

Adick, Christel

Globalisierung – Globale Bildungsallianzen als Akteure in der internationalen Bildungspolitik

Binder, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: "Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts". Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden : Springer VS 2020, S. 265-281



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Globalisierung – Globale Bildungsallianzen als Akteure in der internationalen Bildungspolitik - In: Binder, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: "Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts". Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen. Wiesbaden : Springer VS 2020, S. 265-281 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280518 - DOI: 10.25656/01:28051; 10.1007/978-3-658-29192-1_17

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280518>

<https://doi.org/10.25656/01:28051>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Globalisierung – Globale Bildungsallianzen als Akteure in der internationalen Bildungspolitik

Christel Adick

1 Einleitung

Der Beitrag reflektiert den Aufstieg neuer Akteure in der internationalen Bildungspolitik anhand von zwei globalen Bildungsallianzen: der Globalen Bildungskampagne (GCE: Global Campaign for Education) und der Globalen Bildungspartnerschaft (GPE: Global Partnership for Education). Beide sind im Zuge der weltweiten Bildungsexpansion und zu deren Unterstützung entstanden, verkörpern dieses Anliegen aber auf unterschiedliche Weise. Es handelt sich bei beiden weder um internationale Regierungsorganisationen, noch um private philanthropische ‚Global Player‘ wie z. B. die Bill und Melinda Gates Stiftung, sondern um Gebilde neuer Art, die jenseits, zwischen oder mit anderen Akteuren agieren, deren Rolle im Bildungswesen bekannt ist, wie z. B. auf *nationaler* Ebene Bildungsministerien, Bildungsgewerkschaften, Elternvereinigungen und Wirtschaftsverbände, auf *internationaler* Ebene z. B. die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) oder die für ihre PISA Studien bekannte OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) und auf *supranationaler* Ebene die Europäische Union. Als transnationale Akteure neuer Art versprechen die beiden diskutierten globalen Bildungsallianzen, sich für mehr und bessere schulische Bildung weltweit einzusetzen, was die wissenschaftlich und bildungspolitisch relevante Frage aufwirft, welches Modell von Schule für ihr Handeln Pate steht.

C. Adick (✉)
Münster, Deutschland
E-Mail: christel.adick@web.de

Schulische Bildung wird in der Regel als ‚öffentliches Gut‘ angesehen: „Wenn wir in Europa das Verhältnis von öffentlichen und nichtöffentlichen Schulen untersuchen, gehen wir in fast allen Staaten von der Voraussetzung aus, dass zum einen die öffentliche Schule die Regelschule darstellt, zum anderen die Schulaufsicht über fast alle Schulen beim Staat liegt, also auch die nichtöffentlichen Schulen einschließt. Diese grundlegende Frage lässt sich daher auf den Begriff der Bildungssouveränität beziehen“ (Mitter 2006, S. 5). Solcherart ‚nationale Bildungswesen‘ werden in der vielfach rezipierten makroperspektivisch ausgerichteten Bildungsforschung der neo-institutionalistischen ‚World Polity‘-Theorie als eine weltweit ‚isomorphe‘ historische Errungenschaft betrachtet (Ramirez & Boli 1987; Meyer & Ramirez 2000; Adick 2009). Eine Fragestellung dieses Beitrags richtet sich daher darauf, wie sich die zu diskutierenden globalen Bildungsallianzen zu diesem globalen Grundmodell von Schule positionieren.

Internationale Bildungspolitik bedeutet ganz allgemein das ‚Reden über Erziehung und Bildung‘ in nationale Grenzen überschreitenden Konstellationen mit dem Willen der ‚politischen‘ Gestaltung – im Unterschied zum ‚praktischen‘ erzieherischen Handeln. Im Zuge der Globalisierung kamen bei der Frage, wer – neben staatlichen Akteuren – mehr oder weniger Einfluss auf nationale Entwicklungen beansprucht oder faktisch erlangt hat, zunächst überwiegend internationale Regierungsorganisationen (IGOs: international governmental organisations) in den Blick. In der Bildungsforschung wurden z. B. die UNESCO, die Weltbank oder die OECD als wichtige ‚Global Player‘ in Bildungspolitik und Pädagogik ausgiebig diskutiert (Gruber 2002; Fuchs & Schriewer 2007; Weymann & Martens 2005; Martens, Rusconi & Leuze 2007; Schemmann 2007). IGOs sind durch völkerrechtliche Verträge abgesicherte Verbindungen mehrerer Staaten mit eigenen Organen und Kompetenzen zur Gestaltung der multilateralen Zusammenarbeit in verschiedenen Bereichen, so auch in Bildungsangelegenheiten (Mundy 1998; Jones & Coleman 2005). Inzwischen gibt es aber neben diesen intergouvernementalen Organisationen neue Formen von zwischenstaatlichen und privaten Mischfinanzierungen und geteilten Verantwortungen, darunter auch die hier zu behandelnden Bildungsallianzen. Ein solches Auftauchen neuer Akteure auf der Weltbühne tangiert das bereits vielgestaltige Feld der Global Governance Architektur (Messner & Nuscheler 1996; Willke 2006; Zürn 2010), d. h. die Frage, wie die Geschehnisse der Welt in Ermangelung eines Weltstaates de facto reguliert werden und sich in normativer Hinsicht einigermaßen zum Wohle aller Menschen steuern lassen. Welche Rolle spielen also die beiden hier zu diskutierenden globalen Bildungsallianzen in der Global Governance von Bildung ohne die Existenz eines Weltbildungsministeriums?

2 NGO-Multis, Global Education Industry und globale Allianzen

Als übergeordnete Bezeichnung für die Vielfalt von Erscheinungen, die jenseits von sowohl einzelstaatlichen als auch zwischenstaatlichen Wirklichkeiten liegen, hat sich der Begriff ‚transnational‘ eingebürgert. Transnationale Bildungsorganisationen umfassen demnach z. B. private, die im Migrationsbereich operieren (wie etwa Kulturvereine, Religionsunterricht aus dem Herkunftsland), die Bildung eigener Art jenseits des nationalen Regelschulwesens anbieten (z. B. International Schools mit dem Internationalen Bakkalaureat), ferner Bildungsarrangements in multinationalen Wirtschaftsunternehmen (z. B. die sog. ‚corporate universities‘) und schließlich Bildungsunternehmen, in denen Bildungsdienstleistungen als Ware gegen Geld auf dem Weltmarkt angeboten werden (Adick 2008). In diesen Bereichen agieren auch transnationale ‚Global Player‘, darunter private profitorientierte Bildungsunternehmen sowie nicht-profitorientierte Stiftungen und internationale NGOs (non-governmental organisations) (Adick 2012). Die von dem Multimilliardär und Philanthropen George Soros begründeten Open Society Institute operieren praktisch weltweit und hatten z. B. nach dem Zusammenbruch des Sowjetimperiums bereits merkbare Auswirkungen auf nationale Bildungssysteme wie jene in Aserbaidschan, Georgien, Kasachstan und weiteren Ländern (Silova 2008).

