

Adick, Christel

Das Jahr 2030: Globale Bildungsexpansion und die Pädagogisierung der Welt

Binder, Ulrich [Hrsg.]: Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und paradoxe Interdependenzen. Weinheim/Basel : Beltz Juventa 2018, S. 110-128



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Das Jahr 2030: Globale Bildungsexpansion und die Pädagogisierung der Welt - In: Binder, Ulrich [Hrsg.]: Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und paradoxe Interdependenzen. Weinheim/Basel : Beltz Juventa 2018, S. 110-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280524 - DOI: 10.25656/01:28052

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280524>

<https://doi.org/10.25656/01:28052>

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

Das Jahr 2030: Globale Bildungsexpansion und die Pädagogisierung der Welt

Christel Adick

Seit 2016 ist die Menschheit auf dem Weg zur Umsetzung einer von den Vereinten Nationen ausgerufenen sog. ‚Bildungsagenda 2030‘ als Teil einer globalen Nachhaltigkeitsstrategie, die zu einer umweltverträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Lebenspraxis führen soll. Der folgende Beitrag zielt darauf ab, diese globale Bildungsagenda und ihre Genese in den Blick zu nehmen. Hierbei liegt der Nachdruck auf dem Entwicklungsweg, den die Bildungsagenda im Rahmen der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) im Laufe der Jahrzehnte durchlaufen hat. Anschließend sollen die projektierten und die realisierten Bildungsentwicklungen unter dem Stichwort ‚Bildungsexpansion‘ in den Blick genommen und der gesamte Prozess alsdann vor dem Hintergrund der ‚Pädagogisierungsthese‘ interpretiert werden.

Wenn hier von ‚Bildung‘ die Rede ist, so entspricht dieser Begriff der in internationalen politischen und wissenschaftlichen Kontexten gebräuchlichen Vorstellung von ‚education‘ im Sinne eines Bildungserwerbs in formalen, gesellschaftlich eigens dafür bereit gestellten Organisationen, in der Regel in Schulen eines nationalen Bildungswesens, das anerkannte Bildungszertifikate verleiht. Diese Begriffsbestimmung erfolgt pragmatisch im Blick auf die hier angestrebte Analyse, in der es im Kern um jenen Bereich, die Verbreitung und den Zugang zu schulischer Bildung für alle Menschen dieser Welt, und nicht um eine normative Reflexion von Bildungsbegriffen oder die Legitimation möglicher Bildungsziele geht.¹

Die UNESCO fährt neben der hier thematisierten Bildungsagenda noch weitere Programme, die für Pädagogik und Erziehungswissenschaft von Belang sind, so z. B. die UNESCO-Projektschulen oder verschiedene Wissenschaftsprogramme (Überblick in Hüfner/Reuther 2005; Wulf 2016), die im Folgenden

1 Wenn etwas anderes damit gemeint ist, wird dies im anglophonen Sprachraum in der Regel kenntlich gemacht, z. B. indem von ‚adult education‘, von ‚higher education‘ oder von ‚non-formal education‘ die Rede ist. Zur Problematik der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚education‘ im internationalen Diskurs vgl. Adick 2008, S. 48–52.

aber nicht berücksichtigt werden. Ferner operieren noch viele weitere Organisationen auf dem Feld weltweiter Bildungsentwicklungen und internationaler Bildungspolitik, im UN-System (z. B. Weltbank und UNICEF) oder außerhalb des UN-Systems wie die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), die ob ihrer internationalen Leistungsvergleiche bekannt ist, und die WTO (World Trade Organisation), die für nationale Grenzen überschreitende unternehmerische Bildungsangebote zuständig ist. Hinzu kommt eine große Anzahl von internationalen Nichtregierungsorganisationen wie z. B. OXFAM (Oxford Committee for Famine Relief), die sich als Dachorganisation der ‚Globalen Bildungskampagne‘ mit der Durchsetzung des universalen Menschenrechts auf Bildung befasst, sowie die Global Partnership for Education (GPE), ein derzeit einflussreiches multilaterales Konsortium zur Koordination und Finanzierung von ‚Bildungshilfe‘, in dem Regierungsvertreter aus Geber- und Empfängerländern, internationale Stiftungen, Unternehmen und Nichtregierungsorganisationen zusammen arbeiten.² Im Rahmen dieses Aufsatzes liegt jedoch der Nachdruck auf der *UNESCO als Teil des UN-Systems*, weil die Vereinten Nationen als einzige global und universell ausgerichtete Organisation sozusagen „das Bewusstsein der Menschen von der einen Welt und der einen globalen Menschheit“ widerspiegeln (Pries 2008, S. 150).

Die Bildungsagenda 2030

Die nunmehr auf das Jahr 2030 fokussierte weltweite Bildungsagenda ist das Ergebnis eines langen Verhandlungsprozesses im und mit dem UN-System über Art und Umfang von ‚Bildung‘, die allen Menschen dieser Welt zugänglich werden soll, wobei es anfangs durchaus umstritten war, ob und in welchem Gewande ‚Bildung‘ zu den Kernanliegen der Vereinten Nationen zählen sollte (Jones/Coleman 2005, S. 23). Umfassten die Vereinten Nationen anfangs nur wenige Länder, so erhöhte sich deren Anzahl im Laufe der Zeit durch die politische Unabhängigkeit ehemaliger Kolonialländer und den Zerfall der Sowjetunion und Jugoslawiens beträchtlich auf nunmehr 193 Mitglieder. Die Bildungsagenda 2030 repräsentiert daher ein *gesamtmenschheitliches* Anliegen, das mit der UN-Menschenrechtscharta aus dem Jahre 1948 begann und heute in den Sustainable Development Goals (SDGs) festgeschrieben ist, wo ‚Bildung‘ das vierte von insgesamt 17 Ziele darstellt.

2 Organisationsportraits finden sich in Oestreich 1998; Mundy/Murphy 2001; Gruber 2002; Jones/Coleman 2005; Ilcan/Lacey 2006; Martens/Rusconi/Leutze 2007; Schemmann 2007; Fuchs 2007; Jakobi 2007; Adick 2012a; Tickly 2017; Menashy 2017.

In diesem Prozess sticht die UNESCO als diejenige Sonderorganisation der Vereinten Nationen hervor, die sich speziell mit ‚Bildung‘ beschäftigt. Ihre Verfassung wurde im November 1945 von 20 Ländern angenommen, trat am 04.11.1946 mit 37 Mitgliedern in Kraft und versammelt heute um die 200 Mitglieder. Ihr Ziel ist die Förderung der internationalen Zusammenarbeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur, um damit zur Sicherung des Friedens und der Achtung der Menschenrechte weltweit beizutragen. Es gibt weitere Organisationen im UN-System, die sich mit ‚Bildung‘ befassen, wobei sich – plakativ gesagt – die an Bildung als Menschenrecht orientierte UNESCO und die an Bildungsrenditen ausgerichtete Weltbank als die beiden einflussreichsten, mehr oder weniger offen miteinander konkurrierenden, gegenüber stehen und zugleich am kontroversesten diskutiert werden (Köpke 1997; Jones/Coleman 2005; Klees/Samoff/Stromquist 2012). Die Weltbank war ebenfalls bereits 1945 als Sonderorganisation der Vereinten Nationen gegründet worden und ist für Entwicklungsfinanzierungen zuständig; sie investierte allerdings erst seit den 1960er Jahren in Bildung mit wechselnden Schwerpunkten auf Primar-, Sekundar- oder Hochschulbildung (Schulz/Naumann 1997; Brandecker 2007). Historische Detailanalysen (Tickly 2017) besagen, die Idee zum EFA-Programm sei eigentlich von UNICEF ausgegangen, die Weltbank habe Kontroversen zu EFA zunächst für sich entschieden, und die Global Partnership for Education (GPE) gewinne zunehmend an Einfluss. Trotz dieser Konjunkturen wird hier insgesamt daran festgehalten, dass die UNESCO den Grundstein für die prominente Verankerung von Bildung im UN-System legte und bis heute (wenn auch teils angefochten) die *Lead Agency* blieb. Allerdings sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Weltmacht und der größte Beitragszahler USA von 1984 bis 2003 wegen angeblich anti-westlicher Tendenzen und nunmehr (2018) wegen angeblich anti-israelischer UNESCO-Politik aus der UNESCO ausgetreten sind, was die Leitfunktion der UNESCO zwar offensichtlich nicht in ihren Grundsätzen erschüttert, wohl aber deutlich macht, dass es sich bei der Mitgliedschaft in dieser VN-Organisation um keinen bloß symbolischen Automatismus handelt.³

