bietet daher interessante Optionen für eine inklusive, leistungsheterogene Schule. Das „Schoolwide Enrichment Model“ (SEM) findet in Deutschland bislang kaum und wenn dann nur an Gymnasien Beachtung. Durch die Themenauswahl werden pädagogische Impulse für eine inklusive Schulentwicklung und -gestaltung geliefert, die global von Bedeutung sind: z.B. Partizipation und Demokratieerziehung, Digitalität, Verantwortung als Unterrichtsfach sowie Eltern als Partner/-innen. In Pandemiezeiten und damit einer neuen Dimension von Bildungsbenachteiligung durch Homeschooling ist gerade der Zusammenhang von Digitalisierung und Inklusion sowie die gelungene Kooperation mit Eltern aktueller denn je.

Tellisch ist es mit ihrem Handbuch gelungen, Praxisanregungen zu unterschiedlichen Aspekten der Entwicklung hin zu einer inklusiven Einzelschule zu geben, die praxeologisch, normativ und theoretisch-wissenschaftlich begründet werden. Damit hebt es sich von herkömmlichen, praxeologischen und praxisorientierten Handreichungen ab. Trotz der Berufung auf die UN-BRK verbleibt das Werk allerdings in einer normativ orientierten Sichtweise auf Differenz und Inklusion. Dies zeigt sich daran, dass die Integration behinderter Schüler/-innen separat und Behinderung damit als individuelle Abweichung und nicht als gesellschaftliche Zuschreibung behandelt wird, während z.B. soziokulturelle Vielfalt und der Umgang mit Leistungsbewertung gänzlich ausgespart bleiben.

Schwerpunkt des Handbuchs bildet die Gestaltung der einzelnen Schule innerhalb eines nationalstaatlichen Bezugsrahmens. Ein gesamtgesellschaftlicher und globaler Zusammenhang liegt nicht im Zentrum des Interesses. Es gibt aber manche neue Entdeckung für Schulpraktiker/-innen und den wissenschaftlichen Diskurs zum Thema.

Andrea Kehrer

doi.org/10.31244/zep.2021.04.09

Ziegler, B. (2019). Eine globale experimentelle Moralerziehung. Studie zur Applizierbarkeit von Dietrich Benners moralpädagogischen Überlegungen auf das Globale Lernen. LIT Verlag: Münster. 29,90 €

Dem Autor geht es in diesem sorgfältig gestalteten Band um eine moralpädagogische Fundierung des Globalen Lernens, einem Unterfangen, das in dieser Form bisher wohl eher alleinsteht. Auf dem Weg dorthin diskutiert Herr Ziegler, der selbst aus einem entwicklungspolitischen Kontext kommt, das „evolutions- und systemtheoretische“ genauso, wie auch das „holistische“ Konzept Globalen Lernens. Am Ende kommt er zu einem eigenen Ansatz experimenteller moralpädagogischer Umgehensweisen mit globalen Handlungskontexten.

Der Autor gräbt zunächst tief in der deutschen Bildungsgeschichte. Er diskutiert Herbarts Überlegungen zum moralischen Urteil und entsprechend begründetes Handeln, bringt diese kritisch mit Kants kosmopolitischerer Weltsicht in Zusammenhang und schlägt den Bogen zum Globalen Lernen. Schließlich benötige der Mensch in einer globalisierten Welt eine Kompetenz angemessener moralischer Bewertungen globalen Geschehens. Ziegler geht mit der später ausführlich begründeten Ausgangsthese an seine Arbeit heran, dem Globalen Lernen fehle eine dezidiert moralpädagogische Fundierung. Dies ist für ihn erstaunlich, weil ja schon das Schweizer Forum Schule für eine Welt in den neunziger Jahren eine normative Perspektive auf Globalisierung liefere. Diese Sicht kommt ihm in den dann folgenden Arbeiten zu wenig vor und er sieht viele ungeklärte Fragen und Widersprüche.

Der Autor skizziert zunächst die neuere Szene der theoriegeleiteten Wortmeldungen zum Globalen Lernen und entwickelt anhand der Grundsatzfrage des Umgehens mit Normativität und der von Asbrand und Scheunpflug getroffenen Unterscheidung der Ansätze Globalen Lernens in einen eher handlungsorientierten und einen systemtheoretischen Zugang seine Forschungsfragen. Er macht früh deutlich, dass er handlungstheoretische Ansätze durchaus kritisch sieht. Sie hätten keine Probleme mit normativen Setzungen und vertreten die Überzeugung, engagierte Akteur/-innen könnten direkt zur Verringerung weltweiter Ungerechtigkeit beitragen. Da gegenüber anderen Ansätzen, die eher in den Hintergrund getreten seien, Selby und Rathenow mit ihrem holistischen Konzept nach wie vor eine gewisse Wirkmächtigkeit hätten, stellt er deren Herangehensweisen an globale Fragen denen Scheunpflugs (die oft mit weiteren Autor/-innen verbunden sind) gegenüber. Der hier entwickelte evolutionär-systemtheoretische Zugang wird in der Arbeit ebenso untersucht, wie auch der handlungstheoretische von Selby und Rathenow, zumal das auf Grundannahmen von Luhmann bauende Weltgesellschaftstheorem der holistischen Denkweise der Handlungstheoretiker diametral entgegenstehe. Gleichwohl werden auch systemtheoretische Anfragen an Globales Lernen kritisch betrachtet. So stelle sich die Frage, ob eine systemtheoretisch fundierte Pädagogik dem Recht des Subjekts auf freie Urteilsbildung wirklich besser entspreche, als dies bei handlungstheoretischen, normativen Ansätzen der Fall sei. Schließlich gebe es eine Reihe von Voraussetzungen, die vom Lernenden zu akzeptieren seien, so etwa das Einverständnis, soziale und ökonomisch divergente Lebenszusammenhänge auf Kommunikation zu reduzieren. Es stelle sich die Frage, ob es hier nicht genauso um ein hinterlegtes Weltbild

gehe. Es sei im Übrigen herausfordernd, mit der eingeforderten Komplexitätsreduzierung umzugehen und Kriterien dafür zu finden.

