

Evi Plötz & Annika Kastner

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

Zusammenfassung

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

Schlüsselworte: *Global Educational Governance, Bildungsgerechtigkeit, Netzwerke*

Abstract

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

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

Einleitung

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

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

Governance in globalen Netzwerken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vernetzung nichtstaatlicher Schulen Gerechtigkeit fördert, wird im Folgenden analysiert.

Netzwerke und Bildungsgerechtigkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fazit: Global Educational Governance für Bildungsgerechtigkeit

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

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

Literatur

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

Evi Plötz

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

Annika Kastner

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