

Weltbericht
Bildung für alle

2

0

1

51



EFA Global Monitoring Report



BILDUNG FÜR ALLE 2000-2015: BILANZ



Organisation
der Vereinten Nationen
für Bildung, Wissenschaft
und Kultur

Kurzfassung

Weltbericht „Bildung für alle“ 2015

Kurzfassung

BILDUNG FÜR ALLE 2000-2015 BILANZ



Deutsche
UNESCO-Kommission e.V.

BMZ



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

EFA Global Monitoring Report 2015. Summary Deutsche Kurzfassung

herausgegeben von

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK)
Colmantstraße 15, 53115 Bonn

und

Bundesministerium für wirtschaftliche
Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)
Referat Bildung und digitale Welt
Dahlmannstraße 4, 53113 Bonn

Redaktion:

Dr. Barbara Malina (DUK)

Textauswahl und redaktionelle Mitarbeit:

Pia Salz (DUK)

Mitarbeit im Lektorat: Sabine Luft (DUK)

Übersetzung: Hella Rieß, www.hellariess.de/

Die Fotos sind entnommen aus:

Education for All 2000-2015:

Achievements and Challenges

Education for All 2000-2015: Achievements
and Challenges. Summary

Weitere Informationen zum EFA Global Monitoring
Report 2015 erhalten Sie über:

EFA Global Monitoring Report Team

c/o UNESCO,

7, place de Fontenoy

75352 Paris 07 SP, France

Email: efareport@unesco.org,

Tel.: +33 1 45 68 07 41

www.efareport.unesco.org

www.efareport.wordpress.com

Der vollständige Report und die englischsprachige
Kurzfassung sind online zugänglich unter:

<http://en.unesco.org/gem-report/>

Die deutsche Kurzfassung ist online zugänglich unter:

<http://www.unesco.de/bildung/weltbildungsbericht.html>

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese
Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliographische Angaben sind im Internet
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Der EFA Global Monitoring Report ist eine von der UNESCO im Namen der internationalen Gemeinschaft in Auftrag gegebene unabhängige Publikation. Daran mitgewirkt haben das Redaktionsteam sowie zahlreiche weitere Personen, Organisationen, Institutionen und Regierungen.

ISBN: 978-3-940785-76-3

Die in dieser Kurzfassung sowie im Bericht selbst enthaltenen Analysen und Politikempfehlungen entsprechen nicht unbedingt den Ansichten der Herausgeber oder der UNESCO. Die verwendeten Bezeichnungen und die Präsentation der Inhalte in Kurzfassung und Bericht stellen keinerlei Meinungsäußerungen der Herausgeber oder der UNESCO hinsichtlich des Rechtsstatus eines Landes, eines Territoriums, einer Stadt oder eines Gebiets oder deren Behörden oder hinsichtlich von Grenzverläufen dar. Die Verantwortung für den Bericht trägt das EFA Global Monitoring Report Team. Die Gesamtverantwortung für Ansichten und Meinungen in dem Bericht liegt beim Direktor des Teams.

So weit möglich wurden im Text genderneutrale Begriffe verwendet. Wenn dies nicht möglich war, wurde aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form gewählt.

Das EFA Global Monitoring Report Team 2015

Direktor: Aaron Benavot

Manos Antoninis, Ashley Baldwin, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Emeline Brylinski, Erin Chemery, Marcos Delprato, Joanna Härmä, Cornelia Hauke, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Andrew Johnston, Priyadarshani Joshi, Helen Longlands, Leila Loupis, Giorgia Magni, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, David Post, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Martina Simeti, Emily Subden, Felix Zimmermann, Asma Zubairi.

TEIL 1: BILDUNG FÜR ALLE – EIN TEILERFOLG

Im Jahr 2000 hat die internationale Gemeinschaft auf dem Weltbildungsforum in Dakar, Senegal, den Aktionsplan „Bildung für alle“ (*Education for All*, EFA) verabschiedet. Seine Ziele sollten bis 2015 erreicht werden. Die Ziele 2 und 5 sind auch in die Millenniums-Entwicklungsziele der Vereinten Nationen eingegangen.

Überblick über die sechs EFA-Ziele

- Ziel 1:** Frühkindliche Förderung und Erziehung soll ausgebaut und verbessert werden, insbesondere für benachteiligte Kinder.
- Ziel 2:** Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.
- Ziel 3:** Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (*lifeskills*) abgesichert werden.
- Ziel 4:** Die Analphabetenrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50 % reduziert werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.
- Ziel 5:** Bis 2005 soll das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwunden werden. Bis 2015 soll Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegen muss.
- Ziel 6:** Die Qualität von Bildung muss verbessert werden.

Millenniums-Entwicklungsziele (MDGs)

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen hat sich im Jahr 2000 auf 8 Millenniums-Ziele verpflichtet, darunter die Bekämpfung von extremer Armut und Hunger, die Reduzierung der Kindersterblichkeit und die Verbesserung der Gesundheitsversorgung von Müttern.

Millenniums-Entwicklungsziele mit Bildungsbezug

- Ziel 2:** Grundschulbildung für alle erreichen.
- Unterziel 3:** Alle Kinder, Jungen wie Mädchen, sollen eine Grundschulausbildung erhalten.
- Ziel 3:** Die Gleichstellung der Geschlechter und die politische, wirtschaftliche und soziale Beteiligung von Frauen fördern.
- Unterziel 4:** Die Abschaffung von Geschlechterdisparitäten in Primar- und Sekundarbildung möglichst bis 2005 und spätestens 2015 auf allen Bildungsstufen.

Für Herbst 2015 ist die Verabschiedung der *Sustainable Development Goals* (SDGs) der Vereinten Nationen geplant mit Bildung als integralem Bestandteil.

Die Fortschritte auf dem Weg zur Erreichung der EFA-Ziele und der zwei bildungsrelevanten Millenniums-Entwicklungsziele wurden fast jährlich durch den Weltbericht „Bildung für alle“ evaluiert. Der diesjährige Bericht bietet eine Gesamteinschätzung der Entwicklung seit 2000. Er nimmt eine Bestandsaufnahme vor und prüft, ob die Weltgemeinschaft die EFA-Ziele erreicht hat und die Akteure ihre Verpflichtungen eingehalten haben. Er identifiziert mögliche Faktoren für die Fortschrittsgeschwindigkeit. Schließlich zieht er Schlussfolgerungen für die Gestaltung der globalen Bildungsagenda nach 2015.

Seit 2000 wurden die Bemühungen, die Bildung weltweit voranzubringen, nahezu gleichbedeutend damit, sicherzustellen, dass jedes Kind zur Schule geht. Das EFA-Ziel (und das Millenniums-Entwicklungsziel) des universellen Zugangs zur Grundschulbildung richtete sich vor allem an die ärmsten Länder, für andere war es weniger relevant. Der starke Fokus auf universellen Grundschulzugang führte dazu, dass andere wichtige Bereiche weniger Aufmerksamkeit bekamen, wie beispielsweise Bildungsqualität, frühkindliche Förderung und Erziehung und die Alphabetisierung Erwachsener.

Insgesamt wurde dennoch nicht einmal das Ziel des universellen Zugangs zu Grundschulbildung erreicht, geschweige denn die ehrgeizigeren EFA-Ziele. Die am stärksten Benachteiligten sind nach wie vor diejenigen, die am wenigsten von den Fortschritten profitieren. Doch es gibt auch Erfolge, die nicht unterbewertet werden sollten. Die Welt ist 2015 weiter als sie es wäre, wenn die Trends der 1990er Jahre angehalten hätten. Auch das Monitoring von Bildungsfortschritten hat sich seit Dakar verbessert und wurde ausgeweitet.

Verlief die Entwicklung nach den Verpflichtungen von Dakar schneller?

Bei den Bruttoeinschulungsraten¹ in der **vorschulischen Bildung** haben sich die Fortschritte beschleunigt. In den 90 Ländern, zu denen Daten vorliegen, läge die durchschnittliche Einschulungsrate in Vorschulen bei der Wachstumsrate von 1990 im Jahr 2015 bei 40 %. Stattdessen wird erwartet, dass sie 57 % erreicht.

Die Fortschritte hin zu einer universellen **Grundschulbildung** waren geringer, aber ebenfalls vorhanden. In 52 Ländern liegen Daten hierzu vor: Bei gleichem Wachstum wie 1999 läge die durchschnittliche Nettoeinschulungsrate² in der Grundschule im Jahr 2015 bei 82 %; stattdessen könnte sie bis zu 91 % erreichen.

Schätzungen zufolge werden bis 2015 durch das EFA-Programm 34 Millionen mehr Kinder Zugang zu Schulbildung gehabt haben, als es ohne das Programm der Fall gewesen wäre. Dies bezieht sich auf Kinder, die vor 2010 geboren wurden. 20 Millionen mehr Kinder, die vor 2005 geboren wurden, werden die Grundschule abgeschlossen haben. Die Fortschritte im Bereich der Geschlechterparität scheinen sich in der Grundschulbildung durch „Bildung für alle“ beschleunigt zu haben, wenngleich Parität auf globaler Ebene auch bei Fortbestehen der Trends vor Dakar erreicht worden wäre.

Die in Dakar formulierte Aussage, dass „Bildung für alle“ bis 2015 ein „realistisches und erreichbares Ziel“ sei, mag übertrieben gewesen sein, selbst wenn sie auf ein engeres Ziel wie universelle Grundschulbildung reduziert wird. Doch auch wenn das globale Ziel selbst nicht erreicht wurde, konnten im Vergleich zu früheren Gegebenheiten Fortschritte erzielt werden.