Der Autor sieht in Benners experimenteller Theorie moralischer Erziehung und Bildung Potenziale, einen Hintergrund für die Bearbeitung seiner Forschungsfragen zu entwickeln. Er gehe davon aus, dass das Experimentieren der Heranwachsenden mit unterschiedlichen Positionen von Moral und Politik eine angemessene Förderung beinhalte und so mit einer „Vielheit“ von Moral und Ethiken und auch politischer Orientierungen und Diskursen Normative entwickelt werden, die den Lernenden Hilfe bei der Urteilsbildung geben können. Beim Globalen Lernen sieht er hier eine große Lücke.

Benners Moralpädagogik liefere keine expliziten Bezüge zum Globalen Lernen, aber genügend Potenziale für eine kritische Befragung der zwei Linien des Globalen Lernens. Es gehe ihm um theoretische Anknüpfungspunkte Benners an Globales Lernen, je aus systemtheoretischer und handlungstheoretischer Perspektive betrachtet. Er befragt die Konzepte darauf, ob sie hier Schnittmengen oder mehr liefern und wie ggf. Applizierungsprobleme lösbar seien. Das postulierte „Hauptziel“ der Arbeit liege darin, eine Theorie globaler experimenteller Moralerziehung zu liefern in der begründeten Hoffnung, hier könne ein fundierter Ansatz, auch unterrichtlichen Arbeitens mit globalen Gerechtigkeitsproblemen, geliefert werden. In diesem Sinne arbeitet Ziegler kritisch mit Benners Konzept und erstellt Kriterien für eine experimentelle moralpädagogische Bearbeitung globaler Handlungsfelder, die die Entstehung moralischer und politischer Urteilskraft fördere. Kritik an Benner kommt da auf, wo dessen Konzept normativ stark aufgeladen sei, auf der Grundlage auch kantianischen Denkens. Der Autor diskutiert in diesem Zusammenhang auch Fragen der staatsbürgerlichen individuellen Autonomie und grenzt sich von der Übernahme bestimmter Formen „guten Lebens“ ab. Er diskutiert kurz auch, wie der katholische Glaube in diesem Sinne gelebt werden kann, mit Entscheidungen, die aus einer kritisch entstandenen eigenen Lebensphilosophie kommen gegenüber jenen, die Dogmen unhinterfragt übernehmen.

Im Folgenden nun untersucht der Autor Kriterien geleitet die Diskurslinien Globalen Lernens. Dabei steht im Mittelpunkt der Betrachtungen der Weg hin zu einem eigenständigen moralischen Urteil zu weltweiten Problemen und zur reflektierten Teilnahme an öffentlichen Debatten. Hierbei bedürfe es eines freien, experimentellen Weges. Ein weiteres Kriterium für die Applizierbarkeit des Bennerschen Ansatzes an Globales Lernen ist die erworbene Fähigkeit der Lernenden globale Zusammenhänge aus der Perspektive unterschiedlicher Ethikkonzepte zu sehen. Der Umgang mit einer sich steigernden Komplexität wird als wesentlich im Ansatz von Scheunpflug gesehen und dabei die Steigerung der Eigenkomplexität und die Reduzierung der umgebenden Komplexität. Mit Trisch kritisiert Ziegler, dass der Komplexitätsbegriff bei Scheunpflug wenig deutlich konturiert sei und setzt dem eine eigene Definition gegenüber. Er befasst sich dann kritisch mit dem Verhältnis zwischen Lokalem und Globalem, für deren Erfassung abstrakte Vorstellungsräume ausgebildet werden müssten. Angemessene Reaktionen auf Globalisierung ließen sich nicht aus dem alltäglichen Zusammenleben entwickeln. In der Folge diskutiert Ziegler das Kompetenzmodell von Scheunpflug/Schröck (von dem man allerdings wissen sollte, dass es in den

Grenzen einer Broschüre entwickelt wird). Hier werde anhand eines didaktischen Würfels ein Unterrichtsprinzip ausbuchstabiert, das das Nahbereichswesen Mensch darin unterstütze Orientierungen für das eigene Leben zu finden und sich Vorstellungen einer human gestalteten Weltgesellschaft anzueignen. Das Modell wird insgesamt als relativ anschlussfähig an das Konzept von Benner gesehen. Insbesondere weise der evolutions- und systemtheoretische Ansatz des Globalen Lernens ein nicht-hierarchisches Verhältnis von Ethik, Politik und Pädagogik auf, was ihn mit dem zugrunde gelegten Modell u.a. verbinde. Kritisiert werden ein unklares Gerechtigkeitsverständnis und Unklarheiten des grundlegenden Kompetenzverständnisses im Hintergrund der über den Würfel kommunizierten Ebenen der Kompetenzen. Unklar bleibe auch der Umgang mit verschiedenen Altersgruppen. Es kann hier nicht auf die weiteren Argumentationen eingegangen werden, die Applizierbarkeit Bennerschen Denkens wird dann aber im Folgenden anhand verschiedener Ebenen noch weiter diskutiert.