3 Austritte wie diese zeigen an, dass und wie mit der Mitgliedschaft in der UNESCO Weltpolitik gemacht wird; sie müssen aber nicht endgültig sein. Dem 2017 deklarierten Austritt der USA schloss sich Israel an (vgl. die Presseerklärungen des Department of State der USA: www.state.gov/r/pa/prs/ps/2017/10/274748.htm und der Deutschen UNESCO-Kommission: www.unesco.de/presse/pressematerial/austritt-usa-und-israel.htm; ferner Erläuterungen zur Tagesschau-Mitteilung vom 12.10.2017: www.tagesschau.de/ausland/faq-unesco-101.html, (Abfrage: 28.02.2018).

Weltweite Bildungsexpansion: Agenda-Setting und Monitoring

„Bildungsexpansion“ lässt sich kurz und anschaulich mit der Formel „immer mehr Heranwachsende auf dieser Welt gehen immer länger zur Schule“ definieren – ein Prozess, der mit der Erfindung der ersten Schulen in den frühen Hochkulturen begann und der durch die Universalisierung der modernen Schule bis in die Gegenwart andauert (Adick 1992). Welche Ziele seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges weltweit leitend wurden, machen folgende Etappen deutlich:

Bildung in der Menschenrechtscharta: Artikel 26 der am 10.12.1948 verkündeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte beschäftigt sich mit Bildung und beginnt mit der Aussage: „Jeder hat das Recht auf Bildung“ und bestimmt dann, mindestens die Grund(schul)bildung habe kostenlos und die Grundschule obligatorisch zu sein. Fach- und Berufsschulen müssten „allgemein verfügbar gemacht werden“, Hochschulbildung solle „allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen“. Bedeutsam ist hier die Abstufung zwischen obligatorisch und kostenlos, verfügbar und offenstehen. Im zweiten Absatz werden inhaltliche Ausrichtungen der Bildung wie Persönlichkeitsentfaltung, Menschenrechte und Frieden genannt.

Die Ziele von Jomtien (1990–2000): Langfristig bedeutsam wurde das Programm „Education for All“ (EFA), das von UNESCO, UNICEF, Weltbank und UNDP (United Nations Development Programme) 1990 ins Leben gerufen und in einer ‚Weltbildungsdeklaration‘ niedergelegt wurde, die das 1948 deklarierte allgemeine Menschenrecht auf Bildung noch einmal bekräftigte und inhaltlich präziserte. In der Kontroverse darüber, ob das vorrangige Ziel eine Grundbildung für alle, also auch Erwachsene, einschließlich non-formaler Bildung, sei (UNESCO), oder ob man sich vor allem um die Grundschulbildung, d. h. die flächendeckende Einschulung aller Kinder in eine min. sechsjährige Primarschule kümmern solle (Weltbank), setzte sich folgende weite Definition von Grundbildung durch: „Jede Person, ob Kind, Jugendlicher oder Erwachsener, muss in der Lage sein, Bildungschancen entsprechend ihren grundlegenden Lernbedürfnissen wahrzunehmen. Dazu gehören sowohl die wichtigsten Lernmittel (Lesen, Schreiben, mündlicher Ausdruck, Rechnen und das Lösen von Problemen) als auch grundlegende Lerninhalte (Kenntnisse, Fertigkeiten, Werte und Haltungen“ (Art. 1, Weltdeklaration ‚Bildung für alle‘). Die Ziele von Jomtien richteten sich daher auf die flächendeckende Einschulung aller Kinder, die Reduzierung der Zahl der Analphabeten und den gleichen Zugang beider Geschlechter zu Bildung bis zum Jahr 2000.

Die Ziele von Dakar (2000–2015): Auf dem EFA-Weltbildungsforum in Dakar/Senegal (2000) zeigte sich jedoch, dass diese Ziele weit verfehlt wurden. Zwar waren einige Verbesserungen eingetreten, aber die ernüchternde Bestandsaufnahme resultierte in einer Neuformulierung der Ziele bis zum Jahre

2015: (1) die frühkindliche Bildung sollte ausgebaut werden; (2) bis 2015 sollte der Besuch und Abschluss der Grundschule weltweit verwirklicht werden; (3) Jugendliche sollten Zugang zu weiterer (Aus-)Bildung erhalten; (4) die Alphabetisierungsrate, besonders auch bei Frauen, sollte bis 2015 um 50% erhöht werden; (5) eine gleiche Bildungsbeteiligung beider Geschlechter sollte bis 2005 im Primar- und Sekundarschulwesen und bis 2015 im gesamten Bildungsbereich erzielt werden; (6) die Qualität von Bildung sollte verbessert werden. Die in Dakar formulierten Ziele decken sich teilweise mit den Millennium Development Goals (MDGs), die eine flächendeckende Durchsetzung kostenloser Primarschulbildung (Universal Primary Education) bis 2015 vorsahen (MDG-Ziel 2), was als Ziel auch zuvor in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 noch einmal eindringlich bekräftigt worden war. Ferner sollte die Gleichstellung der Geschlechter und die Förderung von Mädchen und Frauen erreicht werden (MDG-Ziel 3), ein Anliegen, das auch für den EFA-Prozess zentral ist. Wegen dieser Überschneidungen wird das EFA-Programm oft vorschnell nur mit ‚Bildungsproblemen der Dritten Welt‘ assoziiert. Hingegen handelte es sich um ein internationales Programm, an dem sich praktisch alle Länder dieser Welt beteiligten, darunter auch Deutschland (Müller/Hinzen 2001).