In den 1990er Jahren wurde als neuer Trend das Aufkommen sog. ‚NGO-Multis‘ beobachtet: NGOs wie z. B. Greenpeace gründeten – ähnlich wie multinationale Konzerne – Filialen außerhalb ihres Ursprungslandes, die organisatorisch eigenständig und (weitgehend) mit einheimischem Personal operieren, wobei sie sich jedoch an den Grundsätzen und Leitbildern der Muttergesellschaft orientieren (Wahl 1998, S. 60–63). Ein Beispiel: OXFAM wurde 1942 unter dem Namen ‚Oxford Committee for Famine Relief‘ gegründet, um Nahrungsmittel an notleidende Frauen und Kinder in Griechenland zu versenden, nach dem Krieg auch Care Pakete nach Deutschland. Zunächst lag der Schwerpunkt auf humanitäre Hilfe, weitete sich dann aber auf längerfristige Perspektiven in der Entwicklungszusammenarbeit aus. 1995 begann mit der Gründung von OXFAM International die Organisationsentwicklung zu einem ‚NGO-Multi‘. Die internationale Dachorganisation hat inzwischen 19 nationale Mitgliederorganisationen (‚Sitzländer‘), die formal selbstständig, aber unter dem Markenimage von OXFAM weltweit in einer Vielzahl von Ländern der sog. Dritten Welt wirken. Inhaltlich ist ‚Bildung‘ inzwischen ein zentraler Schwerpunkt des Engagements dieser Organisation und Gegenstand vieler ihrer Expertisen geworden. Wie weiter unten deutlich wird,

zeigt OXFAM nicht nur den Aufstieg von einem kleinen karitativen Hilfsverein zu einem NGO-Multi, sondern auch zum Motor einer globalen Bildungsallianz, und zwar der Globalen Bildungskampagne.

Neben NGOs haben auch Wirtschaftsunternehmen in Sachen Bildung international expandiert, so dass grenzüberschreitend tätige Bildungsunternehmen inzwischen als Inbegriff einer ‚Global Education Industry‘ diskutiert werden (Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi, 2016; Parreira do Amaral, Steiner-Khamsi & Thompson 2019). Untersucht werden unter diesem eingängigen Begriff unter anderem die kostengünstigen Schulangebote der Bridge International Academies, mitfinanziert von Pearson, dem größten Bildungskonzern der Welt (Srivastata 2016; Verger, Fontdevila & Zancajo 2016, S. 89–103), die weiter unten in diesem Beitrag noch zur Sprache kommen¹.

Viel diskutiert werden öffentlich-private Partnerschaften, die die beschränkten Ressourcen von Staaten entlasten, aber zugleich auch privaten Trägern Zugang zu öffentlichen Ressourcen bieten; ihre Finanzen stammen aus Privatmitteln (wirtschaftliche Investitionen, Mitgliedsbeiträge, Teilnahmegebühren, Spenden), aber auch aus staatlichen Subventionen. Education International, die internationale Dachorganisation von Lehrgewerkschaften und Pädagogenverbänden, hatte hierzu 2009 eine Erhebung bei ihren Mitgliedsverbänden durchgeführt, die auch in der Fachwelt für Aufmerksamkeit sorgte (Ginsburg 2012). Demnach waren im Bildungsbereich öffentlich-private Partnerschaften folgender Art anzutreffen: Infrastrukturmaßnahmen, der private Betrieb öffentlicher Schulen, die Auslagerung (outsourcing) pädagogischer Maßnahmen, Verträge, die sich auf Innovation und Forschung richten, Gutscheine und Subventionen.

Viele transnationale Bildungsorganisationen agieren im Mix mit öffentlichen und privaten Akteuren im Rahmen sog. ‚multi-stakeholder partnerships‘ (MSPs), die auf der Weltbühne agieren. Multi-Stakeholder Partnerschaften meint den Zusammenschluss von staatlichen, unternehmerischen und zivilgesellschaftlichen Organisationen; häufig wirken auch wissenschaftliche Experten mit, aber oft (mehr) im Hintergrund und daher ohne eine erkennbar eigene Interessengruppe zu bilden. Weitere Merkmale sind ein gemeinsames Ziel, die Freiwilligkeit des Zusammenschlusses, die Formalisierung der Beziehungen und die relative Dauer

¹Zum unternehmerischen Hintergrund der Bridge International Academies und ersten Erkenntnissen über deren Praktiken vgl. die Expertise von Curtis Riep (2019), die unter der Ägide der globalen Bildungsgewerkschaft ‚Bildungsinternationale‘ (Education International) erstellt wurde.

solcher Partnerschaften (Treichel et al. 2017). Laut Martens & Seitz (2017, S. 48) vom Global Policy Forum in Bonn sind solche ‚globale Partnerschaften‘, wie sie sie nennen, „in den letzten Jahren wie Pilze aus dem Boden geschossen. Treibende Kräfte waren die Sekretariate einzelner UN-Institutionen, finanzkräftige Stiftungen und Unternehmen, Wirtschaftsverbände, Consultingfirmen und einige internationale NGOs.“ In ihrem Fazit sehen sie folgende „Risiken und Nebenwirkungen“ vieler globaler Partnerschaften (ebd. S. 48–52; Zitat der Zwischenüberschriften): Wachsender Einfluss von Wirtschaftsinteressen auf Diskurs und agenda setting; Reputationsrisiko durch Wahl der falschen Partner; Institutionelle Zersplitterung und Schwächung der UN; Unzureichende und unsichere Mobilisierung zusätzlicher Finanzmittel; Mangelnde Transparenz und Rechenschaftspflicht.