Es folgt dann der Blick auf den holistischen Ansatz von Selby und Rathenow. Gleich zu Beginn der Betrachtungen wird deutlich postuliert, dass das radikal ganzheitliche Denken der beiden Autoren ein Verständnis von Moralpädagogik nach sich ziehe, das mit dem Ansatz Benners nicht vereinbar sei. Kritisiert werden spirituelle Anklänge und in diesem Zusammenhang auch Bezüge zu New-Age-Autoren. Ziegler versteht Selby und Rathenow so, dass sich die gegenwärtigen Krisensymptome der sich globalisierenden Welt nur bewältigen ließen, wenn sich Denkstrukturen der Menschen hin zu einem holistischen Denken verändern würden. Er diskutiert dann ausführlicher das Vier-Dimensionen-Modell des Ansatzes, sieht aber insgesamt einen „holistisch verkürzten“ Bildungsprozess, der hier initiiert werden soll. Mit Benner gemeinsam ist die kritische Sicht auf einseitige naturwissenschaftliche Weltdeutungen. Während aber bei Benner der Bildungsprozess offen und unbestimmt bleibe, ziele der hier diskutierte Ansatz auf ein bestimmtes Ideal des „fertig gebildeten“ Menschen. Der Autor kommt nach längeren Überlegungen zur Ganzheitlichkeit und pädagogischen Festlegungen des Konzeptes zu dem Ergebnis, dass die experimentelle Moralerziehung mit diesem Ansatz nicht kompatibel sei. Letztendlich gilt dies aber für beide diskutierten Diskussionen, auch Scheunpflug habe dort ihre Grenzen, wo ihre Referenztheorien indifferent seien. Eine Kompetenzmodellierung die auf einer moralisch indifferenten evolutionären Anthropologie und einer eher deskriptiven systemtheoretischen Gesellschaftsanalyse beruhe, ende hier mit verkürzten Kompetenzziele. Ein Problem beim Ansatz von Scheunpflug sei es, dass er normative Implikationen weitgehend ausblende.

In den folgenden Teilen der Arbeit entwickelt Ziegler dann eine Theorie der globalen experimentellen Moralerziehung, wobei er sich hier auf die Politikwissenschaftlerin Iris Marion Young stützt. Auf dieser Grundlage kommt er dann zu einem eigenen „Grobmodell“ einer globalen experimentellen Moralerziehung, bei dem ethisch-moralische Grundkenntnisse und eine ethisch-moralische Urteilskompetenz eine ethisch-moralische „Handlungsentwurfskompetenz“ begleiten, die auch mit den Kategorien kollektiver Fähigkeiten, Interesse, Privileg und Macht verbunden wird. Hier liegt eine Reihe von Anregungen für das Globale Lernen vor, die allerdings teils

schon diskutiert werden, insbesondere dort, wo Globales Lernen und politische Bildung zusammenkommen. Der Blick auf diese Diskussionen hätte auch gezeigt, dass es, teils anschließend an Selby und Rathenow – meist aber ohne das eher holistische Gesamtgebäude – auch neuere Debatten um eine doch etwas andere „transformative Pädagogik“ gibt, die die „große Transformation“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen in den Vordergrund stellt.

Zu kurz kommen in der Arbeit Interkulturalität, also die Frage, ob dieser Ansatz über den deutschen Kontext hinaus diskutierbar ist. Ganz zum Schluss wird dies kurz angesprochen, aber eher als Desiderat, denn als Auseinandersetzung. Auch ein kritischerer Blick auf Kant und die Aufklärung wäre angemessen gewesen. Entsprechend der neueren Debatten um Gefühle in Bildungsprozessen wird auch angemerkt, dass hier auch mit Blick auf Globales Lernen weitergearbeitet werden muss. Mitnehmen kann man auch den Appell, das Soziale stärker zu beachten, wobei es um eine bestimmte ethische Welt-sicht geht: Stichwort Gerechtigkeit, was aber mit Blick auf differenziert zu sehende Schulkontexte auch heißt, Globales Lernen nicht nur für die gymnasiale Oberstufe auszubuchstabieren, um es einmal zuzuspitzen. Bei allen auch kritischen Anmerkungen handelt es sich hier um einen Beitrag, der die Theoriediskussion Globalen Lernens mit Impulsen versorgen kann, die sie dringend braucht.

Bernd Overwien

doi.org/10.31244/zep.2021.04.10

Wulfmeyer, M. (2019) (Hrsg.). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Hohengehren. 19,80 €

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen haben im Grundschulunterricht eine gewisse Tradition, insbesondere mit Blick auf die Vorläuferkonzepte Umweltbildung und interkulturelle Bildung. Es gibt eine ganze Reihe von Unterrichtsmaterialien, teils beziehen sich diese auf den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“, der von der Kultusministerkonferenz in Kooperation mit dem BMZ entwickelt wurde. Der hier integrierte Teil zur Grundschule und zum Sachunterricht dürfte zur weiteren Integration globaler und Nachhaltigkeitsthemen in den Curricula beitragen, wie es etwa in Hessen oder auch Berlin/Brandenburg zu beobachten ist.¹ Es gibt auch eine ganze Reihe von Unterrichtsmaterialien, oft zu Themen wie Kakao oder Fair Trade.²