Die Bildungsagenda 2030 (2016–2030): Das Bildungsziel der Nachhaltigkeitsagenda der Vereinten Nationen (SDG 4) umfasst sieben Unterziele und drei Implementierungsmechanismen (DUK 2017, S. 1 f.): Zentral ist und an erster Stelle steht das Ziel: „Bis 2030 allen Mädchen und Jungen den Abschluss einer hochwertigen, kostenlosen Primar- und Sekundarschulbildung zu ermöglichen, die zu relevanten und effektiven Lernergebnissen führt“, – eine gegenüber den EFA-Zielen deutliche Extrapolation um mehrere Schuljahre (in der Erläuterung ist von mindestens 12 Jahren die Rede; ebd., S. 8). Die weiteren Ziele betreffen den Zugang zu frühkindlicher (SDG 4.2) sowie zu beruflicher und akademischer Bildung (SDGs 4.3); man beachte hier die feinen Unterschiede zum SDG 4.1.: (nur) „Zugang“ statt „Abschluss“, und von „kostenlos“ ist nicht die Rede. Das Ziel der Geschlechtergleichheit auf allen Bildungsstufen wird nochmals bekräftigt (SDG 4.5). Zwei weitere Ziele beschäftigen sich sehr allgemein formuliert mit der Sicherstellung der Erwerbsfähigkeit (SDG 4.4.) und mit Literacy (SDG 4.6). Wirklich neu (gegenüber Jomtien und Dakar) ist die explizit genannte Aufgabe, „dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt“ (SDG. 4.7). Dieses wirklich neue, der Nachhaltigkeitsagenda geschuldete Unterziel könnte aus der Feder von Diskursen zum ‚globalen Lernen‘ stammen (Überblicke in Lang-Wojtasik/Klemm 2012). Es folgen sodann – auch das ist neu – drei Ziele, die sich zwecks Umsetzung an Regierungen und Weltöffentlichkeit richten. Gefordert werden: „sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebungen und Infrastruktur“ (SDG

4.a), „Stipendienangebote für Studierende aus Entwicklungsländern“ (SDG 4.b) und die „Ausbildung qualifizierten Bildungspersonals“ mit dem Zusatz „auch durch internationale Zusammenarbeit in Entwicklungsländern“ (SDG 4.c).

Über die Jahrzehnte hinweg hat sich, deutlich wahrnehmbar, die proklamierte Vorstellung von ‚Bildung‘, die allen Menschen zu teil werden soll, auf eine immer längere schulische Bildung für Heranwachsende konzentriert: Aus der Grundbildung, die ggf. auch in einer non-formalen Bildungsstätte erworben werden konnte, wurde Grundschulbildung in einer ‚ordentlichen‘ Primarschule, und aus dieser wiederum eine obligatorische zwölfjährige Primar- und Sekundarschulbildung, möglichst noch angereichert mit Vorschule, Berufsausbildung und/oder Hochschulbildung – ein *„Agenda-Setting“ zur Verschulung der Menschheit* in zuvor nie gekannten Ausmaßen. Daneben oder teils parallel zu diesem Agenda-Setting entwickelte sich ein umfangreiches und international normierend wirkendes Instrumentarium des *„Monitoring“*, um die ausgerufenen Pläne zu verwalten, Bildungsdaten zu sammeln und die Umsetzung der Ziele empirisch zu vermessen. Drei Entwicklungen können hier in ihrer Bedeutsamkeit für Bildungspolitik und Bildungsplanung, aber auch für die international vergleichende Bildungsforschung hervorgehoben werden: (a) die ISCED, (b) das UIS und (c) die Weltbildungsberichte.

Zu (a): Die ISCED (International Standard Classification of Education), eine bis heute mehrfach überarbeitete Klassifikation (möglichst) aller Stufen des Bildungserwerbs, entstand bereits 1976. Sie bestand 1997 aus sechs Stufen, während die derzeit letzte Version, ISCED 2011, acht Stufen von der Frühkindlichen Bildung (Level 0) bis zur Promotion oder Äquivalent (Level 8) unterscheidet. Ihr wurde 2013 eine weitere Klassifikation an die Seite gestellt, die Classification of fields of education and training (ISCED-F), in der Lehrinhalte beruflicher (incl. hochschulischer) Ausbildungsfelder definiert werden, nicht zuletzt, um die grenzüberschreitende Mobilität wie z. B. im ERASMUS + Programm zu erleichtern. Dort ist beispielsweise „Education“ unterteilt in: Education science, Training for pre-school teachers, Teacher training without subject specialisation, Teacher training with subject specialisation. Die ISCED-Klassifikationen dienen dazu, Bildungsdaten und Ausbildungswege verschiedener Länder miteinander vergleichen und nach einem einheitlichen Raster erheben zu können.

Zu (b): Im Jahre 1999 wurde eine neue, eigens auf die Beschaffung und Verarbeitung von weltweiten Bildungsdaten ausgerichtete Unterorganisation der UNESCO gegründet: das UIS (UNESCO Institute for Statistics) mit Sitz in Montreal/Kanada. Die in den Jahrzehnten zuvor von der UNESCO betriebenen Datensammlungen seien – laut Heyneman (1999) – nicht mehr zeitgemäß und

alles andere als zuverlässig gewesen.⁴ Zur Zeit der in Dakar (2000) neu formulierten EFA-Agenda war das neue Institut in Betrieb und ist nun auch für das Monitoring der Bildungsagenda 2030 zuständig. Hervorzuheben ist, dass das UIS im Abgleich mit anderen internationalen Organisationen agiert, die weltweite Bildungsdaten sammeln, allen voran mit Eurostat und der OECD, wofür 2014 das Statistical Data and Metadata eXchange (SDMX) Programm ins Leben gerufen wurde. Aus wissenschaftlicher Perspektive lässt sich konstatieren, dass Bildungsdaten nicht nur vom einzelnen Staat an eine oder mehrere internationale Organisationen weitergegeben, sondern auch zwischen diesen ausgetauscht werden (um z. B. Datenlücken zu reduzieren). Bildungsdaten werden nach immer standardisierteren Kriterien erhoben (Vorgaben der internationalen Organisationen), gepoolt und verarbeitet („big data“) und schließlich in Datensätzen und Reports veröffentlicht und/oder ins Internet gestellt, d. h. dem „Weltpublikum“ (Medien, Politik, Regierungen, Wirtschaft, Wissenschaft) zugänglich gemacht.

Zu (c): Die Weltbildungsberichte der UNESCO (vgl. Tab. 1) entstanden nach Verabschiedung der Ziele von Dakar unter dem Titel „EFA Global Monitoring Reports“ (12 GMR von 2002–2015). Nur minimal verändert lautet die Fortsetzungsreihe zur Berichterstattung über das SDG4 „New Global Education Monitoring Report“ (3 GEM von 2016–2019; GEM 2019 derzeit in Arbeit).⁵

Tab. 1: Weltbildungsberichte der UNESCO

Jahr	Titel (engl.)	Direktor/-in
2002	Education for All: Is the World on Track?	Christopher Colclough
2003/04	Gender and Education for All: The Leap to Equality	Christopher Colclough
2005	Education for All. The quality Imperative	Christopher Colclough
2006	Education for All. Literacy for Life	Nicholas Burnett

4 Der betreffende Aufsatz liest sich eingangs wie ein „Verriss“ der UNESCO Bildungsstatistiken („antiquated“, „data must be treated with caution“, „untrustworthy“, „unreliable“; S. 65). Dahinter mag man die viel beschworene Konkurrenz zwischen Weltbank und UNESCO vermuten (laut Selbstdarstellung hat Heyneman 22 Jahre lang, 1976 bis 1998, bei der Weltbank gearbeitet) oder im Gegenteil kollegiale Argumentationshilfe für die UNESCO zur Installation eines effizienten Statistikinstituts (das bei Abfassung des Aufsatzes im Entstehen begriffen war, vgl. S. 72 f.); denn in seiner ersten Fußnote bedankt sich Heyneman bei UNESCO Mitarbeitern für „many in depth conversations on UNESCO problems“ und bekundet: „The problems of statistics in no way reflect badly on the dedication of UNESCO staff“; ebd., S. 65). (<https://my.vanderbilt.edu/stephenheyneinan/about-me/> [Abfrage: 30.01.2018].)