Es bleibt nun abschließend zu klären, was vor dem Hintergrund dieser Gemengelage unter einer ‚globalen Bildungsallianz‘ verstanden wird: Globale Bildungsallianzen versammeln mehrere selbstständige Organisationen aus unterschiedlichen Ländern unter einem gemeinsamen bildungspolitischen Anliegen in einem formal geregelten Bündnis, um die Wahrscheinlichkeit der Erreichung ihrer gemeinsamen Ziele zu erhöhen. Diese Arbeitsdefinition ist leitend für die Darstellung der Globalen Bildungskampagne und der Globalen Bildungspartnerschaft. Diese beiden namensähnlichen Organisationen wurden ausgewählt, weil sie einerseits beide im gleichen Kontext des von der UNESCO koordinierten Education for All (EFA) Programms zur Verwirklichung des universalen Rechts auf Bildung entstanden sind, es sich aber andererseits um ganz unterschiedliche Organisationstypen handelt: Während die Globale Bildungskampagne eine Allianz internationaler zivilgesellschaftlicher Organisationen darstellt, ist die Globale Bildungspartnerschaft eine Multi-Stakeholder Partnerschaft. Als Quelle dienen – neben der Einbeziehung vorliegender Sekundärliteratur – die Selbstdarstellungen der betreffenden Allianzen laut ihrer Internetauftritte zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags².

²Die Durchsicht der Webseiten der globalen Bildungskampagne (<https://www.campaignforeducation.org/en/>; <https://www.globale-bildungskampagne.de>) sowie der internationalen Webseite der globalen Bildungspartnerschaft (<https://www.global-partnership.org/>) einschließlich ihrer jeweiligen organisationsinternen Links geschah Anfang 2019. Organisationsdokumente (im pdf-Format) wurden als Referenz namentlich erfasst; Weiterverlinkungen auf die Webseiten anderer wurden nicht zur Selbstdarstellung gezählt, sondern ggf. extra erfasst.

3 Die Globale Bildungskampagne (GCE: Global Campaign for Education)

Die Globale Bildungskampagne markiert den Aufstieg und die Vernetzung von NGOs auf der ‚internationalen Bühne für Bildung‘ seit den 1990er Jahren (historische Rückblicke in: Mundy & Murphy 2001; Gaventa & Mayo 2009; Mundy 2012): Ende der 1980er Jahre wurde die Stagnation der Bildungsexpansion in etlichen sog. Dritte Welt Ländern von mehreren Organisationen des UN-Systems (UNESCO, UNICEF, Weltbank und UNDP) zum Anlass genommen, eine Weltbildungskonferenz in Jomtien/Thailand (1990) einzuberufen. Diese lancierte Education for All (EFA) unter Federführung der UNESCO, ein (zunächst) bis zum Jahr 2000 terminiertes Programm zur effektiven Verwirklichung eines allgemeinen Schulbesuchs, von Geschlechtergleichheit im Bildungswesen und zur Reduzierung der Analphabetenquote. NGOs spielten bei dieser Konferenz noch keine Rolle; aber auch der nach Jomtien als Steuerungsinstantz gegründeten „Interagency EFA Commission“ gehörten vor 1997 noch keine NGO Repräsentanten an. Als sich abzeichnete, dass EFA nicht bis zur Jahrtausendwende erreicht werden würde, und angesichts des Umstands, dass inzwischen viele NGOs unter Berufung auf das EFA-Programm in ‚Bildungshilfe‘-Projekten aktiv geworden waren, entstand 1999 die Global Campaign for Education (GCE), d. h. kurz vor dem unter der Ägide der UNESCO einberufenen Weltbildungsforum in Dakar (2000), auf dem die Verlängerung des EFA-Programms bis zum Jahr 2015 zur Debatte stand. Einige in Erziehung und Bildung aktive ‚NGO-Multis‘ hatten sich zusammengetan und erhielten erstmals auf der Dakar-Konferenz die Möglichkeit einer konstitutiven Mitarbeit im Kreise von UN-Organisationen und Regierungsvertretungen. Dies waren ActionAid, Education International, Global March Against Child Labour und OXFAM International (federführend). Ihre Perspektiven und Expertisen umfassten lokale, nationale und globale Ebenen der internationalen Zivilgesellschaft, was sie zu Mitspielern auf dem Feld der Global Governance in Sachen Bildung machte.

Nach diesem kursorischen Rückblick geht es nun darum, wie die Globale Bildungskampagne heute aufgebaut ist, welche bildungspolitischen Ziele sie verfolgt und wie diese strategisch umgesetzt werden sollen.

Organisationstheoretisch betrachtet gehört die GCE, wie gesagt, zum Typus transnationaler zivilgesellschaftlicher Organisationen. Sie ist international, wenngleich nicht in jedem Land der Welt, verbreitet. Es gibt entweder nationale Koalitionen gleichen Namens, wie z. B. die ‚Globale Bildungskampagne‘ in Deutschland, deren Büro bei der deutschen OXFAM-Stelle angesiedelt ist, oder Organisationen anderen Namens, die aber offiziell mit der GCE kooperieren.

Solche ‚nationalen Koalitionen‘ vereinen wiederum eine Reihe nationaler zivilgesellschaftlicher Akteure, in Deutschland z. B. elf Organisationen, darunter die Kindernothilfe, die Welthungerhilfe, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und NGOs wie Plan oder World Vision. Auf diese Weise versammelt die Globale Bildungskampagne auf Weltebene insgesamt mehr als 120 gleich gesinnte NGOs und Gewerkschaften aus fast 100 Ländern. Jede Mitgliedsorganisation bleibt unabhängig, alle jedoch verpflichten sich auf das gleiche Ziel einer Bildung und Chancengleichheit für alle. Einer Auswertung zufolge stieg die Anzahl der zählenden nationalen Mitglieds-Koalitionen von 37 (2002) auf 64 (2010), die meisten davon in Afrika, Asien und Lateinamerika, bei (nur) 17 aus dem sog. ‚Norden‘; hinzu kamen internationale und regionale Vereinigungen, deren Anzahl von 16 (2002) auf 35 (2010) stieg, die meisten davon internationale NGOs (Mundy 2012, S. 25).

Das internationale Sekretariat, der operative Hauptsitz der GCE, befindet sich in Johannesburg/Südafrika (das deutsche Sekretariat ist im Büro von OXFAM Deutschland angesiedelt). Alle drei Jahre findet eine Generalversammlung aller Mitglieder („World Assembly“) statt, die die inhaltliche Planung für die nächsten Jahre verabschiedet und einen Beirat („Board“) wählt, der die Umsetzung der Programme überwacht. Das GCE Sekretariat ist dem Beirat gegenüber rechenschaftspflichtig.