Jetzt liegt eine Publikation vor, die BNE für die Grundschule auf andere Weise aufarbeitet. Zugrunde gelegt werden einem neu erschienenen Band zur BNE im Sachunterricht die Nachhaltigkeitsziele der internationalen Gemeinschaft und die „große Transformation“ von Wirtschaft und Gesellschaft, die mit der Realisierung dieser Ziele einhergehen soll. Der von Meike Wulfmeyer herausgegebene Band orientiert sich an den 17 Zielen und den fünf Kernbotschaften, denen einzelne Ziele zugeordnet werden. Die praktischen Unterrichtsansätze werden an die Botschaften „Mensch“, „Planet“, „Wohlstand“, „Frieden“ und „Partnerschaft“ gereiht. Bevor es aber in diesem gut durchgearbeiteten Band zur Praxisebene kommt, zeichnet

die Herausgeberin auf etwa 30 Seiten die Entwicklung des Konzeptes BNE, seine Grundpfeiler und die dahinterstehenden Gründe und Ansprüche nach. Dies erscheint sehr sinnvoll, da keineswegs davon ausgegangen werden kann, dass Lehrkräften diese Hintergründe bekannt sind, selbst dann nicht, wenn sie einige der gängigen Themen der BNE im Unterricht bereits bearbeiten. Es geht also um politische Entwicklung und Setzungen, um die Vorläuferkonzepte und ihre Integration in das übergreifende Leitbild nachhaltiger Entwicklung und eine eigenständige BNE, die sich der Retinität, also der vernetzten Sicht auf ökologische, ökonomische und soziokulturelle Dimensionen der Nachhaltigkeit verpflichtet sieht. Betont wird, dass nachhaltige Entwicklung auf den Pfeilern der Globalität, Retinität und Gerechtigkeit ruhe. Nachgezeichnet wird dann auch, wie durch Förderprogramme, die UN-Dekade BNE und das Weltaktionsprogramm BNE, mit dem zu erwartenden Folgeprogramm, BNE in die Grundschule gebracht wurde und wird. Der Blick auf den Sachunterricht wird zunächst durch eine Orientierung an Wolfgang Klafkis Schlüsselprobleme gerahmt. Dann geht es um Anschlussfähigkeit an Alltagserfahrungen und den Umgang mit Vielperspektivität, die mit einer Sicht auf didaktische Netze verbunden wird. Schließlich erfolgt eine Anbindung an die Gestaltungskompetenzen der deutschen Diskussion um BNE und es geht um die besondere Herausforderung gesellschaftswissenschaftliche und technisch-naturwissenschaftliche Perspektiven zu verbinden. Thematisiert werden auch die eigene Normativität der Diskussion und ihr Verhältnis zum Beutelsbacher Konsens, bevor dann mit einer eigenen Einführung zu den 17 Sustainable Development Goals (SDG) in den Praxisteil gestartet wird. Auch hier wird auf Klafkis Ansatz der Förderung eines kritischen, historischen und gesellschaftlich-politischen Bewusstseins hingewiesen, bevor dann reflektiert wird, wie es ist, mit Kindern über die Welt nachzudenken und dies dann anhand der 17 Ziele. Es können an dieser Stelle nicht alle 16 durchweg namhaften Autor/-innen der folgenden Einzelbeiträge genannt werden. Die zuvor theoretisch gut gerahmten und nach den bereits genannten fünf Kernbotschaften gegliederten Beiträge diskutieren, wie nachhaltige Ernährung und Migrationsfragen mit Blick auf die Botschaft „Menschen“ in den Unterricht der Grundschule kommen können. „Erde“ wird über Fragen zur Rettung der Bienen, dem Klimawandel, Möglichkeiten der Klimaanpassung und dem Themenfeld Wasser erschlossen. „Wohlstand“, als wohl eine der umstrittensten Kategorien innerhalb der SDG-Diskussion, wird hier anhand der Frage diskutiert, was Glück ausmacht, wie Upcycling sich in Transformation einordnet und wie es mit dem Thema Arbeit aussieht. Hier geht es dann auch um soziale Ungleichheit. „Frieden“ ist ein Themenfeld, das anhand gewaltfreier Kommunikation diskutiert und auf den Unterricht heruntergebrochen wird, „Partnerschaft“ bezieht sich hier auf internationale Grundschulpartnerschaften zu Nachhaltigkeitsthemen. Mit diesem Band ist ein Werk geschaffen worden, das beides kann, Hintergründe liefern und praktische Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht bereitstellen. Dies ist hier sehr gelungen. Merkwürdig erscheint allerdings, dass der oben erwähnte Orientierungsrahmen von KMK und BMZ lediglich in einem der Beiträge erwähnt wird, nicht aber im konzeptionellen Teil. Hier wären weitere Anbindungen möglich gewesen. Vielleicht scheinen hier noch einmal die längst überwunden

geglaubten Traditionen von Umweltbildung und Globalem Lernen durch. Globales Lernen wird im konzeptionellen Teil nur kurz mit zwei einschlägigen Quellen benannt. Es wäre immerhin möglich gewesen, Globales Lernen als eine spezifische Perspektive auf BNE zu erwähnen, was heute wohl weitgehend Konsens sein dürfte. Dennoch handelt es sich hier um ein wichtiges Werk, das gerade mit Blick auf die neuen Aktivitäten der UNESCO zur Verbreitung der BNE für die Grundschule weite Tore öffnet.

Anmerkungen

- 1 KMK/BMZ (2016): *Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 2., aktual. und erw. Aufl., Berlin: Cornelsen. Zugriff am 30.12.2016 <http://www.orientierungsrahmen.de>
- 2 Eine Welt in der Schule, Sonderausgabe Grundschulverband (2013): *Die Welt als Partner in unseren Schulen. Der »Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung« im Rück- und Ausblick*. Zugriff am 22.05.2020 https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/heft1_13_sonderausgabe.pdf

Bernd Overwien

doi.org/10.31244/zep.2021.04.11

Becker, G. & Terhalle, G. (2020). Mit Bildung zur nachhaltigen Entwicklung der Stadt Osnabrück. Rückblick, Beispiele, Akteure und Perspektiven. Verbesserte Neuauflage. NUSO: Osnabrück. Kostenlos verfügbar