5 Neben den umfangreichen Berichtsteilen und viele Seiten langen bildungsstatistischen Datenanhängen werden jeweils auch Kurzfassungen in zunehmend mehr Sprachen publiziert (außer zum GMR 2002 jeweils auch in Deutsch verfügbar).

Jahr	Titel (engl.)	Direktor/-in
2007	Strong foundations: Early Childhood care and education	Nicholas Burnett
2008	Education for All by 2015: Will we make it?	Nicholas Burnett
2009	Overcoming inequality: Why governance matters	Kevin Watkins
2010	Reaching the marginalized	Kevin Watkins
2011	The hidden crisis: Armed conflict and education	Kevin Watkins
2012	Youth and skills: Putting education to work	Pauline Rose
2013/14	Teaching and learning: Achieving quality for all	Pauline Rose
2015	Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges	Aaron Benavot
2016	Education for people and planet: Creating sustainable futures for all	Aaron Benavot
2017/18	Accountability in education: Meeting our commitments	Manos Antoninis
2019	Migration (work in progress)	k.A.

(Quelle: Titel und Name des Direktors/der Direktorin des jeweiligen Berichts entstammen den Angaben zur *New Global Education Monitoring Report series* (ab 2016; Akronym GEM) und der *EFA Global Monitoring Report series* (2002 bis 2015; GMR) (<https://en.unesco.org/gem-report/allreports>, [Abfrage: 07.01.2018]).

Die Einzeltitel (vgl. Tab. 1) nehmen häufig Bezug auf ein bestimmtes Ziel (z. B. frühkindliche Bildung) oder widmen sich besonderen Herausforderungen (z. B. Konflikte, Ungleichheit, Marginalisierung, und demnächst – 2019 – Migration). Inhaltlich finden sich Tendenzen zur Skandalisierung vorfindlicher Bildungsdesiderate – als Aufforderung zum Handeln –, wenn immer wieder von so und so vielen Millionen von Kindern und Jugendlichen weltweit die Rede ist, die noch nicht zur Schule gehen, wobei es sich während der EFA-Zeit um den Grundschulbesuch drehte, nun aber – in gleichem Tenor – um Grund- und Sekundarschulbildung. Die Berichte werden rechtlich unter der Ägide eines formal von der UNESCO unabhängigen Autorenkreises unter der Leitung eines „Directors“ (bis auf Pauline Rose bis jetzt immer männlich) erstellt. Eine auch auf der Basis von Interviews mit ‚Insidern‘ betriebene Studie von Edwards et al. (2017) kommt zu dem Ergebnis, dass die UNESCO mit den GMRs ihre internationale bildungspolitische Führungsrolle konsolidieren konnte und führt dies auf drei Faktoren zurück: (1) organisatorische Anbindung an das Headquarter in Paris bei gleichzeitiger herausgeberischer Freiheit, (2) freie Auswahl der Autorenschaft auf der Basis akademischer Meriten und Reputation der GMR Direktoren, (3) exzellente Qualität der empirischen Daten und ihrer Auswertung (ebd., S. 407 f.).

In Ergänzung ist noch zu erwähnen, dass die Weltbank ihren jüngsten Weltentwicklungsbericht (World Bank 2018) zum ersten Mal in ihrer Geschichte ausschließlich dem Thema ‚Bildung‘ gewidmet hat. Ihren Zielen verpflichtet, Bildungsinvestitionen individuell und gesellschaftlich rentabel zu machen, konzentriert sich der Bericht auf die Potentiale schulischen Lernens, konfrontiert mit mangelnden Erfolgen, und fragt danach, welche Faktoren eventuell dafür verantwortlich sind.⁶ Selbstredend hat die Weltbank für die Weltöffentlichkeit auch kostenlos im Internet zugängliche Datensätze (vor Jahren musste man mal für den Datenzugang Gebühren zahlen), selbstredend werden diese Daten zwischen beiden (und weiteren) Organisationen abgeglichen und stützt sich die Berichterstattung auch (neben anderen) auf wissenschaftliche Expertise. In diesen Punkten steht der bisher einzige dezidierte *Bildungsbericht* der Weltbank den UNESCO Berichten in nichts nach.

Dieserart ‚globale Bildungsberichterstattung‘ ist einerseits als eine historische Errungenschaft mit hoher Anschlussfähigkeit an bildungswissenschaftliche Forschungen zu klassifizieren, wie dies beispielsweise viele großformatig angelegte sekundäranalytische Studien der sog. World Polity Theorie um John W. Meyer u. a. belegen, die mittels Daten der UNESCO und anderer internationaler Organisationen Theorieannahmen über globale Bildungsentwicklungen empirisch überprüfen (vgl. Adick 2009, S. 260 ff.). Andererseits wird das Weltpublikum inzwischen, plakativ ausgedrückt, mittels des im Juli 2016 eingestellten „UNESCO eAtlas zur Bildungsagenda 2030“⁷ gleichsam mit ‚mundgerechten‘ Daten zum Stand der Umsetzung der Bildungsagenda 2030 in Form von Exceltabellen und anschaulichen Grafiken gefüttert (oder verführt), die man sich selbst zusammenstellen und in eigene Webseiten, Blogs oder Präsentationen einfügen kann, ein Angebot, das für Journalisten, aber auch für Studierende und Wissenschaftler attraktiv sein dürfte, das aber womöglich auch das eigene kritische Hinterfragen der vorliegenden Datensätze oder die Suche nach eigenen Verfahren zur Gewinnung von Forschungsdaten behindert.

6 Die Weltbank äußert sich zu den Hauptanliegen dieses Berichts wie folgt: „Schooling is not the same as learning“ und weist erläuternd darauf hin, dass in Kenia, Tansania und Uganda drei Viertel der Schülerschaft in der 3. Klasse nicht in der Lage gewesen seien, einen einfachen Text wie ‚Der Name des Hundes lautet Puppy‘ zu lesen, oder dass im ländlichen Indien in der 5. Klasse die Hälfte keine zweistelligen Zahlen subtrahieren konnten (wie 46 minus 17). Die zweite Botschaft lautet: „Schooling without learning is not just a wasted opportunity, but also a great injustice“; die dritte: „There is nothing inevitable about low learning in low- and middle-income countries“ (<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mm.pdf> [Abfrage: 08.01.2018]).

7 Im Internet angezeigt unter dem Titel „The eAtlas for Education 2030 – Global and Thematic Indicators at your Fingertips. By Silvia Montoya, Director of the UNESCO Institute for Statistics“ (<http://uis.unesco.org/en/blog/eatlas-education-2030-global-and-thematic-indicators-your-fingertips> [Abfrage: 17.01.2018]).