Letztendlich kann die EFA-Bewegung als teilweiser Erfolg bezeichnet werden, obwohl die EFA-Partner ihren Verpflichtungen insgesamt nicht gerecht geworden sein mögen. Die Erkenntnis aus den vergangenen 15 Jahren lautet, dass technische Lösungen zwar wichtig, politische Zugkraft jedoch wichtiger ist. Letztere ist essentiell, um das große

Ausmaß an Reformen umzusetzen, das für „Bildung für alle“ auf nationaler Ebene nötig ist.

Die Diskussionen zur Post-2015-Agenda könnten eine Chance bieten, dieses Ausmaß zu erreichen.

¹ Bruttoeinschulungsraten oder Bruttobeteiligungsraten (gross enrolment ratios) ergeben sich aus dem Verhältnis aller in einer bestimmten Bildungsstufe eingeschulter Kinder (legal welchen Alters) zur Größe der für diese Stufe offiziell vorgesehenen Altersgruppe.

² Nettoeinschulungsraten oder Nettobeteiligungsraten (net enrolment ratios) ergeben sich aus dem Verhältnis aller in einer bestimmten Bildungsstufe eingeschulter Kinder, die im dafür vorgesehenen Alter sind, zur Gesamtzahl der Kinder in der für diese Stufe offiziell vorgesehenen Altersgruppe.

Durch EFA gehen 34 Millionen mehr Kinder zur Schule.

ZIEL 1 – Frühkindliche Förderung und Erziehung

Frühkindliche Förderung und Erziehung soll ausgebaut und verbessert werden, insbesondere für benachteiligte Kinder.

Die Entwicklung von Kindern in den frühesten Phasen des Lebens zu fördern, hat eine immense Wirkung auf Bildungsergebnisse und Gesellschaft. Die höchsten wirtschaftlichen Erträge aus Investitionen in Bildung bringen jene im frühen Kindesalter. Für benachteiligte Gruppen, insbesondere in ärmeren Ländern, ist der Nutzen sogar noch größer. Das ist eines von vielen Argumenten für umfassende Investitionen auf dieser Ebene. Der Ausbau des Zugangs zu vorschulischer Bildung, über formale oder non-formale Programme, ist ausschlaggebend, um die Lebenschancen von Kindern zu verbessern, die Effizienz von Bildungssystemen und Ressourcen zu steigern und Ungleichheiten in der breiteren Gesellschaft zu verringern.

Seit 2000 konnten mehr Kinder weltweit an Programmen der frühkindlichen Förderung und Erziehung teilhaben. Von 1999 bis 2012 ist die Anzahl der Kinder in vorschulischen Einrichtungen um 64 % (auf 184 Millionen) gestiegen, wobei eine leichte Geschlechterdisparität zum Nachteil der Mädchen vorliegt. Einige Länder haben ihre öffentlichen Vorschulsysteme massiv ausgebaut, darunter Kasachstan und Vietnam. Die Entwicklung war jedoch ungleichmäßig, es gab große Unterschiede zwischen ländlichem und urbanem Raum sowie zwischen Gemeinschaften und zwischen Regionen. Kindern aus benachteiligten Gruppen ist der Zugang nach wie vor aufgrund fehlender Mittel, struktureller Ungleichheiten und mangelnder Beachtung von Qualitätsfragen verwehrt. Unterschiede in der Beteiligung in Abhängigkeit von Wohlstand waren groß in Ländern wie Laos, Tunesien und der Mongolei.

Maßnahmen zur Steigerung der Beteiligungsraten sind z.B.:

- **Gesetze**, die zum Vorschulbesuch verpflichten. Bis 2014 hatten 40 Länder die Vorschulpflicht eingeführt.
- **Policies**, die vorschulische Bildung zum Bestandteil des Grundbildungszyklus machen. Viele Länder verfügen über solche Policies, unterstützen ihre Umsetzung jedoch nicht finanziell.
- **Die Abschaffung von Gebühren** für vorschulische Bildung. Länder, die dies getan haben, erlebten enormen Zuwachs in der Beteiligung, wengleich einige Regierungen Schwierigkeiten hatten, die notwendigen Mittel bereitzustellen.
- **Finanzielle Anreize** für den Besuch der Vorschule. Im ländlichen China war die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder die Vorschule besuchten, in denjenigen Familien um 20 % höher, die finanzielle oder andere materielle Anreize erhielten, wenn ihre Kinder die Vorschule besuchen.
- Vorschulische Bildung für Eltern und Kinder attraktiver machen. In Thailand hat die umfassende Bereitstellung von Vorschulangeboten zusammen mit **öffentlichkeitswirksamen Kampagnen** die Beteiligung an der vorschulischen Bildung der 4- und 5-Jährigen auf knapp 93 % schnellen lassen.

Qualität in der frühkindlichen Bildung

Kinder, die keine vorschulische Bildung guter Qualität erhalten, haben schlechtere Chancen, die Grundschule und weitere Bildungsniveaus erfolgreich zu absolvieren. Auch wenn selbst relativ dürftige Angebote einigen Nutzen bringen, gilt: je besser die Qualität, desto größer der Nutzen. Zur Qualitätssteigerung ist die Ausbildung von Vorschullehrkräften von grundlegender Bedeutung, dennoch werden häufig Lehrkräfte ohne Ausbildung beschäftigt. Geringes Ansehen und Bezahlung führen zu hoher Fluktuation, was Lernerfolge beeinträchtigt.

Der private Sektor neigt dazu, Lehrkräften so wenig wie möglich zu bezahlen, um die Kosten niedrig zu halten. Länder wie Kenia, Singapur und Kolumbien definieren zunehmend klar die Ausbildungsanforderungen an Vorschullehrerinnen und -lehrer, doch viele Länder verfügen noch nicht über formalisierte Mindeststandards.

40 Länder haben eine Vorschulpflicht eingeführt.

EFA Bilanz 2000 – 2015

Ziel 1 Frühkindliche Förderung und Erziehung

Frühkindliche Förderung und Erziehung soll ausgebaut und verbessert werden, insbesondere für benachteiligte Kinder.

<p><i>Globaler stand*</i></p> <p><small>*von 148 Ländern mit Daten</small></p>	<p>Sehr weit vom Ziel entfernt</p> <p>20%</p>	<p>Weit vom Ziel entfernt</p> <p>25%</p>	<p>Nah am Ziel</p> <p>8%</p>	<p>Ziel erreicht</p> <p>47%</p>
<p><i>Erfolge</i></p> <p>✓✓</p>	<p>Kindersterblichkeit</p> <p>↓39%</p> <p>2000</p> <p>2015</p>	<p>Einschulung in Vorschulen</p> <p>184 Millionen</p> <p>Kinder eingeschrieben (2012)</p>	<p>Vorschulpflicht</p> <p>in 40 Ländern (2014)</p>	<p>% besuchen die Vorschule*</p> <p><small>*Angaben von 2012</small></p>
<p><i>Unternommene Anstrengungen</i></p> <p>✓</p>	<p>Fortgeschrittenes Verständnis der Bedürfnisse in der frühen Kindheit</p> <p>Bücher Kognitive Stimulation Kulturell sensible Bildungsmodelle Spiel Lernspielzeug</p>	<p>Unterschiedliche Methoden für mehr Zugang</p> <p>Abschaffung von Schulgebühren (Ghana) Mobile Kindergärten (Mongolei) Cash-Transfers (China)</p>	<p>Gestiegene Nachfrage</p> <p>Kampagnen zur Förderung des Bewusstseins in der Öffentlichkeit (Ghana und Thailand)</p>	
<p><i>Weiter bestehende Herausforderungen</i></p> <p>✗</p>	<p>Kindersterblichkeit</p> <p>2013 starben 6,3 Millionen Kinder, bevor sie das 5. Lebensjahr erreichten</p>	<p>Einschulungsraten in Vorschulen</p> <p>In einem Fünftel der Länder werden bis 2015 weniger als 30% der Kinder eingeschult sein</p>	<p>Schlechte Qualität</p> <p>Mehr ausgebildete Lehrkräfte und Betreuer werden gebraucht</p>	
<p><i>Ungleichmäßiger Fortschritt</i></p>	<p>Kindersterblichkeit</p> <p>Ein Kind in Subsahara-Afrika wird mit 15x höherer Wahrscheinlichkeit seinen 5. Geburtstag nicht erleben als ein Kind in einer entwickelten Region</p>	<p>Wohnort</p> <p>Die Wahrscheinlichkeit, eine Vorschule zu besuchen, ist für Kinder in Städten sehr viel höher als für Kinder in ländlichen Gebieten. Diese Kluft ist im Vergleich zum Jahr 2000 doppelt so groß. (Togo, Tschad und Laos)</p>	<p>Wohlstand</p> <p>Die Kluft zwischen Reich und Arm im Hinblick auf den Besuch einer Vorschule ist im Vergleich zu 2000 doppelt so groß (Niger, Togo, Zentralafrikanische Republik, Bosnien und Herzegowina und Mongolei)</p>	<p>Private Vorschulen</p> <p>Die Einschulungsrate von Kindern an privaten Vorschulen nimmt seit 1999 zu</p>
<p><i>Empfehlungen für die Zeit nach 2015</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die vorschulische Bildung muss ausgebaut werden, um alle Kinder einzubeziehen, vor allem die am meisten benachteiligten. 2. Bessere Daten zu allen Arten der vorschulischen Betreuung und Bildung sind notwendig. 3. Mindestens ein Jahr Vorschulpflicht für alle Kinder ist nötig. <p><i>Mehr Fokus erforderlich</i></p>			

ZIEL 2 – Universelle Grundschulbildung

Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.