Becker, G. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung in urbanen Bildungslandschaften. 2., durchgesehene und verbesserte Auflage. NUSO: Osnabrück. Kostenlos verfügbar

Die Publikation „Mit Bildung zur nachhaltigen Entwicklung der Stadt Osnabrück. Rückblick, Beispiele, Akteure und Perspektiven“ von Becker und Terhalle beleuchtet praxisnah die Geschichte sowie Entstehung der Bildungslandschaft der westfälischen Stadt Osnabrück, mit einem deutlichen Fokus auf nachhaltige Entwicklung. Anlass für das Erscheinen des Bandes im Jahr 2019 war unter anderem das 30-jährige Bestehen des Vereins für Ökologie und Umweltbildung Osnabrück e.V. (VfÖ). Gegliedert ist das Buch in fünf Teile. Teil I beleuchtet sowohl die historische sowie zukünftige angestrebte Weiterentwicklung von Bildungsprozessen für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Osnabrück. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der retrospektiven Beschreibung der bisherigen Entwicklungspfade, den prägenden Etappen seit Beginn der 1990er-Jahre mit dem Höhepunkt im Jahr 2013, als die Stadt Osnabrück durch die Deutsche UNESCO-Kommission als Stadt der UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgezeichnet wurde. Teil II und III des Bandes beinhalten Vorstellungen sowie Erfahrungsberichte diverser im BNE-Kontext angesiedelter Projekte des Vereins VfÖ (z.B. Datenbank BNELIT und Netzwerk Initiative Klimabildung) sowie weiterer Akteur/-innen. Im abschließenden Teil IV werden relevante Informationen sowie Kurzbeschreibungen der städtischen und lokalen Projekte, die anlässlich der UN-Dekade BNE geehrt wurden, dokumentiert. Es gelingt in hohem Maße, die breite Aufstellung des Vereins und dessen Kooperationspartner/-innen zu illustrieren sowie praxisnah sowie stärkenorientiert von Aktivitäten zu berichten. Der ebenfalls im NUSO-Verlag

erschienene Band „Bildung für nachhaltige Entwicklung in urbanen Bildungslandschaften“ von Becker setzt einen Schwerpunkt in Hinblick auf die Relevanz sowie mögliche thematische Ausrichtungen von Projekten innerhalb lokaler und regionaler Bildungslandschaften. Dabei nimmt die Darstellung der jeweiligen konkreten Umsetzungen in Osnabrück zu Gunsten eines höheren Allgemeinheitsgrades eine sekundäre Bedeutung ein. Die Publikation ist insgesamt in sechs inhaltliche Kapitel unterteilt. Zunächst werden theoretische Grundlagen von Bildung für nachhaltige Entwicklung dargestellt und diskursiv entfaltet, um eine argumentative Basis zu schaffen (Kap. 1). Dabei rekurriert der Autor stark auf vorherige eigene Publikationen, sodass vor allem die nachfolgenden Kapitel Neues anbieten. Diese entfalten drei exemplarische Themenfelder für die Arbeit von Bildungslandschaften im Kontext einer BNE: die Bedeutung von Fließgewässern im städtischen Raum (Kap. 2), Möglichkeiten von Klimabildung auf lokaler Ebene (Kap. 3) und auf allgemeiner Ebene die Relevanz von Bildungslandschaften generell (Kap. 4). Dass lokale Bildungslandschaften auf internationaler Ebene Kooperationen eingehen können und somit nicht nur auf die lokaler bzw. regionaler Ebene beschränkt sein müssen, verdeutlicht der Autor anhand des langjährig bestehenden Jugendaustauschprogramms zwischen Osnabrück und der Baikalsee-Region (Kap. 5). Im inhaltlich letzten Kapitel (Kap. 6) zieht Becker ein Resümee in Bezug auf Perspektiven und Herausforderungen für Bildung für nachhaltige Entwicklung und diskutiert die Frage, inwieweit Bildung für nachhaltige Entwicklung inzwischen eine reale Utopie sei.

Die zwei Publikationen sind – so artikuliert es auch Becker im zweitrezensierten Buch – „eine Art Rückblick und Zwischenbilanz“ (S. 12). In der Gesamtschau wird deutlich, dass die große Stärke beider Bände nicht in der Schaffung genuin neuer Inhalte, sondern in der praxisnahen Darstellung liegt. Praktische Anregungspotenziale für Kommunen, Städte und Bildungslandschaften lassen sich in verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens identifizieren und laden Akteur/-innen zur Umsetzung und zum Weiterdenken ein.

Anne-Christine Banze
doi.org/10.31244/zep.2021.04.12

Wintersteiner, W. (2021). Die Welt neu denken lernen – Plädoyer für eine planetare Politik. Lehren aus Corona und anderen existentiellen Krisen. In Hans Karl Peterlini (Hrsg.). Bielefeld: Transcript. 27,00 €

Vielleicht ist es das Privileg von Hochschullehrenden im sogenannten Un-Ruhe-Stand, dass diese sich einen sehr exklusiven Blick auf die Covid-19-Pandemie erlauben können. Denn zahlreiche andere noch mit Lehr- und Selbstverwaltungspflichten beschäftigte Kolleg/-innen dieser Zunft scheinen seit März 2020 in der Dauerschleife von hochschulorganisatorischer Pandemie-Bewältigung und Online-Lehre gefangen zu sein, die ihnen und ihren Institutionen kaum noch Luft und Lust für kritisch-reflexive Perspektiven auf das Pandemiegeschehen ermöglicht. Genau dieser umfassende kritisch-reflexive Blick ist Werner Wintersteiner, Universitäts-Professor im Ruhestand und Gründer des „Zentrums für Friedensforschung und Frie-