Alle drei Entwicklungen zusammen (ISCED, UIS, Welt-Bildungsreports) lassen sich als eine bislang in der Menschheitsgeschichte unbekannte und unerreichte *Vermessung der weltweiten Bildungspraxis* kennzeichnen, die zwar ohne digitale Revolution kaum hätte zuwege gebracht werden können, die aber dennoch von dem Willen zeugt, solches zustande bringen zu wollen. Gerade die letzten Manuale des UIS zur Umsetzung des weltweiten SDG4-Monitorings (UIS 2017) zeigen deutlich diesen Gestaltungswillen explizit bis in die nationalen Bildungsverwaltungen hinein: Unter dem Etikett des ‚capacity building‘ wird nämlich jenen Ländern, deren nationale Bildungsverwaltungen möglicherweise Nachholbedarf aufweisen, gezeigt, wie man die (bis dato) 43 empirischen Indikatoren der Bildungsagenda 2030 ‚richtig‘ erhebt, wozu in einem eigenen Kapitel (UIS 2017, Kap. 3) detaillierte Ablaufschritte einer *National Strategy for the Development of Education Statistics* (NSDES) bis hin zu normierten Datenerfassungsvorlagen (z. B. ebd., Tab. 2, S. 47) vorgegeben werden. Wenn Staaten nun ihre Bildungsstatistik an diese Forderungen anpassen (müssen), so lässt sich dies nicht, auf eine (mehr oder weniger selbst gewählte) Imitation internationaler Vorbilder oder Trends (Mimesis) zurück führen, sondern verweist ganz eindeutig auf die geplante Einflussnahme (Normsetzung, Sozialisation der Mitgliedsländer) dieser internationalen Organisation im Bereich ‚Bildungsstatistik‘, ähnlich wie dies vor Jahren von Martha Finnemore (1993) bereits zum Faktor ‚Wissenschaftspolitik‘ der UNESCO empirisch herausgearbeitet wurde.

Die Pädagogisierung der Welt

Der Terminus ‚Pädagogisierung‘ entstand in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren, nicht zuletzt im Zuge der damaligen Bildungsexpansion, zur Bezeichnung für den historischen Prozess, in dem im Zuge der Modernisierung immer mehr gesellschaftliche Aufgaben und Problembearbeitungen an pädagogische Institutionen delegiert werden (Pollak 2012).⁸ Andersherum betrachtet handelt es sich aber auch um eine „Expansion pädagogischer Denk- und Handlungsformen in außerpädagogischer Bereiche“ hinein (Höhne 2013, S. 27). Eingeschlossen darin ist die moderne Schulent-

8 Diese auf Jan Peter Kob zurückgehende, „für empirische Forschung verwendungsfähig(e) und für erziehungswissenschaftliche Theoriediskussionen anschlussfähig(e)“ Begriffsbedeutung (Pollak 2012, S. 489) wird im Folgenden zugrunde gelegt; weitere Begriffskonjunkturen sollen hier nicht diskutiert werden (vgl. z. B. Beiträge in Ribolits/Zuber 2004 und Schäfer/Thompson 2013). Es sei aber noch erwähnt, dass der Begriff ‚Pädagogisierung‘ inzwischen in zwei Varianten angelifiziert wurde: als „educationalisation“ (Depaepe 1998) und als „pedagogicalization“ (Proske 2002, S. 279).

wicklung: „Die Schule als Institution, der Lehrer als Professioneller und die Schulpädagogik als Reflexionswissen“ stehen für diese Perspektive Modell. Zusammenfassend charakterisieren lässt sich dieser soziohistorische Blick auf Pädagogisierung mit den Begriffen der Institutionalisierung, Professionalisierung und Theoretisierung pädagogischen Denkens und Handelns, die allesamt die Ausdifferenzierung des modernen Erziehungssystems anzeigen (Proske 2001, S. 22).

Bleibt diese Sichtweise im Grunde eurozentrisch auf Pädagogisierung als Erscheinung der westlichen Moderne gerichtet, so wird das Theorem der Pädagogisierung in der hier vertretenen Konzeption im Interesse an einer gesamtmenschheitlichen (‚gattungsspezifischen‘) Betrachtung der Schulgeschichte historisch und räumlich weit gefasst und mit verschiedenen Modell-Annahmen zur sozio-kulturellen Evolution verknüpft.⁹ Die Verwendung des Evolutionsbegriffs (statt z. B. weltgesellschaftliche Theorien heranzuziehen) erscheint angesichts der in der Bildungsagenda 2030 vorgenommenen Platzierung von Bildungsprozessen als Vehikel für das *intendierte epochale Umsteuern der gesamten Menschheit auf eine neue ‚nachhaltige‘ Lebensweise* gerechtfertigt (vgl. ähnlich Ziemann 2009 zur Verschränkung von Medienevolution und sozialer Evolution). Eine weitergehende Auseinandersetzung mit Evolutionstheorien in der Erziehungswissenschaft ist hier nicht intendiert.

Als *anthropologische* Voraussetzungen für die Entstehung von Schule werden zum einen die von Bernfeld (1925/1967) angeführte universale ‚Entwicklungstatsache‘ der Kindheit, auf die die Menschen mit ‚Erziehung‘ reagieren, herangezogen, zum anderen der von Habermas (1976) reklamierte gattungsspezifische ‚endogene Lernmechanismus‘, der zur Akkumulation von Wissen und damit zur gesellschaftlichen Entwicklung führt. Beides zusammen genommen erklärt die *gesellschaftliche Reproduktion*, laut Habermas, *auf entwicklungslogisch verschiedenen Ebenen*: auf vor-hochkultureller Ebene durch die intergenerationale Weitergabe von Wissen im Alltagshandeln auf der Basis eines *familiären Organisationsprinzips*; in den frühen Hochkulturen entstehen *Staat und Klassenherrschaft*; in der entwickelten Moderne eine *Komplementarität zwischen Staaten und ausdifferenzierter Weltökonomie*. An dieser Stelle kann die Theorie zur Evolution erzieherischen Handelns von Lenhart (1987; 1992) an-

9 Der Evolutionsbegriff wird hier im soziokulturellen Sinne verwendet, angestoßen von Talcott Parsons (1970; engl. Orig. 1964) Rede von „evolutionären Universalien“. Der Begriff bezeichnet Errungenschaften, die in der Menschheitsgeschichte unter verschiedenen Bedingungen und an mehreren Stellen aufgetreten sind oder durch Kulturkontakt verbreitet wurden und die ihrer Funktion und Form nach praktisch irreversibel sind (es sei denn durch katastrophale Ereignisse); ihre Universalität kann ex post facto rekonstruiert, aber ihre Entstehung nicht teleologisch aus einer evolutionären Logik abgeleitet werden (vgl. ausführlicher Adick 1992, S. 144–179).

docken, die ein Modell zur soziohistorischen Ausdifferenzierung von Erziehung mit zwei Dimensionen enthält, in dem abstrahierend postuliert wird, das menschheitliche Erziehungshandeln sei erstens immer spezifischer (pädagogisch) geworden und zweitens, sein Organisationsniveau habe im Laufe der Entwicklung zugenommen. Hieraus ergibt sich laut Lenhart eine Entwicklungslinie vom – gedachten – Ausgangspunkt der ‚Erziehung als Teil des Alltagslebens‘ bis hin zu der heute vorfindlichen Situation, in der ‚Erziehung als ausdifferenziertes gesellschaftliches Subsystem‘ gekennzeichnet werden kann. *Schulische Bildung* ist aber im Modell von Lenhart (nur) ein Bereich aus dem gesamten erzieherischen Handeln des Menschen, soll aber hier eigens betrachtet werden.¹⁰ An dieser Stelle hilft ein Gedankengang von Liedtke (1984) weiter, der die Entstehung der Schule auf Wissenskumulation zurück führt; diese habe in den frühen Hochkulturen zu einer qualitativen Neuerung in der Informationsspeicherung in Gestalt von Schrift und Zahl und dadurch letztlich zur Erfindung einer neuen pädagogischen Institution, der Schule, geführt: „Das Schreiben macht Schule, weil das Schreiben eine wichtige Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit der zentralregierten Staaten am Nil und in Mesopotamien war, [...] und weil der Mensch sich mit dem Schreiben ein überindividuelles, generationenübergreifendes Gedächtnis geschaffen hat, das unabhängig ist von der natürlichen Gedächtniskraft des einzelnen Menschen“ (Liedtke 1984, S. 346).