Die universelle Grundschulbildung war das prominenteste EFA-Ziel, was sich in seiner Aufnahme in die Millenniums-Entwicklungsziele widerspiegelt. Es wurde finanziell gut gefördert, politisch unterstützt und umfassend beobachtet. Dennoch wird es bis 2015 nicht erreicht.

2012 waren knapp 58 Millionen Kinder im Grundschulalter nicht eingeschult. Zu den Ursachen gehören stark wachsende Bevölkerungen, Konfliktsituationen, Marginalisierung unterschiedlicher sozio-ökonomischer Gruppen und ein Mangel an Engagement von einigen Ländern, in denen eine hohe Anzahl von Kindern die Schule nicht besucht.

Deutlich gestiegene Einschulungsraten

Von den 116 Ländern, zu denen Daten vorliegen, steigerten 17 die Nettoeinschulungsraten an Grundschulen von 1999 bis 2012 um über 20 Prozentpunkte. Butan, Laos und Nepal sind Beispiele für herausragende Verbesserungen der Nettoeinschulungsraten in Asien. In Lateinamerika erhöhten El Salvador, Guatemala und Nicaragua ihre Nettoeinschulungsraten um über 10 Prozentpunkte. In Subsahara-Afrika stieg die Nettoeinschulungsrate in Burundi von unter 41 % im Jahr 2000 auf 94 % im Jahr 2010.

Der Anteil der Kinder, die nie eine Schule besuchten, sank in der großen Mehrheit der Länder. Von den Ländern, in denen im Jahr 2000 mindestens 20 % der Kinder nicht zur Schule gingen, hatten zehn Länder diese Quote bis 2010 halbiert. Der Anteil der Kinder, die nie eine Schule besuchten, verringerte sich in Äthiopien (von 67 % im Jahr 2000 auf 28 % im Jahr 2011) und in Tansania (von 47 % im Jahr 1999 auf 12 % im Jahr 2010) beträchtlich. Die Zahl der Grundschulabschlüsse nahm in der großen Mehrheit der Länder zu. Acht Länder steigerten die Rate der Abschlüsse in der Grundschulbildung um über 20 Prozentpunkte: Benin, Kambodscha, Äthiopien, Guinea, Mali, Mosambik, Nepal und Sierra Leone.

Schulabbrüche sind in Ländern mit niedrigem Einkommen ein großes Problem, vor allem bei Spät-einsteigern und Kindern, die in Armut leben. Nur in 54 der 139 Länder, zu denen Daten vorliegen, ist es bis 2015 wahrscheinlich, dass fast alle Kinder, die eingeschult wurden, auch die letzte Klassenstufe erreichen. Diese Länder liegen zumeist in Zentralasien, Mittel-, Ost- und Westeuropa. In 32 Ländern, vorrangig in Subsahara-Afrika, ist zu erwarten, dass mindestens 20 % der Kinder die Schule früher abbrechen.

Bedeutende Fortschritte bei der Abschaffung von Schulgebühren

Die Gebühren für den Schulbesuch sind inzwischen in den meisten Ländern abgeschafft. Seit dem Jahr 2000 haben in Subsahara-Afrika 15 Länder entsprechende Gesetze verabschiedet. Dennoch ist der Schulbesuch selten kostenlos, da den Familien viele andere Kosten entstehen. Initiativen zur Steigerung der Nachfrage nach Grundschulbildung verringern solche finanziellen Belastungen, wie Transport, Schulspeisung und Schuluniformen. Programme zur sozialen Sicherung schließen Maßnahmen zur Verbesserung der Bildung ein, zum Beispiel Cash-Transferprogramme, Schulspeisungsprogramme und Stipendien. Infrastrukturprojekte, wie Schul- und Straßenbau, haben sich deutlich auf den Zugang zu Bildung ausgewirkt. Eine Zunahme an Interventionen im Bereich Gesundheit ist zu verzeichnen, die ebenfalls entscheidenden Einfluss auf die Resultate von Bildung haben können.

Marginalisierte Gruppen zu erreichen ist essentiell

Durch positive Veränderungen in Gesetzen und Strategien stieg die Teilhabe an Grundschulbildung für viele benachteiligte Menschen. Marginalisierte Gruppen erleben jedoch nach wie vor Bildungsbarrieren aufgrund von Armut, Geschlecht, ethnischem und sprachlichem Hintergrund, Behinderung und geografischer Lage. Marginalisierte Kinder leiden häufig unter mehreren sich gegenseitig verstärkenden Nachteilen. Zu den marginalisierten Gruppen gehören ethnische und sprachliche Minderheiten, arbeitende Kinder, nomadische Gemeinschaften und von HIV und Aids betroffene Kinder, Kinder, die in Slums leben und Kinder mit Behinderungen.

Die Anzahl der Kinder, die noch nie eine Schule besucht haben, ist gesunken.



Zwischen 93 Millionen und 150 Millionen Kinder leben Schätzungen zufolge mit Behinderungen, was das Risiko, von Bildung ausgeschlossen zu werden, erhöht. In Entwicklungsländern hängen Behinderung und Armut häufig zusammen. Eine Behinderung erschwert den Zugang zu Bildung sogar stärker als der sozio-ökonomische Status, das Leben in abgelegenen ländlichen Gebieten oder das Geschlecht.

Ein mangelndes Verständnis der unterschiedlichen Formen von Behinderungen und der damit verbundenen Bedürfnisse steht häufig dem Zugang behinderter Kinder zu Schulen entgegen. Dies ist bedingt durch Mängel in der Ausbildung der Lehrkräfte und der Ausstattung der Schulen, sowie durch diskriminierende Einstellungen gegenüber Behinderung und Anderssein.

Viele Länder haben begonnen, Kinder mit Behinderungen inklusiv im Regelschulsystem zu beschulen. Die meisten Länder verfügen über hybride Strategien und verbessern schrittweise die Umsetzung inklusiver Bildung. Ansätze, die die Gemeinschaft, Eltern und die Kinder selbst einbeziehen, haben bessere Aussichten, nachhaltige und angemessene Lösungen zu bieten und Inklusion zu fördern. Bildung in komplexen Notsituationen ist ein wachsendes und ernstes Problem. Dazu zählen zum Beispiel Kriege, zivile Unruhen und große Migrationsströme. Notsituationen können zu verstärkten Angriffen auf Schulen oder vermehrter sexueller Gewalt führen, wodurch bereits benachteiligte Gruppen noch stärker marginalisiert werden. Mädchen sind in Konfliktsituationen besonders gefährdet.

Die Bildungsbarrieren für benachteiligte Gruppen sind nach wie vor hoch.

EFA Bilanz 2000 – 2015

Ziel 2 Universelle Grundschulbildung

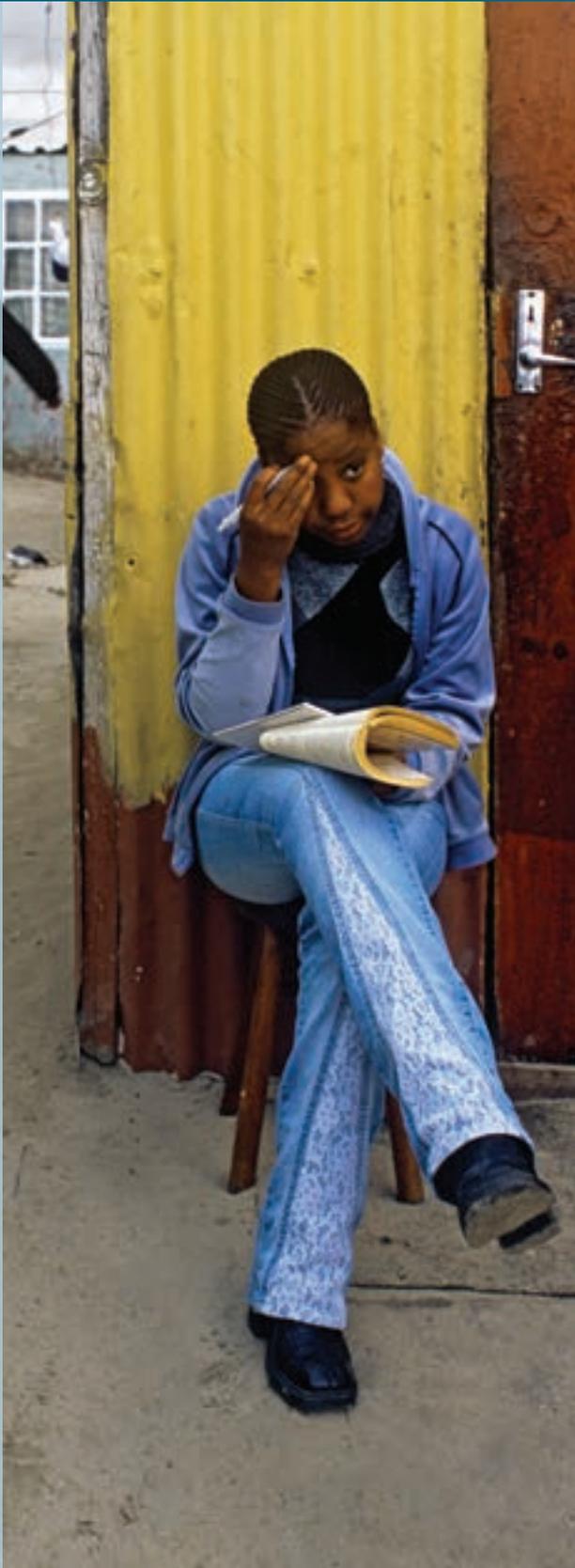
Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.