densbildung“ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt auf vortreffliche Weise gelungen. In dem Buch „Die Welt neu denken lernen – Plädoyer für eine planetare Politik. Lehren aus Corona und anderen existentiellen Krisen“ bündeln sich jahrzehntelange wissenschaftliche Tätigkeiten und pädagogisch-politische Denkfiguren des Autors und erfahren angesichts der sich aktuell massiv verdichtenden globalen multiplen Krisenkonstellation eine fundierte Zuspitzung. Die Covid-19-Krise mag Anlass des Buches gewesen sein und zahlreiche direkte Bezüge zur Pandemie sind nachzulesen, aber im Kern geht das Anliegen des Autors weit darüber hinaus. Denn, wie der Titel es bereits nahelegt, geht es um grundsätzliche Fragen einer planetarischen Ethik, Politik und Pädagogik und wie es gelingen kann ausgehend von globalen lebensbedrohenden Krisen zu lernen, Weltzusammenhänge und Weltgemeinschaft neu zu denken. Nach einführenden Gedanken des Herausgebers Karl Peterlini in denen erste pädagogische Antwortversuche auf die aktuellen politischen und gesellschaftliche Überlebensfragen skizziert werden (S. 11) und einer Einführung in die Idee einer planetaren Politik durch Werner Wintersteiner (S. 29) entfaltet der Autor in 15 Essays seine pointierten und kritischen gleichwohl auch differenzierten, reflexiven und sensiblen Gedankengebäude. Dabei wird durchgehend ersichtlich, wie geschickt der Germanist und Literaturdidaktiker Wintersteiner ausgewählte Zitate großer Denker/-innen und Gedichte in seine Texte integriert und sie dadurch besonders lesenswert macht.

Die Essays sind in vier Kapitel strukturiert. Zunächst werden unter „Aus der Krise lernen“ (S. 37) grundlegende Fragen zur aktuellen Krisenwahrnehmung, -deutung, -panik und -bewältigung im Zuge und jenseits der Corona-Pandemie erörtert. Daran anschließend diskutiert der Autor „Politische Dilemmata“ (S. 75) und fordert angesichts der grundlegenden Fragen und scheinbaren Widersprüche von Sicherheit versus Freiheit und Gesundheit versus Demokratie das Politische kontinuierlich neu zu denken bzw. neu denken zu lernen. Im dritten Kapitel „Soziale Transformation“ (S. 111), werden ökonomische, politische, ökologische, soziale, kulturelle Probleme unserer imperialen Lebensweise miteinander verflochten und insbesondere im Kontext von Coronakrise und Klimakrise in ihrem Transformationspotenzial zusammengedacht. Abschließend lenkt der Autor den Blick auf konkrete „Strategien für den Frieden mit Zukunft“ (S. 159) und zwingend notwendige Veränderungen unserer Wahrnehmungs-, Kognitions- und Bildungsprozesse, um die Welt in ihrer planetarischen Gesamtheit neu denken zu lernen. Wintersteiner ist ein lesenswertes, ein wichtiges und ein inspirierendes Buch gelungen. Ausgehend von den engen nationalstaatlichen Eindämmungsversuchen der Corona-Pandemie lenkt er die Aufmerksamkeit der Leser/-innen weit über die akute Pandemie hinaus und verdeutlicht eindrucklich, die Grenzen unseres nationalstaatlichen Containerdenkens angesichts der komplexen Krisendynamik in der globalen Risikogesellschaft. Denn die Krise befördert den Nationalismus und der Nationalismus befördert die Krise (S. 101). Es ist ein Mut machendes Buch mit konkreten Vorschlägen und Visionen für eine Welt die gerechter, naturfreundlicher, ökologischer, friedlicher und solidarischer mit sich in allen ihren Lebewesen umgeht. Es ist ein starkes Plädoyer für eine planetare Politik.

Norbert Frieters-Reermann
doi.org/10.31244/zep.2021.04.13

Ress, S. (2019). Internationalization of Higher Education for Development. Blackness and Postcolonial Solidarity in Africa-Brazil Relations. London: Bloomsbury. 35,00 €

In ihrer Monographie zeichnet Ress die Anfänge der Entstehung der University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) nach. Bereits im Titel wird deutlich, dass sie ihr Buch in postkolonialen Debatten verortet und damit eine andere Perspektive auf die dominierende neoliberale Rhetorik des Internationalisierungsdiskurses anbietet. Vor dem Hintergrund kolonialer Kontinuitäten interessiert sich Ress dafür, wie sich die Süd-Süd Kooperation in der alltäglichen Praxis der Hochschule ausdrückt. Ress verortet ihre kultur- anthropologisch ausgerichtete Fallstudie, die auf ethnografischen Feldforschungen zwischen 2012 und 2015 in Ceará, Brasilien basiert, theoretisch in den Critical Black Studies. Insbesondere Race und Blackness identifiziert Ress als die zentralen Kategorien, um brasilianische Süd-Süd-Kooperation zu verstehen. Die Arbeit überzeugt mit einem großen Fundus an ethnografischen Daten, die es ermöglichen, die Süd-Süd Kooperation am Beispiel der Entstehungsgeschichte von UNILAB in den Blick zu nehmen. Zugleich ist die Art und Weise der Darstellung in Form von dichten Beschreibungen in einem deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschungskontext gewöhnungsbedürftig. Insgesamt deuten die Ausführungen von Ress darauf hin, dass UNILAB ein ambivalentes Unterfangen ist: in der Absicht, Solidarität und Integration zu fördern, deuten Ress Ergebnisse darauf hin, dass sich die internationalen Studierenden aus Afrika den rassistischen Konstruktionen ihrer Subjektpositionen nicht wirklich entziehen konnten.