Diese verschiedenen Theoriebausteine integrierend und weiterentwickelnd sind daraus theoretische Annahmen zu den Entstehungsbedingungen und entwicklungslogisch unterscheidbaren Schritten der Schulgeschichte geworden (Adick 1992; 1999), kurz gefasst: (1) Die Erfindung der Schule als menscheitsgeschichtliche Novität geschah auf der Basis der Fusion zweier in den präliteraten Gesellschaften bereits praktizierten Formen der intergenerationellen Weitergabe des Wissens (als Resultat des ‚endogenen Lernmechanismus‘): der *Meisterlehre* (Institution zur Weitergabe von Kenntnissen und Qualifikationen) und der *Initiation* (Institution zur Erziehung und Sozialisation der nachwachsenden Generation). (2) Das Neue an der Institution ‚Schule‘ war der *Rationalisierungseffekt*, der durch die Verschmelzung der Prinzipien Erziehung und Unterricht zustande kam: kollektiver Unterricht (‚Schulklasse‘) der nachwachsenden Generation (Heranwachsende tendenziell ähnlicher Altersspanne) mit sich entwickelnden Text-, Rechen- und Memoriervorlagen (‚Schulbücher‘). Diese (rationale wie rationelle) Rationalisierung ‚erzwang‘ sozusagen logisch die räumliche, zeitliche und soziale Abkopplung der Schule vom Alltagsleben

10 In der aufgezeichneten Perspektive ließe sich auch die globale Verbreitung von „lifelong learning“ durch internationale Organisationen diskutieren, die von Zapp/Dahmen (2017) analytisch aufgearbeitet wurde.

(Schulgebäude, Unterrichtszeit, Lehrer- und Schülerrollen). (3) Die moderne Schule hat all diese Merkmale beibehalten, ist aber durch die Erfindung des *Allgemeinwerdens* (Bildung der Allgemeinheit und allgemeine Bildung) dem ersten Modell entwicklungslogisch entwachsen, paradigmatisch abzulesen an der weltweiten Verbreitung (Universalisierung) nationalstaatlicher Pflichtschulwesen (Recht auf und Pflicht zu Bildung für alle), die mit anderen gesellschaftlichen Bereichen systematisch verzahnt sind (Zertifikatswesen, Bildungsfinanzierung, Politik, Wirtschaftssystem).

Pointiert gesagt, verkörpert die Bildungsagenda 2030 daher, evolutionär betrachtet, die *menschheitsgeschichtlich noch andauernde Verbreitung des entwicklungslogischen Prinzips des Allgemeinwerdens schulischer Bildung*, greifbar in der Logik der Schulpflicht. Ivan Illich hatte 1973 den Tod der Schule für das Ende des 20. Jahrhunderts prognostiziert. Diese Prognose ist nicht eingetroffen, im Gegenteil: Mit der Bildungsagenda 2030 wird die weitere Verschulung der Welt unbeirrt vorangetrieben.

In diesem Beitrag soll kein normativer Bildungsdiskurs geführt werden. Aber spätestens an dieser Stelle taucht dennoch die Frage nach dem ‚cui bono‘ dieser ‚langen Welle‘ der menschheitlichen Schulgeschichte auf. Immer mehr Menschen gehen immer länger zur Schule, das war das Stichwort zur Bildungsexpansion; und sie sollen dies auch tun, das gibt die Bildungsagenda 2030 vor. Aber wozu? Plakativ gesagt lautet die Antwort der Bildungsagenda 2030 als Teil der intendierten menschheitsgeschichtlichen Umsteuerung auf ‚Nachhaltigkeit‘: um die Welt mittels Bildung ein bisschen ‚besser‘ (ökonomisch, ökologisch und sozial nachhaltiger) zu machen, was immer das im Einzelnen heißen mag. Kann dies aber durch eine globale Bildungsinitiative überhaupt gewährleistet werden?

Zum Verständnis dieser verzwickten Lage hilft ein Blick auf das sog. *Qualifikations-Paradox*, das von Dieter Mertens (1984) im Blick auf die damalige hiesige Arbeitsmarktlage diagnostiziert und anschließend vielfach übernommen wurde: Der vielfach angepriesene Erwerb eines hohen Qualifikationsniveaus sei für den Eintritt in ein kompetitives Beschäftigungssystem zwar notwendig, aber nicht (mehr) hinreichend. Die dahinterstehende Grundidee gilt analog auch für globale Bildungsentwicklungen: In der Bildungsagenda 2030 wird das Hauptziel (12 Jahre Schulbildung) mit folgenden Verheißungen ‚angepriesen‘: „Wenn universelle obere Sekundarschulbildung bis 2030 erreicht würde, könnte die Sterblichkeitsrate der unter 5-Jährigen in Subsahara-Afrika bis 2030 von 68 auf 54 Todesfälle pro 1.000 Kinder und bis 2050 von 51 auf 38 Todesfälle pro 1.000 Kinder gesenkt werden. [...] In Ländern mit niedrigem Einkommen würde eine universelle obere Sekundarschulbildung zu einer Steigerung des Pro-Kopf-Einkommens um 75% bis 2050 führen. Auch wenn das Erreichen des SDG-Unterziels 4.1 nicht ausreicht, um extreme Armut bis 2030 vollständig abzuschaffen, könnte es die Armutsbekämpfung doch um 10 Jahre voranbringen [...]“ (DUK 2016, S. 25–26). Aber laut Qualifikations- oder Bil-

dungsparadox ist die Höher- und Weiterqualifizierung kein Garant für ein Entkommen aus Arbeitslosigkeit und Armut, weder gesamtgesellschaftlich noch individuell. Denn, um nur zwei mögliche paradoxe Auswirkungen in den genannten ‚Ländern mit niedrigem Einkommen‘ zu nennen: Es werden vermutlich auf dem heimischen Arbeitsmarkt gar nicht genügend neue Arbeitsplätze für Sekundarschulabsolventen zur Verfügung stehen, um eine individuelle Bildungsrendite für den verlängerten Schulbesuch erzielen zu können. Und die mittels externer ‚Bildungshilfe‘ auf den ‚richtigen Weg‘ universeller Sekundarschulbildung gebrachten und deswegen von ihr abhängigen Länder werden vermutlich viele ihrer jungen und dynamischen, ‚modern‘ gebildeten Bevölkerungsgruppen durch Abwanderung (Brain Drain) in die Zentren oder aufstrebenden Länder dieser Welt verlieren, also mit ihrer Bildungsexpansion ebenfalls womöglich gar keine gesamtgesellschaftliche Rendite erzielen können. Zielvorstellungen und Erfolgsbilanzen mögen also weit auseinanderliegen.