<p><i>Globaler Stand*</i></p> <p><small>*von 140 Ländern mit Angaben</small></p>	<p>Sehr weit vom Ziel entfernt 9%</p> <p>Weit vom Ziel entfernt 29%</p> <p>Nah am Ziel 10%</p> <p>Ziel erreicht 52%</p>
<p><i>Erfolge</i> ✓✓</p>	<p>An Grundschulen eingeschulte Kinder</p> <p>1999: 84% Jetzt: 91% = 48 Millionen mehr</p> <p>Abschluss der Grundschule</p> <p>um über 20 Prozentpunkte gestiegene Grundschulabschlüsse</p> <p>Mali, Guinea, Sierra Leone, Benin, Äthiopien, Mozambique</p>
<p><i>Unternommene Anstrengungen</i> ✓</p>	<p>Abschaffung von Schulgebühren</p> <p>Soziale Absicherung (z.B. Cash-Transfers für benachteiligte Kinder)</p> <p>Schul-, Wasser-, Strom- und Gesundheits-Infrastruktur</p>
<p><i>Weiter bestehende Herausforderungen</i> ✗</p>	<p>Kinder, die keine Schule besuchen³</p> <p>58 Millionen Kinder besuchen keine Schule, 25 Millionen von diesen werden nie zur Schule gehen</p> <p>Schule nicht abgeschlossen</p> <p>34 Millionen verlassen jährlich die Schule vorzeitig</p> <p>Der Anteil jener, die die letzte Klassenstufe erreichen, ist nicht gestiegen</p> <p>Barrieren</p> <p>36% der Kinder, die keine Schule besuchen, leben in von Konflikten betroffenen Regionen</p> <p>Schlechte Bildungsqualität</p> <p>Bildung ist noch immer nicht für alle kostenlos</p> <p>1999 2011: Süd- und Westasien⁴ (64%), Subsahara-Afrika (58%)</p>
<p><i>Ungleichmäßiger Fortschritt</i></p>	<p>Regionale Unterschiede bei Kindern, die nicht zur Schule gehen</p> <p>Rest der Welt, Sub-sahara-Afrika, Süd- und Westasien</p> <p>Land/Stadt</p> <p>Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen</p> <p>2000 3-mal höhere Wahrscheinlichkeit, nie eine Schule zu besuchen</p> <p>2008 4-mal höhere Wahrscheinlichkeit, nie zur Schule zu gehen</p> <p>Marginalisierte Gruppen werden abgehängt</p> <p>Konflikt, Arbeit, Behinderung, Ethnische/sprachliche Minderheiten, HIV, Mädchen auf dem Land</p> <p>Die Ärmsten haben die schlechtesten Chancen</p> <p>2010 5-mal geringere Wahrscheinlichkeit, die Schule abzuschließen, als in den reichsten Ländern</p>
<p><i>Empfehlungen für die Zeit nach 2015</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Marginalisierung muss angegangen werden, wenn universelle Grundschulbildung erreicht werden soll.</i> 2. <i>Bessere Daten werden benötigt, um die Fortschritte der am stärksten Benachteiligten zu prüfen</i> <p><i>Raum für Verbesserungen</i></p>

³ Der Weltbildungsbericht definiert „Kinder, die keine Schule besuchen“ (out-of-school children) als alle Kinder im Grundschulalter, die weder eine Grund- noch eine weiterführende Schule besuchen.

⁴ Unter Süd- und Westasien werden im Bericht folgende Länder gefasst: Afghanistan, Bangladesch, Bhutan, Indien, Iran, Malediven, Nepal, Pakistan und Sri Lanka.

ZIEL 3 – Lernchancen für Jugendliche und Erwachsene



Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills) abgesichert werden.

Das dritte EFA-Ziel richtet sein Augenmerk nicht allein auf formale Bildung in Schulen, sondern auch auf außerschulische Erfahrungen, wie on-the-job Training und andere Lernchancen im Lauf des Lebens. Dieser weitgefaste Fokus von Ziel 3 ging auf Kosten seiner Klarheit: Ihm fehlt ein klares messbares Ziel und es bezieht sich auf ein Ergebnis – Basisqualifikationen (*life skills*) – das auf vielerlei Weise verstanden werden kann.

Der Weltbildungsbericht 2015 konzentriert sich auf drei Arten von Kompetenzen. Basisfertigkeiten (*foundation skills*) sind jene, die notwendig sind, um Arbeit zu erhalten oder eine weiterführende Ausbildung anzutreten.

Schlüsselkompetenzen (*transferable skills*) können auf unterschiedliche Umfelder, einschließlich Arbeitsumfelder, angewandt werden. Berufliche Kompetenzen (*technical and vocational skills*) sind das spezifische Knowhow im Zusammenhang mit speziellen Arbeitstätigkeiten.

Basisfertigkeiten

Der wichtigste Indikator für positive Entwicklungen bei den Möglichkeiten, Basisfertigkeiten zu erlangen, ist der Zugang zur Sekundarschule. Obwohl größere Fortschritte beim Ausbau des Zugangs zur unteren und sogar zur oberen Sekundarstufe zu verzeichnen sind, bleiben Ungleichheiten abhängig von Einkommen und Wohnort bestehen. Viele Kinder, insbesondere jene aus armen Familien, müssen arbeiten, was sich negativ auf ihre Teilhabe, ihr Fortkommen und ihre schulischen Erfolge in der Sekundarbildung auswirkt.

Der unsichere legale Status vieler Migrantenkinder setzt sie dem Risiko aus, noch stärker marginalisiert zu werden, wenn die Länder ihren Zugang zur Sekundarstufe nicht sichern.

Basisfertigkeiten umfassen die Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten, die für eine annehmbare Arbeit notwendig sind, die genügend einbringt, um den täglichen Bedarf zu decken. In der Sekundarstufe erlangte Basisfertigkeiten können auch als grundlegend für beruflichen Aufstieg, aktive Teilnahme an der Gesellschaft und fundierte Entscheidungen zur persönlichen Gesundheit betrachtet werden. Seit 1999 ist die Teilnahme an der Sekundarstufe schnell gestiegen, 2012 waren 551 Millionen Schüler eingeschult.

Die Abschaffung von Schulgebühren hat zu mehr Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe beigetragen. Von den 107 Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen, von denen Daten vorliegen, haben 94 die kostenlose Sekundarbildung gesetzlich festgeschrieben. Die steigende Rate der Grundschulabschlüsse in vielen Ländern hat auch ihren Beitrag geleistet, da dadurch größere Gruppen für den weiteren Bildungsweg qualifiziert sind.

Der Kompetenzerwerb von jugendlichen Migranten ist in allen Regionen zu einem drängenden Anliegen geworden und erfordert zusätzliche Finanzierung. Eine Untersuchung von migrationspolitischen Strategien in 14 Industriestaaten und 14 Entwicklungsländern ergab, dass 40 % der Industriestaaten und über 50 % der Entwicklungsländer Jugendlichen mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus den Zugang zum Unterricht verweigerten.

Ebenso wie zum Ausbau der formalen Schulbildung haben sich die Länder verpflichtet, den Bildungsbedürfnissen von Jugendlichen zu begegnen, die nicht zur Schule gehen, und von Erwachsenen, deren formale Bildungskarriere abgebrochen wurde.

Hier ein Beispiel für non-formale Angebote: In Thailand kombinierte ein nationaler Aktionsplan die EFA-Ziele 3 und 4 zu einem gemeinsamen Ziel mit Hauptaugenmerk auf die Alphabetisierung Erwachsener und auf Grund- und weiterführende Bildung für alle Erwachsenen. Dies schuf eine Alternative für verschiedene benachteiligte Bevölkerungsgruppen, darunter Gefängnisinsassen und Straßenkinder.



Schlüsselkompetenzen und berufliche Kompetenzen

Zusätzlich zur Zusicherung von EFA-Ziel 3, nämlich sicherzustellen, dass Jugendliche und Erwachsene gleichberechtigte Möglichkeiten erhalten, zu lernen und Basisqualifikationen zu erwerben, besagt der Aktionsrahmen von Dakar: ‚Allen Jugendlichen und Erwachsenen muss die Möglichkeit gegeben werden, Wissen zu erwerben und die Werte, Einstellungen und Fähigkeiten zu entwickeln, die sie befähigen, ihre Erwerbsfähigkeit zu entwickeln, voll an der Gesellschaft teilzuhaben, ihr eigenes Leben in die Hand zu nehmen und weiter zu lernen.‘ Dieses weitgefaste Ziel zu überwachen, erfordert Angaben zu Werten, Einstellungen und nicht-akademischen Kompetenzen, die weder international bewertet, noch durch nationale Bildungssysteme erfasst werden.