Das Hauptziel der Globalen Bildungskampagne ist die Förderung von Bildung als universales Menschenrecht („a free, quality, public education“). Die Allianz bekennt sich zu dem hier zugrunde gelegten Referenzmodell eines funktionierenden öffentlichen Bildungswesens und deklariert sechs strategisch wichtige Bereiche:

- eine qualitativ hochwertige Bildung mit Rechtsanspruch auf Chancengleichheit („quality education“);
- Bildung ohne jegliche Diskriminierung („equity, non-discrimination and inclusion in education and through education“);
- eine starke öffentliche Hand in allen Bildungsangelegenheiten einschließlich einer kritischen Beobachtung der negativen Effekte von Privatisierung („strong, public systems, leadership and governance in the education sector“);
- mindestens 20 % des nationalen Budgets und 6 % des Bruttonationalprodukts für Bildung („financing for public education“);
- freier Zugang zu Bildungsdaten, Rechenschaftspflicht staatlicher Organe und Möglichkeiten der Mitwirkung der Zivilgesellschaft („transparency, accountability and the role of civil society in the education sector“);
- Investitionen in die Bildungsmaßnahmen für und in Konflikt- und Katastrophengebieten („education in contexts of conflict or disaster“).

Zu den regelmäßigen Aktivitäten der GCE gehört die seit 2001 jährlich veranstaltete „Global Action Week for Education“³, die sich in den letzten Jahren mit Themen aus der Bildungsagenda 2030 beschäftigte. Diese global veranstaltete Aktionswoche erreichte laut einer Übersicht im Jahr 2003 ca. 2 Mio. Menschen in ca. 70 Ländern, hingegen im Jahr 2009 bereits ca. 14 Mio. in ca. 120 Ländern (Mundy 2012, S. 25). Daneben gibt es Kampagnen, die über mehrere Jahre gehen und mit Aktivitäten in verschiedenen Regionen, teils gemeinsam mit anderen Organisationen, verbunden sind. Als Beispiel kann die Kampagne zur kritischen Auseinandersetzung mit Privatisierung im Bildungswesen angeführt werden, unter deren Link sich viele Dokumente und weitere Verweise finden. Dazu gehört z. B. der Hinweis auf einen Workshop, den die GCE 2014 mit Education International in Johannesburg und nationalen GCE-Repräsentanten zu privaten Schulen in Afrika durchgeführt hat, ferner eine Broschüre namens „Private Profit – Public Loss. Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track“ (GCE 2016); denn viele nationale Koalitionen klagten über negative Auswirkungen von Privatisierungen und öffentlich-private Partnerschaften, was der Intention einer Bildung als Menschenrecht und als öffentliches Gut zuwiderlaufe.

In ihren strategischen Überlegungen setzt die Globale Bildungskampagne auf Synergie-Effekte aus dem Zusammenwirken einer Vielzahl und Vielfalt von Kooperationspartnern. Sie sieht sich selbst als Repräsentanz von Tausenden zivilgesellschaftlichen Organisationen, die die Interessen von Millionen von Menschen vertreten. Diese Vielfalt sei der Schlüssel für ihren Weg zum Erfolg („allowing us to run impactful cross-national and global campaigns“). Auf diese Weise gelinge es der Allianz, die Anliegen von der Basis bis hinein in die Vereinten Nationen zu tragen.

Hierzu folgendes Fallbeispiel aus Kenia, wo es im Verein von nahezu hundert involvierten internationalen zivilgesellschaftlichen Organisationen, darunter an prominenter Stelle die GCE, in jahrelangen Protestaktionen, Offenen Briefen und Kampagnen tatsächlich gelungen ist, die im wahrsten Sinne ‚billigen‘ (low-cost) privaten Elementarschulen namens *Bridge International Academies* und deren Förderung durch die International Finance Corporation (IFC) an den Pranger zu

³Nicht zu verwechseln mit einer Aktionswoche ähnlichen Namens und teils ähnlicher Intention: der „Global Education Week“ des Nord-Süd-Zentrums des Europarates, die in Deutschland vom World University Service (WUS) koordiniert wird (<https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/global-education-week>; 01.12.2019).

stellen. Die zur Weltbank-Gruppe gehörende IFC fördert private Unternehmen in sog. Entwicklungs- und Schwellenländern und hatte 2014 die Unterstützung der Expansion dieser kommerziellen Schulkette in Afrika mit 10 Mio. US\$ verkündet, was bei zivilgesellschaftlichen Organisationen umgehend auf Kritik stieß angesichts der vor Ort erlebten Realitäten dieser Art „Schulbildung zu Dumpingpreisen“ (Adick 2018, S. 123 f.).

Seither geschah bis dato Folgendes: Im April 2018 reichten kenianische Aktivisten über die regionale Menschenrechtsorganisation EACHRights (The East African Center for Human Rights) beim *World Bank's Compliance Advisor Ombudsman (CAO)*, der offiziellen Beschwerdestelle der Weltbank, eine *Beschwerdeschrift*⁴ ein, in der die Missstände bei den Bridge Schulen in Kenia und deren Unvereinbarkeit mit nationalen, internationalen und Weltbank-Standards dargelegt wurden. Der Beschwerdeschrift war eine detaillierte *Bestandsaufnahme* vor Ort vorangegangen, die in Gestalt einer evidenzbasierten Broschüre vorliegt (EACHRights 2017). Hauptkritikpunkte waren neben allgemeinen Ausstattungsmängeln die fehlende Vorbildung der Lehrpersonen, die oft nicht vorhandene staatliche Registrierung der Schulen sowie die Nichtbeachtung des kenianischen Lehrplans. Der Erfolg des Protestes besteht nun darin, dass die Weltbank tatsächlich im Juni 2018 diese Beschwerde als *prinzipiell zulässig* anerkannte und Untersuchungen dazu in Angriff nahm. Im April 2019 erschien dann der *Inspektionsbericht des CAO* über die Inaugenscheinnahme der Situation in Kenia, und im Oktober 2019 erhob der CAO in einem weiteren Bericht explizit *erhebliche Bedenken* hinsichtlich der finanziellen Förderung der Bridge Schulen durch die IFC und kündigte *weitere Untersuchungen* bis ins Jahr 2020 hinein an. – Wie sich die Sache letztendlich weiter entwickeln wird, steht also noch aus⁵. Möglicherweise wird die Bridge Schulkette, die die kenianische Filiale des US-amerikanischen Bildungsunternehmens ‚NewGlobe Schools, Inc.‘ darstellt und die meisten ‚Billigschulen‘ in Afrika unterhält – mithin ein

⁴Die im Folgenden genannten Dokumente finden sich auf der oder über die Homepage der Organisation (<https://eachrights.or.ke/?s=Bridge+International+Academies>); die Presseerklärung vom 25.10.2019 „World Bank's accountability body raises ‚substantial concerns‘ regarding IFC's investment in Bridge International Academies“ verlinkt die Leserschaft mit dem Bericht der Weltbank-Beschwerdestelle (http://www.cao-ombudsman.org/documents/CAOAppraisalReport_BridgeInternationalAcademies_English.pdf).