Zur besseren historischen Einordnung der Gründungsgeschichte von UNILAB gibt Ress in den ersten zwei Kapiteln einen Überblick über den portugiesischen Kolonialismus und die postkoloniale Bildungslandschaft in lusophonen Ländern. Folgerichtig richtet sie auch den Blick auf die Außenpolitik Brasiliens. Die Gründung der Universität 2011 in der Kleinstadt Redenção im nordöstlichen Bundesstaat Ceará war Teil der Strategie zur Aufarbeitung und Anerkennung der afrikanischen Kolonialgeschichte im Kontext brasilianischer Afrikapolitik unter der Präsidentschaft von Lula da Silva (2003-2010). Die Versklavung von circa vier Millionen Afrikaner/-innen während der Kolonialzeit zeigt die historische Bedeutung auf, unter dessen Motto die damalige brasilianische Afrikapolitik stand. Mit der Aufnahme der Studierenden aus dem portugiesischsprachigen Afrika sollte die Beziehungen zwischen Afrika und Brasilien gestärkt und die nationale und internationale Entwicklung unterstützt werden. Im Gründungsdokument beschrieben, baut UNILAB auf der Vision einer solidarischen Süd-Süd-Kooperation auf (S. 41). Dass die Vision von Solidarität und Integration auch eine dunkle Seite hat, zeigt Ress im dritten Kapitel auf, indem sie beschreibt, wie Prozesse der Rassialisierung den Aufbau von UNILAB begleiten. Mittels einer Fotoaufnahme eines gegenüber dem Hauptgebäude von UNILAB stehenden Monumentes, das eine kniende, oberkörperfreie, schwarze Frau abbildet, dokumentiert sich, wie die Geschichte der Sklaverei bzw. deren Abschaffung das Stadtbild von Redenção seither prägt (S. 48). Die Stadtgeschichte ist auch Referenzpunkt für Personen aus der Verwaltung, wie dem Gouverneur von Ceará, der in einem Buch, dass UNILAB zum 5-jährigen Jubiläum veröffentlichte, die kooperative Haltung

Brasiliens gegenüber Afrika betont und dabei auf die bedeutende Rolle von Ceará in der Abschaffung der Sklaverei in Brasilien referiert (S. 48). Die Ambivalenzen der Idee von Solidarität und Integration spiegeln sich auch im vierten Kapitel wider, wie Ausschnitte aus Interviews mit Professor/-innen von UNILAB zeigen (S. 65). Insbesondere die Stimmen der politisch aktiven Professor/-innen zeigen auf, dass Gespräche über Ungleichheit und Rassismus vermieden wurden. Im fünften und sechsten Kapitel beleuchtet Ress auf welche Weise die Studierenden sich mit der afrobrasilianischen Geschichte auseinandersetzen. Dabei beschäftigt sie sich mit dem Curriculum der von UNILAB angebotenen Studiengänge (S. 76), beobachtet Professor/-innen in ihrer Lehrtätigkeit (S. 82) und das soziale Miteinander der Studierenden auf dem Campusgelände (S. 115). Das siebte Kapitel thematisiert die sozialen Beziehungen der internationalen Studierenden außerhalb der Universität. Das achte und letzte Kapitel äußert Gedanken zu einer rassismuskritischen Perspektive auf internationale Entwicklungszusammenarbeit im Rahmen von Internationalisierungsprozessen.

Ress' Monographie dürfte vor allem die Aufmerksamkeit all derjenigen Wissenschaftler/-innen auf sich ziehen, die an der Schnittstelle zwischen Internationalisierung, Studierendenmobilität und Entwicklung forschen oder sich für einen Auf- bzw. Ausbau von Nord-Süd- und Süd-Süd-Partnerschaften im Rahmen von Internationalisierungsprozessen von Hochschulen interessieren. Darüber hinaus zeigt die Arbeit eindrücklich, dass das Forschen im Globalen Süden unter postkolonialen Bedingungen eine theoretische Sensibilität und eine reflexive, machtsensitive Haltung erfordert, um nicht Gefahr zu laufen, Mechanismen kolonialer Praxis in Forschungs- und Kooperationszusammenhängen zu reproduzieren. Ress zeigt in detaillierten Beschreibungen auf, dass eine rassismuskritische Perspektive in der Erforschung von Studierendenmobilität im Kontext von Süd-Süd-Kooperation die Aufmerksamkeit darauf richtet, hegemoniale Strukturen, Diskurse und Praktiken machtkritisch zu reflektieren. Wünschenswert wäre gewesen, in diesen Analysen stärker das Pädagogische herauszuarbeiten. Auch im Bewusstsein darüber, dass Ethnographie nicht darauf abzielt, theoretische Generalisierung vorzunehmen, wäre es dennoch interessant gewesen, zu erfahren, was sich anhand von UNILAB für die zukünftige Gestaltung von Süd-Süd-Kooperationen im Rahmen von Internationalisierungsprozessen von Hochschulen lernen lässt. In Bezug auf zukünftige Forschung in diesem Bereich sind bei Ress erste Ansätze erkennbar, wenn gefordert wird, die „aufklärerischen Grundlagen“ der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Pädagogik zu überdenken. Denn gerade solch ein erziehungswissenschaftlicher, dekolonial und rassismuskritischer Blick auf die pädagogische Dimension des Handlungsfeldes der Internationalisierung von Hochschulen könnte den Horizont des sich weitgehend auf neoliberale, wettbewerbsorientierte und positivistisch stützende Verständnis der Internationalisierungsdebatte bedeutungsvoll weiten.