Berufliche Kompetenzen können durch Sekundarschulbildung und formale berufliche Ausbildung erworben werden oder durch Training am Arbeitsplatz, darunter auch traditionelle Lehre sowie Training durch landwirtschaftliche Kooperativen.

Für Schulabbrecher müssen Bildungsalternativen geschaffen werden.

EFA Bilanz 2000 – 2015

Ziel 3 Lernchancen für Jugendliche und Erwachsene

Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills) abgesichert werden.

<p><i>Globaler stand*</i></p> <p><small>*von 75 Ländern mit Daten</small></p>	<p>Sehr weit vom Ziel entfernt</p> <p>11%</p>	<p>Weit vom Ziel entfernt</p> <p>35%</p>	<p>Nah am Ziel</p> <p>9%</p>	<p>Ziel erreicht</p> <p>45%</p>
<p><i>Erfolge</i></p> <p>✓✓</p>	<p>Einschulungsrate</p> <p>↑27% weltweit</p> <p>Mehr als verdoppelt in Subsahara-Afrika</p>	<p>Bruttoeinschulungsrate gestiegen</p>	<p>Zahl der Jugendlichen, die keine Schule besuchen, gesunken</p>	
<p><i>Unternommene Anstrengungen</i></p> <p>✓</p>	<p>Schulen der unteren Sekundarstufe</p> <p>94 Länder machten sie kostenlos</p> <p>27 Länder führten seit 2000 hierfür Schulpflicht ein</p> <p>Einige schlossen sie in die Grundbildung mit ein</p> <p>Viele schafften anspruchsvolle Zugangsprüfungen ab</p>	<p>Direkte Erhebung von Kompetenzen</p>	<p>Besseres Verständnis von HIV/Aids seit 2000</p>	
<p><i>Weiter bestehende Herausforderungen</i></p> <p>✗</p>	<p>Jugendliche, die keine Schule besuchen</p> <p>2012 63 Millionen</p>	<p>Abschluss der unteren Sekundarstufe</p> <p>1/3 der Jugendlichen in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen wird die untere Sekundarstufe nicht abschließen (2015)</p>	<p>Kompetenzen</p> <p>Mangelnde Klarheit über Arten von Kompetenzen</p>	<p>Arbeitende Jugendliche</p> <p>Anzahl ist nicht gesunken</p> <p>Zweite Bildungschance</p> <p>Anhaltender Bedarf an mehr Zugang</p>
<p><i>Ungleichmäßiger Fortschritt</i></p>	<p>Einschulungsrate untere/obere Sekundarstufe</p>	<p>Wohlstand</p> <p>Seit 2000 hat sich die Kluft zwischen Arm und Reich im Hinblick auf den Übergang von der unteren in die obere Sekundarstufe kaum verändert</p>	<p>Wohnort</p> <p>Nur wenige Länder reduzierten Ungleichheiten zwischen Stadt und Land beim Zugang zur unteren Sekundarstufe deutlich (insbesondere Vietnam, Nepal und Indonesien)</p>	
<p><i>Empfehlungen für die Zeit nach 2015</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bildung der unteren Sekundarstufe muss universell werden. 2. Programme für eine zweite Bildungschance müssen ausgebaut werden. 3. Bessere Definition von Kompetenzen und entsprechende Daten sind nach 2015 vonnöten. <p><i>Möglichkeiten zur Verbesserung</i></p>			

⁵ „Untere Sekundarstufe“ bezeichnet das Level 2 [lower secondary education] der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens ISCED.
⁶ „Obere Sekundarstufe“ entspricht dem Level 3 [upper secondary education] der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens ISCED.

ZIEL 4 – Alphabetisierung Erwachsener

Die Analphabetenrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50 % reduziert werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.

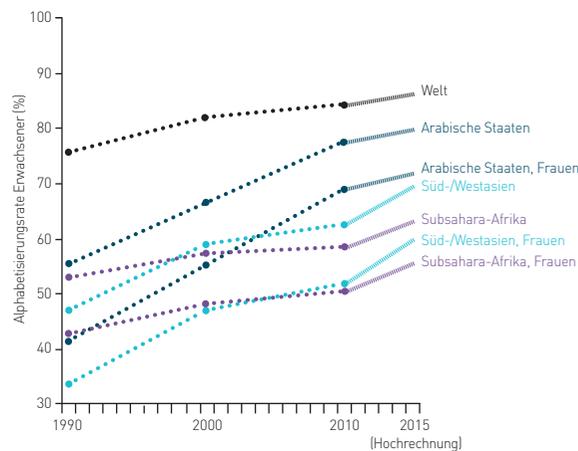
Bei den Förderungsansätzen zur Alphabetisierung Erwachsener seit 2000 gibt es positive Entwicklungen, die man anerkennen sollte. So gab es einen klaren Trend hin zur Bewertung von Lese- und Schreibkompetenzen als Kontinuum statt der bisherigen Beurteilung, die Erwachsene entweder als lese- und schreibkundig oder als Analphabeten einstuft. Dennoch erreichen sehr wenige Länder das EFA-Ziel, ihren Anteil an erwachsenen Analphabeten bis 2015 zu halbieren: Fortschritte bei EFA-Ziel 4 haben sich langsamer vollzogen als bei anderen Zielen. Beinah 781 Millionen Erwachsene haben ungenügende Lese- und Schreibkompetenzen. Senkungen der Analphabetenrate bei Erwachsenen werden eher durch den Eintritt von jüngeren, gebildeteren Gruppen ins Erwachsenenalter erklärt, als durch Verbesserungen innerhalb der Gruppen von Erwachsenen jenseits des Schulalters.

Alphabetisierung als Kontinuum

Die meisten Standard-Haushaltsumfragen zur Bewertung von Lese- und Schreibfähigkeiten basieren auf einer einfachen Unterscheidung zwischen Alphabetisierung und Analphabetismus. Seit 2000 wird Alphabetisierung jedoch zunehmend als Kontinuum an Fähigkeiten begriffen. Länder und internationale Organisationen haben daher begonnen, komplexere Untersuchungen durchzuführen, um nicht nur festzustellen, ob Erwachsene lesen und schreiben können oder nicht, sondern auch ihr Alphabetisierungsniveau abzuschätzen. Das Statistikinstitut der UNESCO (UIS) initiierte das Programm für die Messung und das Monitoring von Alphabetisierung (*Literacy Assessment and Monitoring Programme – LAMP*), um die vielfältigen Dimensionen der Alphabetisierung zu betonen, die im Lesen von Prosa, Lesen von Dokumenten und Rechnen gemessen werden. Die PIAAC-Studie im Auftrag der OECD, welche 166.000 Menschen im Alter von 16 bis 65 Jahren in 25 hochalphabetisierten Ländern befragte, zeigte, dass selbst in Ländern mit hohem Einkommen eine bemerkenswerte Minderheit der Erwachsenen sehr geringe Lesekompetenzen aufwies. In Ländern wie Frankreich, Italien und Spanien hatte mehr als jeder vierte Erwachsene geringe Lese- und Schreibfähigkeiten.

Abb.1: Die Welt ist von der Erreichung der Alphabetisierungsziele immer noch weit entfernt

Alphabetisierungsrate Erwachsener in der Welt und in ausgewählten Regionen, 1990, 2000, 2010 und 2015 (Hochrechnung)



Hinweis: Daten zur Alphabetisierung werden nicht jährlich erhoben. Daher beziehen sich regionale und globale Angaben auf Zensusdekaden. Diese Abbildung nimmt mit 1990 Bezug auf Daten aus der Dekade 1985–1994; mit 2000 auf Daten aus der Dekade 1995–2004 und mit 2010 auf die jüngsten Daten aus dem Zeitraum 2005–2012.

Quelle: UIS Datenbank.

Knapp 781 Millionen Erwachsene sind Analphabeten.



Gründe für die begrenzten Fortschritte bei der Alphabetisierung Erwachsener

Wenn sich die Lese- und Schreibkompetenzen von Erwachsenen jenseits des Schulalters in den meisten Entwicklungsländern nicht verbesserten, wirft dies beträchtliche Zweifel bezüglich der Bemühungen zur Verbesserung der Alphabetisierung von Erwachsenen seit 2000 auf. Vier Faktoren können dabei helfen, die langsamen Fortschritte zu erklären:



- **Die Wirkung von Alphabetisierungskampagnen und -programmen ist schwer definierbar:**

Das Interesse regionaler Organisationen und Regierungen an der Durchführung von Alphabetisierungskampagnen ist seit 2000 gestiegen, vor allem in Lateinamerika. Die meisten dieser Kampagnen setzten ehrgeizige Ziele, doch die Fristen sind in einigen Fällen bereits verstrichen, ohne dass die Ziele erreicht wurden. Große Kampagnen bergen zudem auch Risiken. Sie können unrealistische Erwartungen wecken und sind nicht immer auf Diversität ausgerichtet. Kampagnen stellen Analphabetismus häufig als eine ‚soziale Krankheit‘ dar, die durch richtiges Einschreiten ‚ausgerottet‘ werden könne. Dadurch kann Analphabetismus stigmatisiert werden. Insgesamt haben Alphabetisierungskampagnen seit 2000 keine größere globale Wirkung bei der Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeiten gezeigt.