⁵Die Antwort auf meine letzte Nachfrage zum Stand der Dinge lautete: „We are currently in the compliance investigation phase which they have stated should be complete by September 2020“ (E-mail Korrespondenz mit Linda Oduor-Noah von EACHRights seit Feb. 2019, zuletzt 04.12. 2019).

Paradebeispiel der ‚Global Education Industry‘ – vor dem Hintergrund dieses konzertierten internationalen zivilgesellschaftlichen Engagements auf der Basis der Expertise und eines langen Atems vieler Aktivisten tatsächlich diskreditiert werden, was in der Folge dann auch Auswirkungen auf andere billige (low-cost) Privatschulanbieter haben dürfte.

4 Die Globale Bildungspartnerschaft (GPE: Global Partnership for Education)

Die Globale Bildungspartnerschaft ist 2012 aus der 2002 von der Weltbank gegründeten Fast Track Initiative (FTI) hervor gegangen, die als Begleitmaßnahme zu dem genannten EFA-Programm entstanden war. In einer Untersuchung zum Länderbeispiel Honduras wird die FTI detailliert abgehandelt, da Honduras eines der ersten von letztlich 60 FTI-Ländern war (vgl. Richter 2010, S. 195–226): Ein Jahr nach der Weltbildungskonferenz in Dakar (2000), auf der die Weiterführung des EFA-Projekts bis 2015 beschlossen wurde, fand eine von der Weltbank initiierte und auch von einigen multi- oder bilateralen Geberinstitutionen besuchte Accelerating Action towards EFA-Konferenz in Amsterdam (2001) statt, auf der die Verwirklichung von Schulbildung weltweit voran getrieben werden sollte. Ausgewählte Länder sollten besondere finanzielle Förderung erhalten, sofern sie über eine Strategie zur Armutsbekämpfung und einen Plan zur Entwicklung ihres Bildungssektors verfügten und bereit wären, sich an zehn Indikatoren zur Entwicklungsplanung zu orientieren. Inzwischen war Bildung auch Teil der Millennium Development Goals (MDGs) und damit zum Anliegen der gesamten UN-Strategien geworden. Das FTI Sekretariat wurde 2002 bei der Weltbank in Washington angesiedelt; es wurden Steuerungsgremien geschaffen, zwei Finanzierungsfonds aufgelegt und die ersten FTI Länder ausgewählt. In einer Auswertung der Auswirkungen der FTI Maßnahmen bis zum Ende der EFA- und MDG-Epoche am Länderbeispiel Honduras zeigten sich einige deutliche Erfolge in den Bildungsentwicklungen, aber auch, dass nicht alle EFA-Ziele erreicht worden waren, was an einer – trotz FTI – nicht ausreichenden Förderung gelegen haben mag (Richter & Morales Ulloa 2015).

Zehn Jahre danach, „2012 wurde die FTI in eine auf Wahlgruppen basierte Partnerschaft umgewandelt, die nunmehr durch einen Vorstand unter stärkerer Beteiligung von Partnern aus Entwicklungsländern und nichtstaatlichen Akteuren geleitet wird und in Global Partnership for Education (GPE) umbenannt wurde. (...) Inzwischen ist die GPE die viertgrößte Finanzierungsquelle von Grundbildung in Entwicklungsländern“ (DUK 2017, S. 19). In einer auf Deutsch

publizierten Broschüre der GPE heißt es: „Die GPE ist die einzige Multi-Akteurs-Partnerschaft und der einzige multilaterale Fonds, der ausschließlich mit Bildung in den ärmsten Ländern der Welt befasst ist“ (GPE 2017, S. 7). An anderen Textstellen ist von ‚Entwicklungsländern‘ oder ‚Ländern mit niedrigen bis mittleren Einkommen‘ die Rede.

Nach diesem kurzen Blick auf die Entstehung der Globalen Bildungspartnerschaft wird nun dargestellt, wie die Organisation heute aufgebaut ist, welche bildungspolitischen Ziele sie verfolgt und wie diese strategisch umgesetzt werden sollen.

Die GPE hat weiterhin ihren Sitz bei der Weltbank in Washington D.C. Das wichtigste beschlussfassende Organ ist das sog. Board of Directors, das zwei Mal im Jahr tagt. In diesem sind verschiedene Interessengruppen („constituen-cies“) vertreten, die Repräsentanten und Stellvertreter entsenden: sechs aus Entwicklungsländern („partner countries“), sechs aus den Kreisen der Geber („donor partners“), drei von multilateralen Organisationen (UNESCO, UNICEF und eine regionale Entwicklungsbank), drei von zivilgesellschaftlichen Organisationen (international/nördlich, Entwicklungsländer, Lehrerverbände), eine Stimme für den Privatsektor bzw. Stiftungen. Protokolle und Beschlussgrundlagen finden sich im Internet. Wenngleich dieser Mix von Interessenvertretungen dem Typus Multi-Stakeholder Partnerschaft entspricht, so wirft die enge Anbindung an die Weltbank doch die Frage nach dem Grad der Autonomie der Globalen Bildungspartnerschaft auf. Laut Protokoll der Sitzung des Board of Directors vom Dezember 2018 wurde dort wahrscheinlich nicht ohne Grund ausgiebig über das Arrangement der GPE mit bzw. bei der Weltbank debattiert und entschieden, bis Juni 2021 das Verhältnis von GPE und Weltbank durch ein unabhängiges Review evaluieren zu lassen und – falls dieses unlösbare Probleme signalisiere – notfalls auch zu erwägen, sich komplett unabhängig von der Weltbank zu machen.