Nadine Etzkorn

doi.org/10.31244/zep.2021.04.14

Eich, L. (2021). Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und Globales Lernen an Schulen. Eine rekonstruktive Studie zu NRO-Mitarbeitenden, Waxmann: Münster. 34,90 €

In ihrer Dissertation nimmt Lena Eich das professionelle Handeln von NRO-Mitarbeitenden in ihrer Bildungstätigkeit an Schulen im Kontext Globalen Lernens in den Blick. Sie skizziert die „durchaus ambivalent diskutierte Zusammenarbeit von NRO und Schulen im Kontext weltgesellschaftlichen Lernens“ (S. 22). Die Arbeit wird in vier erziehungswissenschaftliche Diskurse eingebettet: Pädagogische Professionalität im Kontext weltgesellschaftlichen Lernens, Educational Governance und das interinstitutionelle Zusammenwirken von NRO und Schule, Didaktik Globalen Lernens und Multiprofessionalität im schulischen Kontext. Dies sind zugleich zentrale Aspekte des mehrdimensionalen Forschungsfeldes Globalen/weltgesellschaftlichen Lernens, die in der Diskussion der Ergebnisse erneut aufgegriffen werden. So entsteht ein transparenter Bogen zum Anfang. Mit ihrer präzisen und gleichzeitig umfassenden Abhandlung des wissenschaftlichen Diskurses innerhalb der Einleitung nimmt die Autorin eine Gewichtung vor und legt den Fokus deutlich auf die empirische Forschung, die zwei Drittel der Arbeit einnimmt. Das zweite Kapitel widmet sich dem methodischen Vorgehen. Dabei fällt die Auswahl des heterogenen Samples auf, bei dem ca. die Hälfte der NRO-Mitarbeitenden über einen professionellen, schulischen Bezug außerhalb ihrer jetzigen Tätigkeit verfügt. Durch den iterativ angelegten Forschungsprozess entsteht durch die Hinzunahme von Lehrkräften, die gleichzeitig in einer NRO tätig sind, ein kontrastives Bild, das zur Weiterentwicklung der abduktiv gewonnenen Erkenntnisse dient. Zur Untersuchung der handlungsleitenden Orientierungen führt die Autorin 16 narrative Einzelinterviews mit NRO-Mitarbeitenden. Diese sind in der Zusammenarbeit mit Schulen im Kontext Globalen Lernens tätig. Die Daten werden mithilfe der dokumentarischen Methode qualitativ-rekonstruktiv ausgewertet. Die Ergebnisse werden im dritten Kapitel zu drei sinngenerierten Idealtypen verdichtet und innerhalb der Basistypik „Orientierung an der Schule als ein legitim wahrgenommener Handlungsraum entwicklungspolitischer NRO“ (S. 83) verbunden. Schule und NRO werden als zueinander passend wahrnehmbar, die sich gegenseitig bereichern. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass die Arbeit der NRO-Mitarbeitenden „inhaltlich von den globalen, entwicklungspolitischen Anliegen und (normativen) Weltanschauungen der Organisation

geprägt“ ist (S. 72). Abgerundet wird die Ergebnisdarstellung mit der Andeutung soziogenetischer Spuren, für die Hintergründe wie das Verständnis von NRO im entwicklungspolitischen Kontext sowie das berufliche Selbstverständnis der NRO-Mitarbeitenden im schulischen Kontext bedeutsam sind. Diese Erkenntnis weckt beim Lesenden ein großes Interesse an der Weiterführung der Soziogenese. Für eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem Berufsprofil spricht zudem die Tatsache, dass diesbezüglich im deutschsprachigen Raum kaum Daten vorliegen. Vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Diskurse werden die Ergebnisse im vierten Kapitel kritisch diskutiert und Gefahren sowie Chancen der multiprofessionellen Zusammenarbeit von Lehrkräften und NRO-Mitarbeitenden reflektiert. Abschließend zeigt die Autorin Anregungen für die Forschung und Praxis auf und entwickelt diese als „Eckpunkte einer Theorie des Lehrens durch NRO-Mitarbeitende im Kontext schulischen weltgesellschaftlichen Lernens“ (S. 235) weiter. Für die Struktur der Arbeit ist hervorzuheben, dass die Unterkapitel jeweils mit einer Zusammenfassung enden und abschließend in einem eigenen Abschnitt nochmals als Zusammenschau dargestellt werden. Diese erleichtern fokussiertes Lesen. Darüber hinaus bieten ausgewählte Tabellen und Abbildungen im Teil der Ergebnisverdichtung Orientierung und dienen zugleich als Rahmung der Erkenntnisse. Positiv hervorzuheben ist die trotz komplexer Thematik klare und verständliche Sprache. In Anbetracht der bereits vorliegenden Studien zur NRO-Schulzusammenarbeit bzw. zu NRO-Mitarbeitenden identifiziert die Autorin das Handeln von NRO-Mitarbeitenden als Forschungsdesiderat und leistet mit ihrer Arbeit eine Anknüpfung an den Diskurs um pädagogische Professionalität in weltgesellschaftlicher Lehre. Die Studie zeigt, dass „zivilgesellschaftlich verankerte, entwicklungspolitische NRO eine wichtige Rolle für die Ermöglichung schulischer Bildung in weltgesellschaftlicher Dimension spielen können“ (S. 253). Außerdem leistet sie einen wertvollen Beitrag innerhalb des bestehenden empirischen Diskurses um Globales Lernen und damit zur weltgesellschaftlichen Erziehung. Das Buch eignet sich sowohl für in der Bildungsarbeit tätige NRO-Mitarbeitende als auch für Lehrkräfte, die mit NRO-Mitarbeitenden kooperieren bzw. Interesse daran haben.

Aline Steger

doi.org/10.31244/zep.2021.04.15