- **Fortschritte bei der Anerkennung der Bedeutung der Muttersprache haben keinen bedeutenden Beitrag geleistet:**

Seit 2000 sind die Bedingungen in vielen Ländern mit niedriger Alphabetisierungsrate günstiger geworden, einen stärkeren Fokus auf die Muttersprache als Lehrmedium in Alphabetisierungsprogrammen für Erwachsene zu setzen. Aufgrund logistischer Beschränkungen oder Ambivalenz seitens der Politik haben solche Programme jedoch bisher keinen bedeutsamen Beitrag zur Verbesserung der Schreib- und Lesekompetenzen von Erwachsenen geleistet.

- **Veränderungen im täglichen Leben haben nicht zu einer deutlich höheren Nachfrage nach Alphabetisierung geführt:**

Die schnelle Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) ist vielversprechend. Es könnte möglich sein, die weitverbreitete Verwendung von Mobiltelefonen für die Förderung verbesserter Alphabetisierungsumfelder und Lesepraxis zu nutzen, wenngleich eindeutige Beweise für die Auswirkungen von IKT auf die Lese- und Schreibkompetenzen noch nicht vorliegen.

- **Die Weltgemeinschaft hat der Alphabetisierung Erwachsener keine Priorität eingeräumt:**

Die internationale Gemeinschaft hat im Lauf des vergangenen Vierteljahrhunderts wiederholt Erklärungen zwecks Förderung der Alphabetisierung Erwachsener abgegeben. Eine im Rahmen des Weltbildungsberichts durchgeführte Analyse der nationalen Bildungspläne von 30 Ländern etwa aus dem Jahr 2000 und nach 2007 stellte jedoch fest, dass die Alphabetisierung Erwachsener im Vergleich zu anderen EFA-Zielen vernachlässigt worden ist.

Alphabetisierung ist nicht hoch genug auf der politischen Agenda.

EFA Bilanz 2000 – 2015

Ziel 4 Alphabetisierung und Bildung Erwachsener

Die Analphabetenrate unter Erwachsenen, insbesondere unter Frauen, soll bis 2015 um 50 % reduziert werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.

<p><i>Globaler stand*</i></p> <p><small>*von 73 Ländern mit Angaben</small></p>	<p>Sehr weit vom Ziel entfernt</p> <p>32%</p>	<p>Weit vom Ziel entfernt</p> <p>26%</p>	<p>Nah am Ziel</p> <p>19%</p>	<p>Ziel erreicht</p> <p>23%</p>
<p><i>Erfolge</i></p>	<p>Rate erwachsener Analphabeten</p> <p>Globale Trends</p> <p>2000 2015</p> <p>Für Zentralasien und Mittel- und Osteuropa wird erwartet, dass sie ihre Analphabetenraten bis 2015 halbiert haben</p>		<p>Seit 2000 sank die Rate erwachsener Analphabeten um:</p>	
<p><i>Unternommene Anstrengungen</i></p>	<p>Mehr Kampagnen und globales Engagement</p>	<p>Höhere Nachfrage nach Alphabetisierung</p>	<p>Alphabetisierungserhebungen</p> <p>2000</p> <p>Können Sie lesen und schreiben?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p> <p>Indirekte Erhebung, die auf subjektiver Einschätzung beruht</p> <p>Jetzt</p> <p>Lesen Sie diesen Satz und schreiben Sie Ihren Namen</p> <p>Direkte Erhebung</p>	
<p><i>Weiter bestehende Herausforderungen</i></p>	<p>Mindestens 781 Millionen Erwachsene haben keine Grundkenntnisse in Lesen und Schreiben</p>	<p>2015 sind 64 % der erwachsenen Analphabeten Frauen</p> <p>- keine Veränderung seit 2000</p>	<p>Fortschritte bei der Alphabetisierung Erwachsener sind hauptsächlich der Tatsache geschuldet, dass gebildete junge Menschen das Erwachsenenalter erreichen</p>	
<p><i>Ungleichmäßiger Fortschritt</i></p>	<p>Bessere Datenerhebungen</p>	<p>Neue Technologien</p>	<p>Besseres Verständnis von Lese- und Schreibkompetenzen als Kontinuum</p>	<p>Besseres Verständnis der Auswirkungen von Alphabetisierung auf Gesundheit, Demokratie, Mitwirkungsmöglichkeiten</p>
<p><i>Empfehlungen für die Zeit nach 2015</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Daten werden benötigt, die reflektieren, dass Lese- und Schreibkompetenzen graduell abgestuft sind. 2. Die Länder sollten in Einklang mit internationalen Vereinbarungen ein Niveau funktionaler Alphabetisierung festlegen, das alle Erwachsenen erlangen sollten. <p><i>Umdenken nötig</i></p>			

ZIEL 5 – Gleichberechtigung

Bis 2005 soll das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwunden werden. Bis 2015 soll Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegen muss.

Seit 2000 sind die erzielten Fortschritte hin zu Geschlechterparität in der Grundschulbildung ungleich verlaufen. Das Ziel der Geschlechterparität bei Einschulungen in der Primarstufe bis 2005 wurde verfehlt, auch bis 2015 werden es nur 69 % der Länder erreicht haben. In der Sekundarschulbildung werden nur 48 % der Länder bis 2015 Geschlechterparität erreicht haben.

Fortschritte auf dem Weg zu Geschlechterparität

Geschlechterdisparität bei der Einschulung in die Grundschule wurde seit 1999 beträchtlich reduziert, doch nicht beseitigt. Von den 161 Ländern mit Angaben für 1999 und 2012 stieg die Anzahl derjenigen mit Parität – gemessen mittels eines Geschlechterparitätsindex (GPI)⁷ von 0,97 bis 1,03 – von 83 auf 104. Die Anzahl der Länder mit einem GPI unter 0,97 – d.h. mit weniger eingeschulten Mädchen im Verhältnis zu Jungen – sank von 73 auf 48. Von den Ländern, die 2012 noch keine Parität erreicht hatten, wiesen die meisten Disparitäten zulasten von Mädchen auf.

Beim Abschluss der Grundschule ist Geschlechterdisparität unter den ärmsten Kindern häufig viel weiter verbreitet als unter den reichsten. In Ländern wie Laos, Mosambik und Uganda, wo Geschlechterparität bei Grundschulabschlüssen seit 1999 für die reichsten Mädchen erreicht ist, liegen die ärmsten Mädchen immer noch weit hinter den ärmsten Jungen zurück.

Geschlechterdisparität in der Sekundarschulbildung besteht in mehr Ländern als in der Grundschulbildung. Bis 2012 hatten 63 % der Länder mit vorliegenden Daten Geschlechterparität in der Sekundarstufe noch nicht erreicht. Der Anteil der Länder mit Disparitäten zulasten von Jungen und von Mädchen war mit jeweils etwa 32 % gleich. In Subsahara-Afrika und Süd- und Westasien waren Mädchen bei der Einschulung in die Sekundarschule weiterhin benachteiligt. In Lateinamerika und der Karibik waren hingegen pro 100 Mädchen nur 93 Jungen eingeschult, was demselben Niveau wie 1999 entspricht.

Anhaltende globale Fürsprache hat in den vergangenen Jahren zu nie dagewesener Unterstützung durch Regierungen und Zivilgesellschaft für Geschlechterparität und Gleichberechtigung in der Bildung geführt. Dennoch reichen in vielen Ländern bislang die Ressourcen nicht aus, um Veränderungen zu bewirken. Gender-Abteilungen innerhalb von Institutionen werden marginalisiert, die Unterstützung der Fürsprache ist unzureichend und die Umsetzung durch tief verwurzelte Diskriminierung begrenzt.

Regierungen, Nichtregierungsorganisationen und Zivilgesellschaft haben die Überwindung von wirtschaftlichen und sozio-kulturellen Lernbarrieren und die Verringerung von Ungleichbehandlung auf drei Arten angestrebt: Förderung positiver Werte und Einstellungen in Bezug auf die Bildung von Mädchen durch Mobilisierung von Gemeinschaften und befürwortende Kampagnen; Anreize zur Abdeckung von Opportunitätskosten; Inangriffnahme des Problems von Kinderheirat und Jugendschwangerschaft. Denn das frühe Eingehen einer Ehe und Schwangerschaft im Jugendalter begrenzt den Zugang von Mädchen zu und ihr Fortkommen in der Bildung.

Schulinfrastruktur ausbauen und verbessern

Die Ziele der Geschlechterparität und Gleichberechtigung sind durch Strategien für mehr und bessere Schulinfrastruktur direkt und indirekt gefördert worden. Die Bereitstellung von zusätzlichen Schulen, auch reinen Mädchenschulen, und die Verbesserung der Ausstattung von Schulen – vor allem Wasser- und Sanitärausstattung – können die Bildungsbeteiligung von Mädchen erhöhen.

⁷ Der Geschlechterparitätsindex (GPI) gibt das Verhältnis von männlichen zu weiblichen Schülern an. Parität wird erreicht, wenn auf die Einschulung von 100 Jungen zwischen 97 und 103 Mädchen fallen, also bei einem Wert zwischen 0,97 und 1,03

Die ärmsten Mädchen haben die schlechtesten Chancen auf Einschulung.