Derzeit kooperiert die Globale Bildungspartnerschaft mit mehr als 65 Entwicklungsländern, wobei weitere Partnerschaften angestrebt werden. Auf der anderen Seite stehen die Geber, die bei näherem Hinsehen jedoch überwiegend Staaten sind, darunter auch Deutschland, das 2005 der FTI beitrug und heute eines von mehreren Repräsentanten aus einer Gruppe von europäischen Staaten ist, die abwechselnd Mitglieder in den Beirat entsenden. In einer auf der Webseite verfügbaren Broschüre und detailliert in einer Excel-Tabelle wurden die Zahlungen aller Geber seit Beginn kumuliert erfasst (2003 bis Dez. 2018). Demnach sind die meisten Geber ‚westliche‘ Länder, was dem bekannten Modell der multilateralen Bildungshilfe entspricht. Zu den großen Gebern zählen das Vereinigte Königreich, die Niederlande, Norwegen, Dänemark und die Europäische Union, während Deutschland in die Kategorie jener fällt, die weniger als 2 % zu den

Gesamtfinanzen des genannten Zeitraums beigetragen haben. Private Geber gibt es, anders als man es angesichts der Debatten um Privatisierung und Kommerzialisierung von Bildung vermuten könnte, nur wenige (z. B. Soros Open Society und Rockefeller Foundation), und diese spendeten nicht einmal das Meiste.

Die GPE sieht sich und ihre Arbeit im Einklang mit den Sustainable Development Goals (SDGs) der Agenda 2030 der Vereinten Nationen, in der Bildung ein eigenes Ziel (das SDG 4) erhalten hat, dessen Umsetzung anhand detailliert vorgegebener Kriterien evaluiert wird (Adick 2018). Im letzten Ziel dieser Agenda (dem SDG 17) wird an globale Partnerschaften appelliert und die Bedeutung der Kooperation zwischen dem öffentlichen Sektor, dem privaten Sektor und der Zivilgesellschaft unterstrichen – was dem Organisationstypus der MSPs entspricht (Treichel et al. 2017, S. 5). Die Globale Bildungspartnerschaft passt demnach zu den genannten SDGs der Agenda 2030, da sie öffentliche, private und zivilgesellschaftliche Akteure mit einbezieht und hinsichtlich Bildung kongruente Zielperspektiven formuliert, die in der deutschsprachigen Version ihres strategischen Plans GPE 2020 wie folgt lauten (Zitat aus GPE 2016, S. 7):

„Vision: Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.

Mission: Globale und nationale Anstrengungen mobilisieren, um zu gerechter, qualitativ hochwertiger Bildung und besserem Lernen für alle beizutragen, durch inklusive Partnerschaft, einen Fokus auf wirksame und effiziente Bildungssysteme und erhöhte finanzielle Unterstützung.

Oberziele: 1. Verbesserte und gerechtere Lernergebnisse. 2. Verbesserte Chancengleichheit, Gleichberechtigung der Geschlechter und Inklusion. 3. Wirksame und effiziente Bildungssysteme.

Zielsetzungen auf Länderebene: 1. Stärkung der Bildungssektorplanung und der Umsetzung von Richtlinien. 2. Unterstützung gegenseitiger Verantwortlichkeit durch inklusiven Politikdialog und Monitoring. 3. Gewährleistung effizienter und wirksamer Unterstützung durch die GPE. Auf globaler Ebene: 4. Mobilisierung von mehr und besseren Finanzmitteln. 5. Aufbau einer stärkeren Partnerschaft.“

Die Globale Bildungskampagne konzentriert sich vornehmlich auf die Finanzakquise für Bildung in Entwicklungsländern – was auf ihren Ursprung im Weltbank-Verbund zurückverweist. 2018 hatte die Organisation zu einer großen Konferenz in Dakar (Senegal) geladen, um sich in der Weltöffentlichkeit sichtbarer zu positionieren und weitere Finanziere für Bildung zu rekrutieren. Die GPE möchte bis 2020 jährlich 2 Mrd. US\$ und danach bis 2030 jährlich 4 Mrd. US\$ zusammen bekommen. Als Reaktion haben Deutschland und andere ihre Zusagen für die GPE erhöht.

Die Organisation stützt sich wie zu Zeiten der FTI auf nationale Bildungssektor-Pläne „die im Verantwortungsbereich der einzelnen Staaten liegen und durch wichtige Akteure auf nationaler Ebene unterstützt werden (...). Darüber hinaus hat die Globale Partnerschaft auch ihre direkte technische Unterstützung von nationalen Prozessen ausgebaut durch fachliches Engagement, neue Richtlinien, Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung und Austausch globaler Best Practices und Innovationen. Dadurch sollen fragile und Post-Konflikt-Staaten unterstützt werden, wobei der Schwerpunkt nach wie vor auf der Grundbildung liegt“ (DUK 2017, S. 19). Diese Einordnung wird gestützt durch breite Forschungsergebnisse auf der Basis von Interviews mit GPE Entscheidungsträgern aus Beirat und Sekretariat sowie Analysen von Dokumenten und Protokollen. Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass – anders als sich angesichts der durchaus auf Privatinitiative setzenden Weltbank-Politik vermuten lässt – die zivilgesellschaftlichen Akteure innerhalb der GPE als einer MSP inzwischen stärkeren Einfluss auf die bildungspolitischen Ansichten nehmen als die privaten Stiftungen und Unternehmen (Menashy 2016). Allerdings vermeide die GPE – so Menashy (2017)⁶ – als größte und prominenteste MSP im Bildungsbereich eine offene Auseinandersetzung mit dem ‚leidigen‘ Thema privater Bildungsangebote im Schulwesen. An anderer Stelle (Menashy und Dryden-Peterson 2015) wurde ferner anhand der Finanzierung der Bildungsentwicklungen in drei Ländern (Liberia, Madagaskar und Demokratische Republik Kongo) aufgezeigt, dass und wie die GPE ihre Politik auch auf fragile und Konflikt beladene Länder ausrichtet, wohingegen sie in ihren FTI-Anfängen, wie oben gezeigt, immer verlässliche politische Entscheidungen vorausgesetzt hatte, bevor sie Finanzierungen vergab.

Als Antwort auf die zivilgesellschaftlich laut gewordene Kritik an globalen Allianzen, diese dienten eher dem Imagegewinn von Wirtschaftsakteuren, wurden 2016 von fünf solchen Organisationen – eine davon die Globale Bildungspartnerschaft – Verhaltensregeln in einem sog. „Partnership Playbook“ verabschiedet. Diese ‚zehn Gebote‘ ihrer Selbstverpflichtung zu guter Praxis enthalten das Bekenntnis zu den grundlegenden Menschenrechten einschließlich Gleichheitsgrundsätzen und schließen damit, niemandem Schaden zufügen zu wollen (vgl. in Martens & Seitz 2017, S. 52–54). Die genannten Merkmale und Aktivitäten der GPE in ihrer Weiterentwicklung aus der FTI heraus legen daher eine jedenfalls programmatisch deklarierte grundsätzliche Kompatibilität ihrer

⁶Für diesen Aufsatz erhielt Francine Menashy (University of Massachusetts, Boston) den George F. Bereday Award für „the most outstanding article“ der Zeitschrift *Comparative Education Review* von insgesamt 30 Aufsätzen des Jahrgangs 61 (2017).