Nachhilfe und Schulbildung zu Dumpingpreisen – die Schattenseiten der Verschulung der Welt

Praktisch überall auf der Welt gibt es neben dem offiziellen Schulsystem Formen privaten Nachhilfeunterrichts für Schülerklientele, deren Leistungen in der Schule nicht gut genug sind oder den Eltern als nicht genügend erscheinen. International werden diese seit einer ersten Veröffentlichung von Mark Bray (1999) unter dem Etikett ‚*shadow education industry*‘ diskutiert oder, nunmehr allgemeiner, als ‚supplementary education‘; ihre Hauptmerkmale sind: supplementation (die Ergänzung der Schule), privateness (private Anbieter, die Unterrichtsgebühren verlangen) und academic (akademische Schulfächer, die für Schulleistungen relevant sind) (Bray 2017, S. 472 f.). In manchen Ländern (hier wird z. B. immer wieder Japan genannt) ist daraus fast so etwas wie ein ‚zweites‘ paralleles Schulwesen entstanden, in dem durchaus auch Lehrpersonal aus dem ‚ersten‘ Schulwesen unterrichtet. Der Unterricht dieser Nachhilfeschulen orientiert sich an den Erfordernissen, vor allem Prüfungen, des nationalen Bildungssystems, wird aber privat bezahlt und von privaten Bildungsunternehmen angeboten. Deren Firmensitz kann auch im Ausland liegen, wie das Beispiel der 1958 in Japan gegründeten Firma *Kumon Institute of Education Co. Ltd.* zeigt, die inzwischen in vielen Ländern operiert, darunter auch Deutschland (Adick 2012b, S. 89 f.). Welches Licht wirft diese massenhafte Existenz einer ‚Schattenwirtschaft‘ in Sachen Schulbildung auf die Leistungsfähigkeit nationaler Schulwesen? Wird sich dieses Phänomen im Zuge der Bildungsagenda 2030 und angesichts des oben genannten Qualifikationsparadox, das zu einem immer weiteren ‚Aufrüsten‘ in Bildungsangelegenheiten einlädt, weltweit noch weiter ausbreiten?

Die Umsetzung der Bildungsagenda 2030 verzeichnet große Diskrepanzen, wie die folgenden Auszüge aus dem UNESCO-Weltbildungsbericht 2016 verdeutlichen: „Bei anhaltenden Trends werden erst im Jahr 2042 alle Kinder weltweit eine Grundschulbildung abschließen. Berechnungen zufolge wird eine universelle untere Sekundarschulbildung (in Deutschland Abschluss Sekundarbereich I) erst 2059 erreicht, eine universelle obere Sekundarschulbildung (in Deutschland Fach-/Hochschulreife oder abgeschlossene Lehrausbildung) erst bis zum Jahr 2084. Die ärmsten Länder werden Grundschulbildung für alle Kinder über 100 Jahre später verwirklichen als die reichsten. Die wichtigste Schlussfolgerung lautet, dass sowohl Länder mit niedrigem als auch mit mittlerem Einkommen enorme Anstrengungen unternehmen müssen, um die aktuellen Trends umzukehren und das Unterziel 4.1 zu erreichen“ (DUK 2016, S. 25). Viele nationale Bildungswesen können also offenbar mit den im SDG4 gesetzten Benchmarks nicht mithalten.

In der internationalen Bildungsgewerkschaftsarbeit, in Medienberichten und nicht zuletzt in der internationalen Bildungsforschung werden in den letzten Jahren Schulen kritisch diskutiert, die eine neue Art von Schulbildung zu Dumpingpreisen anbieten (Srivastava 2016; Verger/Fontdevila/Zancajo 2016, S. 89–103). Im Rampenlicht stehen dabei u. a. die *Bridge International Academies*, hinter denen Pearson, der größte Bildungskonzern der Welt, steckt.¹¹ Dieser betreibt unter anderem in etlichen Ländern (Kenia, Uganda, Nigeria, Liberia) mit Billigung oder sogar auf Einladung der jeweiligen Regierung bereits hunderte kommerzielle, kostengünstige und nach konzerneigenen Standards operierende Schulen, sog. *low-fee private schools*, und will bis 2025 weltweit zehn Millionen Kinder unterrichten. Während beim Stichwort ‚Privatschulen‘ häufig die Diagnose Elitebildung aufkommt, bieten diese ‚academies‘ ein (angeblich) auch für ärmere Bevölkerungsteile attraktives Preis-Leistungs-Verhältnis¹² und ersetzen damit die staatlich verordnete Schulpflicht. Falls ein solches Modell, mit dem ein nationales Bildungswesen in die Hände privater ausländischer Bildungskonzerne gelegt wird, weltweit ‚Schule macht‘, müssten – nach eigener Diagnose –, jegliche Geschichte und Theorien über ‚moderne nationale Bildungswesen‘ (auch die hier skizzierte) komplett neu geschrieben werden.

11 Education International (die Bildungsinternationale) und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; vgl. den Bericht von Matthias Holland-Letz in „Erziehung und Wissenschaft“ 10/2016; S. 30–31; Ralf Pauli und Simone Schindwein „Geschäftsmodell Schule“ taz, 31.08.2016; Bernd Dörries „Bildung aus dem Baukasten“ Süddeutsche 21. Juli 2017.

12 Eine Feldstudie von Education International in Uganda kommt allerdings zu dem Ergebnis, dass die Schulgebühren de facto durch allerlei Nebenkosten für viele arme Familien dennoch nicht tragbar sind (Riep/Machacek 2016).

Resümee

Im Rahmen dieses Beitrags wurde eine makroperspektivische Langzeitbetrachtung gewählt, in der die Bildungsagenda 2030, pointiert gesagt, als eine in der Geschichte bisher beispiellose Verschulung der Menschheit und Vermessung der globalen Bildungspraxis diagnostiziert und als Konstituens eines soziokulturell interpretierten evolutionären Pädagogisierungsschubs interpretiert wurde. Bei einer höheren Auflösung der Perspektive tauchen Verwerfungen auf, die indizieren, dass diese Prozesse offenbar nicht ebenmäßig verlaufen. Denn die immer wieder aufgeführten Bildungsdefizite von Ländern mit niedrigen und mittleren Einkommen müssen auch als Indikator für das Fortbestehen eines massiven Bildungsgefälles in einer hierarchischen Weltgesellschaft gelesen werden. Warum um alles in der Welt, so ist zu fragen, unterwerfen sich Länder, die nicht einmal eine flächendeckende Grundschule verwirklicht haben, dann überhaupt dem Ziel einer (mindestens) zwölfjährigen Schulpflicht bis 2030, zu deren Verwirklichung massive externe ‚Bildungshilfe‘-Finanzierungen in Anspruch genommen oder gar ganze Schulsektoren in die Hände ausländischer Bildungskonzerne gelegt werden müssen? Das Entwicklungs- und Machtgefälle impliziert zugleich Abhängigkeitsverhältnisse, die nicht nur, aber auch die ‚Verschulung‘ der Menschen in diesen Ländern tangieren – eine Diagnose, die jedoch mittels anderer Theorien und Methoden untersucht werden muss, die hier nicht mehr weiter erörtert werden können.