Während Mädchen zwar zunächst seltener eingeschult werden als Jungen, ist das Risiko für Jungen größer, keine Fortschritte zu machen und einen Bildungszyklus nicht abzuschließen. Eine beträchtliche Anzahl von Jungen verlässt die Schule frühzeitig aufgrund von Armut und der Pflicht oder dem Wunsch zu arbeiten. Dies steht häufig in Kombination mit einer späteren Einschulung, schlechten Leistungen und einem daraus folgenden mangelnden Interesse an der Schule, oder auch Faktoren wie ethnischer Zugehörigkeit und anderen Formen der Marginalisierung. Hohe Abbruchraten unter Jungen haben auch umfassendere Auswirkungen auf das Verhältnis unter den Geschlechtern. Studien von 2009 und 2010 in Brasilien, Chile, Kroatien, Indien, Mexiko und Ruanda stellten fest, dass Männer mit weniger Bildung diskriminierende Ansichten zu Genderfragen äußerten, eher zu häuslicher Gewalt neigten und, wenn sie Kinder hatten, sich weniger um diese kümmerten.

Gleichberechtigung in der Bildung erfordert nicht nur Gleichberechtigung beim Zugang, sondern auch im Lernprozess, bei Lernergebnissen und externen Resultaten. Vier Faktoren sind zur Verbesserung der Bildungsqualität, insbesondere für Mädchen, essentiell: Erhöhung der Anzahl und Qualität der Lehrkräfte, inklusive der Lehrerinnen; Entfernung von Geschlechtervorurteilen aus Lehrplänen und -büchern; Steigerung der Sensibilität für Genderfragen in der Unterrichtspraxis durch Training; Angehen des Problems von geschlechterbasierter Gewalt.

Das Unterrichten durch weibliche Lehrkräfte kann elterliche Ängste in Hinblick auf die Sicherheit ihrer Töchter lindern und die Nachfrage nach Bildung für Mädchen steigern, insbesondere in Ländern, in denen kulturelle und soziale Barrieren gegenüber der Einschulung von Mädchen existieren.

Trotz der Versuche, das Gleichgewicht zwischen den Geschlechtern zu verbessern, bleiben Vorurteile in Lehrbüchern in vielen Ländern weit verbreitet, teilweise aufgrund eines Mangels an politischem Willen und an Unterstützung in der breiteren Gesellschaft.

Jungen brechen häufiger die Schule ab als Mädchen.

EFA Bilanz 2000 – 2015

Ziel 5 Geschlechterparität und Gleichberechtigung

Bis 2005 soll das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwunden werden. Bis 2015 soll Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegen muss.

<p><i>Globaler stand*</i></p> <p><small>*von 170 Ländern mit Angaben zur Grundschule und 137 Ländern mit Angaben zur Sekundarstufe</small></p>	<p>Sehr weit vom Ziel entfernt 0,6% Primar, 10% Sekundar</p> <p>Weit vom Ziel entfernt 21% 35%</p> <p>Nah am Ziel 10% 7%</p> <p>Ziel erreicht 69% 48%</p>
<p><i>Erfolge</i></p> <p>✓✓</p>	<p>Geschlechterspezifische Ungleichheiten in der Sekundarstufe nehmen ab</p> <p>Länder mit weniger als 90 eingeschulten Mädchen pro 100 Jungen = 30 (1999) → 19 (Jetzt) (von 133 Ländern)</p> <p>Rechte garantieren</p> <p>40 von 59 Mitgliedstaaten nehmen ausdrücklich Bezug darauf, das Recht von Frauen auf Bildung zu garantieren</p> <p>Mädchen, die die untere Sekundarstufe abschließen</p> <p>2000: 81 pro 100 Jungen 2010: 93 pro 100 Jungen</p>
<p><i>Unternommene Anstrengungen</i></p> <p>✓</p>	<p>Fürsprache für die Bildung von Mädchen</p> <p>FAIR PLAY FÜR GIRLS! auf nationaler und internationaler Ebene</p> <p>Stipendienprogramme</p> <p>haben die Anzahl an eingeschulten Mädchen in einigen Ländern erhöht</p> <p>Mehr Lehrerinnen</p> <p>z.B. in Nepal</p> <p>1999: 23% 2012: 42% (60% von ihnen waren neue Lehrkräfte)</p>
<p><i>Weiter bestehende Herausforderungen</i></p> <p>✗</p>	<p>Kinderehen und -schwangerschaften</p> <p>Lehrkräfteaus- und Weiterbildung</p> <p>Im Bereich gender-sensibler Themen muss ausgebaut werden</p> <p>Im Zusammenhang mit der Schule stehende geschlechtsspezifische Gewalt</p> <p>Körperlich, Psychologisch, Sexuell</p> <p>Gleichberechtigung</p> <p>Schwierigkeiten bei deren Definition und Messung</p>
<p><i>Ungleichmäßiger Fortschritt</i></p>	<p>Die Einschulung der ärmsten Mädchen ist immer noch am wenigsten wahrscheinlich</p> <p>In Pakistan sind weniger als 70 Mädchen pro 100 Jungen je zur Schule gegangen</p> <p>Leistungsdefizite</p> <p>von Mädchen in Mathematik und Jungen beim Lesen</p> <p>Geschlechterdisparität auf Kosten von Jungen</p> <p>in der Sekundarstufe in Lateinamerika und der Karibik und einigen ärmeren Ländern (vor allem Bangladesch, Myanmar und Ruanda)</p>
<p><i>Empfehlungen für die Zeit nach 2015</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> Schulen müssen sicher, inklusiv und sensibel für Genderfragen sein. Lehre und Lernen sollen die Schüler stärken und positive Beziehungen zwischen den Geschlechtern fördern. Ressourcen müssen auf jene Gemeinschaften abzielen, in denen Geschlechterdisparitäten verbreiteter sind. <p><i>Mehr Anstrengung nötig</i></p>

ZIEL 6 – Bildungsqualität

Die Qualität von Bildung muss verbessert werden.

Während viele Länder seit Dakar beim Zugang zu Bildung beeindruckende Fortschritte erzielt haben, hat die Verbesserung der Qualität nicht immer Schritt gehalten. Eine erkennbare Verschiebung des Schwerpunktes hin zu Qualität und Lernen in der zukünftigen Agenda für die Zeit nach 2015 ist wahrscheinlich, da – wie der Weltbildungsbericht 2013/14 zeigte – 250 Millionen Kinder nicht die Grundlagen erlernen, obwohl 130 Millionen von ihnen mindestens vier Jahre lang eine Schule besucht haben.

Mit wachsender Einschulungsrate steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder, die in die Schule kommen, aus marginalisierten Gruppen stammen, d.h. beispielsweise Behinderungen haben oder von Mangelernährung und Armut betroffen sind. Es ist auch wahrscheinlicher, dass die neuen Schulkinder aus Familien mit weniger gebildeten Eltern kommen oder bei ihnen zu Hause eine nicht-offizielle Sprache gesprochen wird. Man könnte vermuten, dass mit steigenden Schülerzahlen schwächere Lernniveaus einhergehen. Die Ergebnisse der meisten regionalen und internationalen Lernstandserhebungen spiegeln dies jedoch nicht wider: In einigen Ländern Subsahara-Afrikas stieg zwischen 2000 und 2007 die Zahl der Kinder, die eingeschult wurden und die Schule abschlossen. Gleichzeitig verbesserten sich die Lernergebnisse oder blieben gleich. Auch in der Sekundarbildung können Zugang und gleichberechtigtes Lernen gleichermaßen gesteigert werden: In Mexiko stieg die Einschulungsrate der 15-Jährigen von 2003 bis 2012 um beinahe 12 Prozentpunkte, während der Mittelwert in Mathematik in der PISA-Studie der OECD von 385 auf 413 Punkte kletterte.

Erhebungen des Lernfortschritts sind essentiell

Wirksame Strategien zur Evaluierung von Wissen und Fähigkeiten erfordern groß angelegte, auf Stichprobenerhebungen basierende Lernevaluationen, die landesweit Auskunft über Lernergebnisse geben. Seit Dakar werden mehr nationale Erhebungen durchgeführt: Von einer Gesamtzahl an 283 Erhebungen in der Zeit von 1990 bis 1999 auf 1.167 zwischen 2000 und 2013.

Die Mehrheit der OECD-Länder hat in direkter Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie politische Reformen und Initiativen ins Leben gerufen. Messungen von Lernergebnissen haben auch Lehrplan- und Unterrichtsreformen in vielen Ländern beeinflusst. Dennoch können regionale und internationale Erhebungen Probleme aufwerfen. Die Veröffentlichung von Vergleichen kann ärmere Länder, in denen wenige Kinder die Grundlagen lernen, von der Beteiligung abhalten. Einige Länder haben die ursprünglich beabsichtigten Inhalte der erforderlichen Fächer geändert, um die in der PISA-Studie geprüften Kompetenzen jenseits von Lehrplaninhalten besser aufzugreifen.

Investitionen in Lehrerinnen und Lehrer sind unerlässlich

Der Aktionsrahmen von Dakar betonte, dass die Regierungen, um die EFA-Ziele zu erreichen, die Verfügbarkeit und den Einsatz von qualifizierten und motivierten Lehrkräften verbessern müssen. Um gute Lehrerinnen und Lehrer anzuziehen und zu halten, müssen die politischen Entscheidungsträger die Lehrkräftebildung verbessern, an allen Schulen für eine ausgewogene Schüler-Lehrer-Relation sorgen, Anreize in Form von angemessenen Gehältern bieten und attraktive berufliche Laufbahnen schaffen.