Bildungsvorstellungen mit dem eingangs beschriebenen Modell staatlicher Bildungssouveränität für den Schulbereich nahe. Die Nähe zur Weltbank und die Offenheit für private, auch kommerzielle Bildungsangebote, signalisieren aber ein Konfliktpotenzial zwischen verschiedenen Fraktionen zumindest auf der Hinterbühne.

5 Einige Schlussfolgerungen

Der hier gewählte Fokus auf ‚globale Bildungsallianzen‘ hat gezeigt, dass die beiden ausgewählten sich auf globale Bildungsangelegenheiten richten und im Kern das universale Recht auf Bildung bearbeiten, was bei der Analyse weiterer globaler Bildungsallianzen, z. B. der „Global Business Coalition for Education“ oder des „Global Education Cluster“ in der internationalen humanitären Hilfe zu überprüfen wäre. Die GCE und die GPE streben nach ihrem Bekunden die Verwirklichung globaler Normen von Bildung wie z. B. Geschlechtergleichheit und Inklusion an. Dies verleiht ihnen – so die These – eine strategische Rolle in der Formierung einer, wenn man so will: ‚Weltbildungspolitik‘, und zwar im Verein und/oder im Wettbewerb mit den ‚altbekannten‘ staatlichen und zwischenstaatlichen Instanzen wie nationale Bildungsministerien, UNESCO, Weltbank oder OECD. Während die Globale Bildungskampagne (GCE) einen globalen Verbund der transnationalen Zivilgesellschaft darstellt, der mit vielen gleichgesinnten Organisationen zusammenarbeitet und in dem nationale Koalitionen deren Kampagnen auf Länderebene bis in den Schulunterricht hinein verbreiten, ist die Globale Bildungspartnerschaft (GPE) eine Multi-Stakeholder Partnerschaft par excellence, die aus dem UN-System (hier: Weltbank) heraus entstanden ist und in der alle potenziell relevanten Repräsentanten aus Geber- und Empfängerländern, aus internationalen Organisationen, aus privaten Wirtschaftsunternehmen, aus Stiftungen und aus zivilgesellschaftlichen Organisationen versammelt werden mit dem Ziel, die notwendigen Gelder für die Umsetzung der Bildungsagenda 2030 in den sog. Entwicklungsländern aufzutreiben.

Globale Bildungsallianzen müssen sich, so die These, in die Global Governance Architektur einfügen und dabei mit verschiedenen Interessengruppen auseinandersetzen: mit souveränen Staaten, die für ihr Bildungswesen zuständig sind, mit Bildungsaktivitäten der vor über siebenzig Jahren entstandenen Vereinten Nationen und ihrer Sonderorganisationen, die idealiter gesamtgesellschaftliche Interessen vertreten, sowie mit dem gewachsenen Stellenwert global

agierender Bildungskonzerne und privater Stiftungen von Wirtschaftsmogulen mit ihren partikularen Interessen an Bildung als Wirtschaftsgut oder am Imagegewinn durch philanthropisches Engagement. Es wurde dargelegt, wie die hier vorgestellten Organisationen auf dem Feld der internationalen Bildungspolitik, z. B. über grenzüberschreitende Kampagnen, Einfluss auf weltweite Bildungsentwicklungen zu gewinnen suchen. In Bezug auf Schule behaupten die beiden skizzierten Allianzen das Grundmodell von Bildung als öffentliches Gut, wenngleich die Frage, wie private Bildungsanbieter in dieses Modell passen, umstritten bleibt: Während die Globale Bildungskampagne von Anfang an eindeutig gegen Privatisierungsbestrebungen im Schulwesen weltweit mobilisiert hat, befindet sich die Globale Bildungspartnerschaft, da sie auf die Akquise von Bildungsfinanzierung ausgerichtet ist, in einer gewissen Zwickmühle gegenüber privaten Kapitalgebern und damit auch den Interessen des Privatsektors an Bildung. Die Auseinandersetzung zivilgesellschaftlicher Akteure mit privatwirtschaftlichen Schulketten wie den Bridge International Academies tangiert beide globalen Bildungsallianzen auf konträren Schauplätzen: die GCE auf der Seite der Beschwerdeführer, die GPE auf der Seite der Angeklagten – jedenfalls solange sie (noch?) an die Weltbank mit mehr oder weniger Autonomie angebunden ist.

Auch wenn beide Allianzen am Grundmodell von Bildung als öffentliches Gut festhalten, so stellen sie dennoch zugleich eine Herausforderung für die staatliche Bildungssouveränität dar. Denn auch wenn Bildung als universales Menschenrecht propagiert wird, so bleibt doch eine auf der Basis von Mildtätigkeit, Freiwilligkeit und privater Autorität operierende transnationale Bildungsallianz etwas anderes als der notfalls einklagbare Rechtsanspruch auf Bildung in einem staatlich verfassten Bildungswesen, dessen Repräsentanten – idealiter per demokratischer Wahl – auf das Gemeinwohl verpflichtet und abwählbar sind. Im Unterschied dazu legitimiert sich die Bildungspolitik internationaler Regierungsorganisationen durch die vertraglichen Abmachungen der in ihnen zusammenwirkenden Staaten, die ihre offiziellen Delegierten in diese entsenden. Wer aber wählt, delegiert oder ermächtigt die Repräsentanten der globalen Bildungsallianzen? Wird dieses Legitimationsdefizit dadurch aufgefangen, dass solche Allianzen advokatorisch das universale Recht auf Bildung reklamieren, wenn ein Staat seine Bildungshoheit seiner Bevölkerung gegenüber nicht (angemessen) wahrnehmen kann, und wenn zugleich auch die dafür zuständigen internationalen Regierungsorganisationen nicht die nötigen finanziellen und moralischen Mittel aufbringen?