Literatur

- Adick, Christel (2012a): Organisationen international (OECD, UNESCO, Weltbank). In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster, Ulm: Klemm & Oelschläger. S. 201–205.
- Adick, Christel (2012b): Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global Governance Architektur? In: *Tertium Comparationis* 18, H. 1, S. 82–107.
- Adick, Christel (2009): World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 258–291.
- Adick, Christel (1999): Staatlich kontrollierte Pflichtschulsysteme als evolutionäre Errungenschaft an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend. In: Hamburger, Franz/Kolbe, Fritz-Ulrich/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität*. Frankfurt a. M.: Lang. S. 120–141.
- Adick, Christel (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn: Schöningh.
- Bernfeld, Siegfried (1925/1967): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Nachdruck des 1925 in Leipzig erschienenen Buches. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Brandecker, Nora (2007): Der Wandel der bildungspolitischen Ansichten der Weltbank. Working Papers Nr. 82. Mainz: Institut für Ethnologie und Afrikastudien.
- Bray, Mark (1999): The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners. Paris: UNESCO Institute for Educational Planning (IIEP).
- Bray, Mark (2017): Schooling and Its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education. In: *Comparative Education Review* 61, H. 3, S. 469–491.
- Depaepe, M. (1998): Educationalisation: A key concept in understanding the basic processes in the history of Western education. In: *History of Education Review* 27, H. 1, S. 16–28.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2017): Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2016): Bildung für Mensch und Erde: eine nachhaltige Zukunft für Alle sichern. Weltbildungsbericht – Kurzfassung. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Edwards, D. Brent/Okitsu, Taeko/da Costa, Romina/Kitamura, Yuto (2017): Regaining legitimacy in the context of global governance? UNESCO, Education for All coordination and the Global Monitoring Report. In: *International Review of Education* 63, H. 3, S. 403–416.
- Finnemore, Martha (1993): International Organisations as Teachers of Norms: The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation and Science Policy. In: *International Organization* 47, H. 4, S. 565–597.
- Fuchs, Eckhardt (2007): Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players. Zur Herausbildung der transnationalen Zivilgesellschaft am Beispiel der Kinderrechtsbewegung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, H. 2, S. 149–165.
- Gruber, Karl-Heinz (2002): Die OECD – Anatomie eines pädagogischen „global player“. In: Achtenhagen, Frank/Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*. Opladen: Leske und Budrich. S. 65–76.
- Habermas, Jürgen (1976): *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heyneman, Stephen P. (1999): The sad story of UNESCO's education statistics. In: *International Journal of Educational Development* 19, S. 65–74.
- Höhne, Thomas (2013): Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Pädagogisierung*. Halle: Martin-Luther-Universität. S. 27–35.
- Hüfner, Klaus/Reuther, Wolfgang (Hrsg.) (2005): *UNESCO-Handbuch*. Bonn: UNO-Verlag.
- Ilcan, Suzan/Lacey, Anita (2006): Governing through Empowerment: Oxfams's Global Reform and Trade Campaign. In: *Globalizations* 3, H. 2, S. 207–225.
- Illich, Ivan (1973): *Entschulung der Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Jakobi, Anja P. (2007): Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, H. 2, S. 166–181.
- Jones, Phillip W./Coleman, David (2005): *The United Nations and Education Multilateralism. Development and Globalisation*. London: Routledge.
- Köpke, Andreas (1997): Internationale Bildungspolitik zwischen Weltbank und UNESCO. In: *Die Deutsche Schule* 4. Beiheft, S. 212–219.
- Klees, Steven J./Samoff, Joel/Stromquist, Nelly P. (Eds.) (2012): *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2012): *Handlexikon Globales Lernen*. Münster, Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lenhart, Volker (1987): *Die Evolution erzieherischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lenhart, Volker (1992): Zur evolutionstheoretischen Fundierung der Erziehungswissenschaft. In: Adick, Christel/Krebs, Uwe (Hrsg.): *Evolution, Erziehung, Schule. Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg. S. 237–250.
- Liedtke, Max (1984): Das Schulmuseum als geschichtswissenschaftliche und didaktische Aufgabe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30, S. 343–354.
- Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (Hrsg.) (2007): *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Houndmills, Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Menashy, Francine (2017): The Limits of Stakeholder Governance: The Case of the Global Partnership for Education and Private Schooling. In: *Comparative Education Review* 61, H. 2, S. 240–268.
- Mertens, Dieter (1984): Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktlage. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30, S. 439–455.
- Müller, Josef/Hinzen, Heribert (Hrsg.) (2001): *Bildung für alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen, und ihr Echo*. Bonn: Institut für internationale Zusammenarbeit des Dt. Volkshochschul-Verbandes e.V. (IIZ, DVV).
- Mundy, Karen/Murphy, Lynn (2001): Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education. In: *Comparative Education Review* 45, H. 1, S. 85–126.
- Oestreich, Joel E. (1998): UNICEF and the Implementation of the Convention on the Rights of the Child. In: *Global Governance* 4, S. 183–198.
- Parsons, Talcott (1970): Evolutionäre Universalien der Gesellschaft. In: Zapf, Wolfgang (Hrsg.): *Theorien des Sozialen Wandels*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. S. 55–74.
- Pollak, Guido (2012): Pädagogisierung. In: KLE (Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft). Bd. 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 489–490.
- Pries, Ludger (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Proske, Matthias (2001): *Pädagogik und Dritte Welt: eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme*. Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Proske, Matthias (2002): Pädagogisierung und Systembildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, H. 2, S. 279–298.
- Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.) (2004): *Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen dümmer zu machen (Schulheft 116)*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag.
- Riep, Curtis/Machacek, Mark (2016): *Schooling the Poor Profitably – the innovations and deprivations of Bridge International Academies in Uganda*. Education International. (online unter www.ei-ie.org/media_gallery/DOC_Final_28sept.pdf, (Abfrage: 30.01.2018).
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2013): *Pädagogisierung (Wittenberger Gespräche 1)*. Halle: Martin-Luther-Universität.

- Schemmann, Michael (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld: wbv.
- Schulz, Uwe/Naumann, Jens (1997): „Grundbildung“ als Priorität der Bildungshilfe? Zur Rolle der Weltbank. In: *Tertium Comparationis* 3, H. 2, S. 153–172.
- Srivastava, Prachi. (2016): Questioning the Global Scaling Up of Low-Fee Private Schooling: The Nexus between Business, Philanthropy, and PPPs. In: Verger, Antoni/Lubiensky, Christopher/Steiner-Khamsi, Gita (Eds.) (2016): *The Global Education Industry*, *World Yearbook of Education* 2016. London, New York: Routledge. S. 248–263.
- Tickly, Leon (2017): The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. In: *Comparative Education Review* 61, H. 1, S. 22–57.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics) (2017): *The Quality Factor: Strengthening National Data to Monitor Sustainable Development Goal 4*. Montreal: UIS. (online unter www.uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quality-factor-strengthening-national-data-2017-en.pdf, (Abfrage: 30.01.2018).
- Verger, Antoni/Fontdevila, Clara/Zancajo, Adrián (2016): *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. New York, London: Teachers College Press, Columbia University.
- World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. (online unter www.worldbank.org/en/publication/wdr2018, (Abfrage: 30.01.2018).
- Wulf, Christoph (2016): Die Arbeit der UNESCO zwischen Universalität und Diversität. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 147–156.
- Zapp, Mike/Dahmen, Clarissa (2017): The Diffusion of Educational Ideas among International Organizations: An Event History Analysis of Lifelong Learning, 1990–2013. In: *Comparative Education Review* 61, H. 3, S. 492–518.
- Ziemann, Andreas (2009): Von ‚evolutionary universals‘ zu ‚Leitmedien‘ – Theoriehintergründe und Begriffsklärung. In: Müller, Daniel/Ligensa, Annemone/Gendolla, Peter (Hrsg.): *Leitmedien. Konzepte – Relevanz – Geschichte*. Bd. 2. Bielefeld: transcript. S. 69–84.