Literatur

- Adick, Christel. 2008. Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis* 14 (2): 168–197.
- Adick, Christel. 2009. World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*, Hrsg. S. Koch und M. Schemmann, 258–291. Wiesbaden: Springer VS.
- Adick, Christel. 2012. Transnationale Bildungsorganisationen. Global Players in einer Global Governance Architektur? *Tertium Comparationis* 18 (1): 82–107.
- Adick, Christel. 2018. Das Jahr 2030: Globale Bildungsexpansion und die Pädagogisierung der Welt. In *Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und paradoxe Interdependenzen*, Hrsg. U. Binder, 110–128. Weinheim: Beltz-Juventa.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission). 2017. *Unpacking SDG4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- EACHRights (The East African Centre for Human Rights). 2017. Low cost private schools: School choice for the poor at the expense of quality. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/EACHRights_Low_Cost_Private_Schools_2017.pdf. Zugegriffen: 12. Febr. 2019.
- Fuchs, Eckhardt, und Jürgen Schriewer. 2007. Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2): 145–148.
- Gaventa, John, und Marjorie Mayo. 2009. Spanning citizenship spaces through transnational coalitions: The case of the global campaign for education. IDS (Institute of Development Studies) Working Paper 327, IDS: University of Sussex/Brighton (UK). https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.2040-0209.2009.00327_2.x. 10. Febr. 2019.
- GCE (Global Campaign for Education). 2016. Private Profit – Public Loss. Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track. https://www.bildungskampagne.org/sites/default/files/download/Private%20Profit_Public%20Loss_2016.pdf. 12. Febr. 2019.
- Ginsburg, Mark. 2012. Public-private partnerships and the global reform of education in less wealthy countries – a moderated discussion. *Comparative Education Review* 56 (1): 155–175.
- GPE (Global Partnership for Education). 2016. *GPE 2020. Lernen und Chancengleichheit durch stärkere Bildungssysteme verbessern*. Washington D.C.: GPE/World Bank.
- GPE (Global Partnership for Education). 2017. *Bildung finanzieren. Die Zukunft gestalten. Case for Investment*. Washington D.C.: GPE/World Bank.
- Gruber, Karl-Heinz. 2002. Die OECD – Anatomie eines pädagogischen „global player“. In *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*, Hrsg. F. Achtenhagen und I. Gogolin, 65. Opladen: Leske+Budrich.
- Jones, Phillip W., und David Coleman. 2005. *The United Nations and education multilateralism. Development and globalisation*. London: Routledge.

- Martens, Jens, und Karolin Seitz. 2017. Globale Partnerschaften. Wundermittel zur Umsetzung der 2030-Agenda? Bonn: Global Policy Forum. https://www.2030agenda.de/sites/default/files/Globale_Partnerschaften_online.pdf. Zugriffen: 10. Febr. 2019.
- Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi, und Kathrin Leuze, Hrsg. 2007. *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Menashy, Francine. 2016. Understanding the roles of non-state actors in global governance: evidence from the Global partnership for education. *Journal of Education Policy* 31 (1): 98–118.
- Menashy, Francine. 2017. The limits of multistakeholder governance: The case of the global partnership for education and private schooling. *Comparative Education Review* 61 (2): 240–268.
- Menashy, Francine, und Sarah Dryden-Peterson. 2015. The global partnership for education's evolving support to fragile and conflict-affected states. *International Journal of Educational Development* 44:82–94.
- Messner, Dirk, und Franz Nuscheler. 1996. *Global Governance. Herausforderungen an die deutsche Politik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Bonn: Stiftung Entwicklung und Frieden.
- Meyer, John W., und Francisco O. Ramirez. 2000. The world Institutionalization of education. In *Discourse formation in comparative education*, Hrsg. J. Schriewer, 111–132. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Mitter, Wolfgang. 2006. Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in historisch-vergleichender Sicht. *Bildung und Erziehung* 59 (1): 5–20.
- Mundy, Karen. 1998. Educational multilateralism and world (Dis)Order. *Comparative Education Review* 42 (4): 448–478.
- Mundy, Karen. 2012. The global campaign for education and the realization of 'Education for all'. In *Campaigning for "Education for all". Histories, strategies and outcomes of transnational advocacy*, Hrsg. A. Verger und M. Novelli, 23–36. Rotterdam: SensePublishers.
- Mundy, Karen, und Lynn Murphy. 2001. Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review* 45 (1): 85–126.
- Parreira do Amaral, Marcelo, Gita Steiner-Khamsi, und Christiane Thompson, Hrsg. 2019. *Researching the global education industry. Commodification, the market and business involvement*. Cham: Palgrave Macmillan & Springer.
- Ramirez, Francisco O., und John Boli. 1987. The political construction of mass schooling. *Sociology of Education* 60:2–17.
- Richter, Claudia. 2010. *Schulqualität in Lateinamerika am Beispiel von >Education for All< in Honduras*. Münster: Waxmann.
- Richter, Claudia, und Ricardo Morales Ulloa. 2015. Education for All in Honduras. 15 Jahre nach Dakar. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 38 (2): 27–32.
- Riep, Curtis. 2019. What do we really know about Bridge International Academies? A summary of research findings. Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei_research_gr_bia. 05. Dez. 2019.

- Schemmann, Michael. 2007. *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: wbv.
- Silova, Iveta. 2008. Championing open society. The education logic of the Soros Foundation Network. In *How NGOs react. Globalization and education reform in the Caucasus, Central Asia and Mongolia*, Hrsg. I. Silova und G. Steiner-Khamsi, 43–80. Bloomfield: Kumarian Press.
- Srivastava, P. 2016. Questioning the global scaling up of low-fee private schooling: The nexus between business, philanthropy, and PPPs. In *World yearbook of education 2016: The global education industry*, Hrsg. A. Verger, C. Lubienski, und G. Steiner-Khamsi, 248–263. London: Routledge.
- Treichel, Katja, Anne Höh, Sven Biermann, und Peter Conze. 2017. *Multi-stakeholder partnerships in the context of Agenda 2030. A practice-based analysis of potential benefits, challenges and success factors*. Bonn: GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit).
- Verger, Antoni, C. Lubienski, und Gita Steiner-Khamsi, Hrsg. 2016a. *The global education industry. World yearbook of education 2016*. London: Routledge.
- Verger, Antoni, Clara Fontdevila, und Adrian Zancajo. 2016b. *The privatization of education: A political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press.
- Wahl, Peter. 1998. NGO-Multis, McGreenpeace und die Netzwerk-Guerilla. *Peripherie* 1998 (71): 55–68.
- Weymann, A., und K. Martens. 2005. Bildungspolitik durch internationale Organisationen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 38 (4): 68–86.
- Willke, H. 2006. *Global governance*. Bielefeld: transcript.
- Zürn, M. 2010. Internationale Institutionen und nichtstaatliche Akteure in der Global Governance. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 2010 (34–35): 14–20.