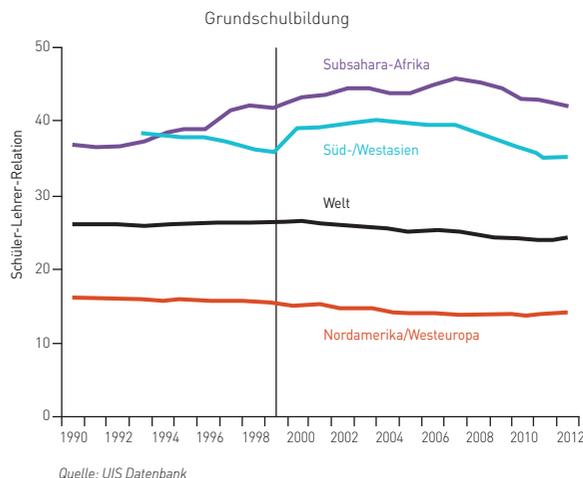
Die Schüler-Lehrer-Relationen unterscheiden sich je nach Region nach wie vor stark. 2012 wiesen 29 der 161 Länder mit vorliegenden Daten Schüler-Lehrer-Relationen von über 40:1 in der Primarstufe auf. In der Grundschulbildung sanken diese Relationen in 121 der 146 Länder mit vorhandenen Daten zu den Jahren 1999 und 2012. Viele der Verbesserungen vollzogen sich in Ländern, die bereits Schüler-Lehrer-Relationen von unter 40:1 aufgewiesen hatten. In der unteren Sekundarstufe, wozu für 2012 von 105 Ländern Daten verfügbar waren, lagen die Relationen in 18 Ländern bei über 30:1. In Äthiopien, Gambia, Guinea, Mali und Myanmar stiegen die Relationen von 1999 bis 2012 um sechs Schüler pro Lehrkraft. In der oberen Sekundarstufe blieben die Schüler-Lehrer-Relationen in den meisten Ländern mit vorliegenden Daten im vergangenen Jahrzehnt konstant oder sanken.

Die Verbesserung der Qualität hat nicht immer Schritt gehalten mit der Ausweitung des Zugangs.

Weltweit fehlen 4 Millionen Lehrkräfte.

Abb.2: Disparitäten bei Schüler-Lehrer-Relationen sind in den Regionen nach wie vor stark

Schüler-Lehrer-Relationen, Welt und ausgewählte Regionen, 1990-2012



Zwischen 2012 und 2015 wären 4 Millionen zusätzliche Lehrkräfte benötigt worden, um universelle Grundschulbildung zu erreichen: 2,6 Millionen als Ersatz für Lehrerinnen und Lehrer, die in Rente gegangen sind, den Beruf gewechselt haben, verstarben oder aus Krankheitsgründen ausgeschieden sind, und 1,4 Millionen um Defizite auszugleichen, wachsenden Schülerzahlen zu begegnen und Schüler-Lehrer-Relationen unter 40:1 zu halten. Einige Regionen und Länder hätten deutlich mehr zusätzliche Grundschullehrkräfte benötigt als andere. Die Region, die sich mit Abstand der größten Herausforderung gegenüber sah, war Subsahara-Afrika, worauf 63 % der zusätzlich benötigten Lehrkräfte entfallen. Von den 93 Ländern, die zusätzliche Lehrkräfte benötigten, waren nur 29 auf dem Weg, dies bis 2015 zu bewältigen, 64 verbleiben demnach mit Defiziten.

Die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer zu erhöhen, wird nicht ausreichen: Auch die Qualität bedarf der Verbesserung mit gut ausgebildeten und motivierten Lehrkräften. Viele Länder haben die Anzahl an Lehrerinnen und Lehrern schnell gesteigert, indem sie Lehrkräfte ohne angemessene Qualifikationen eingestellt haben.

Faktoren der Bildungsqualität

Drei Faktoren fördern Lehren und Lernen in guter Qualität: Die Bereitstellung, Verteilung und Nutzung von Lernmaterialien, ein sicheres, zugängliches physisches Umfeld mit angemessener Ausstattung sowie die im Unterricht verbrachte Zeit.

Viele Kinder gehen unter Bedingungen zur Schule, die dem Lernen nicht förderlich sind – sie haben kein Trinkwasser, keine Möglichkeit zum Händewaschen, keine sauberen Toiletten. Kinder können auch Diskriminierung, Schikane oder gar Gewalt ausgesetzt sein. In den vergangenen 15 Jahren haben einige Länder ein kinderfreundlicheres Schulmodell eingeführt, doch die Evaluation von diesen Schulen in Guyana, Nicaragua, Nigeria, den Philippinen, Südafrika und Thailand zeigte Probleme bei der Umsetzung auf. Dürrtische Schulinfrastruktur, mangelnde Instandhaltung und keine angemessene Ausbildung für Schulleitung und Lehrkräfte stellen die größten Probleme dar.

Im Hinblick auf Lehr- und Lernpraxis tragen vier Aspekte zu qualitativ hochwertiger Bildung bei: Ein Lehrplan, der passend und inklusiv ist, ein effektiver und angemessener pädagogischer Ansatz, die Verwendung der Muttersprache der Kinder sowie die Nutzung geeigneter Technologien.

Auf den wachsenden Druck hin, die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, haben Regierungen Lehrpläne auf zunehmend ähnliche Weise reformiert, häufig mit weniger Fokus auf inhaltlichem Wissen denn auf Kompetenzen. Zudem gab es die Tendenz, Inhalte besser an die aktuellen Bedürfnisse von Individuen, Gemeinschaften und Gesellschaften anzupassen. In einigen Fällen wurden Lehrkräfte jedoch nicht in die Lehrplangestaltung einbezogen, sodass sie durch diesen Top-Down-Prozess außen vor gelassen wurden. Daher fehlte ihnen das Verständnis für die Absichten der Reformen und den Reformen fehlte wiederum die Fundierung in der Unterrichtsrealität.

Im vergangenen Jahrzehnt war eine Abwendung von einer Lehrkraft-dominierten Lehrpraxis hin zu Lerner-zentrierter Pädagogik zu beobachten. Doch deren Umsetzung kann schwierig sein. Zu den Herausforderungen gehören hier ein Mangel an förderlichen Umfeldern, an Lehrerbildung und -vorbereitung, an Lehrbüchern und -materialien sowie zu große Klassen. Ohne anhaltende und kohärente Unterstützung unterrichten Lehrkräfte zumeist so, wie sie selbst unterrichtet wurden. Doch durch die Anpassung neuer Lehrstrategien an den lokalen Kontext können Lehrerinnen und Lehrer selbst unter widrigen Umständen ein Lerner-zentriertes Umfeld schaffen.

Die Unterrichtssprache und die unterrichteten Sprachen einer Schule sind von erheblicher Bedeutung für die Qualität von Lehre und Lernen. In Subsahara-Afrika und großen Teilen Südostasiens gab es einen Trend zu einem stärkeren Gebrauch lokaler Sprachen. In Lateinamerika verfügen die meisten Länder über interkulturelle bilinguale

Bildungsstrategien. Dennoch betrachten Eltern und Pädagogen lokale Sprachen häufig als nicht ausreichend für schulischen Erfolg und Arbeitschancen.

Nutzung von Technologie zur Förderung des Lernens

Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) hat das Potential, Lehren und Lernen zu bereichern, allerdings bringen Studien bezüglich ihrer Wirkung

keine eindeutigen Ergebnisse. Die effektive Einbindung von IKT in Bildungssysteme ist komplex. Viele Länder können umfassendes computergestütztes Lernen nicht unterstützen, aus dem einfachen Grund, dass Schulen keinen Internetzugang oder keinen Strom haben. Die Effektivität von IKT hängt auch von ausgebildeten Lehrkräften ab. Mobiltelefone haben unter Umständen großes Potential für IKT-basiertes Lernen, da sie nicht dasselbe Niveau an Infrastruktur wie Computer erfordern, Funknetze eher verfügbar sind und viele Geräte Internet- und Videofunktionen haben.



EFA Bilanz 2000 – 2015

Ziel 6 Bildungsqualität

Die Qualität von Bildung muss verbessert werden.

<p><i>Globaler stand*</i></p> <p><small>*von den Ländern mit Angaben</small></p>	<p>Schüler-Lehrer-Relation in der Grundschule</p> <p><small>*Durchschnitt</small></p>	<p>Relation Schüler-ausgebildete Lehrkräfte in der Grundschule</p> <p><small>*Durchschnitt</small></p>
<p><i>Erfolge</i></p>	<p>Zugang UND Lernen Kein Widerspruch z.B. Kenia</p>	<p>Schüler-Lehrer-Relationen</p> <p>Auf Ebene der Grundschule sanken die Schüler-Lehrer-Relationen in 121 von 146 Ländern</p> <p>Kongo und Mali reduzierten ihre Schüler-Lehrer-Relation um 10 Schüler pro Lehrkraft und verdoppelten zugleich die Einschulungsrate</p>
<p><i>Unternommene Anstrengungen</i></p>	<p>Nationale Erhebungen zur Messung von Lernleistungen</p>	<p>Gezielte soziale Schutzprogramme</p> <p>in Mexiko für Kinder und Erwachsene aus benachteiligten Familien helfen, Lernergebnisse zu verbessern</p> <p>Strategie zur Verbesserung der Lehrerbildung</p> <p>in Nepal führte zu sinkenden Schüler-Lehrer-Relationen in der Grundschule</p>
<p><i>Weiter bestehende Herausforderungen</i></p>	<p>Mangel an ausgebildeten Lehrkräften</p> <p>2012 waren in einem Drittel der Länder weniger als 75 % der Grundschullehrkräfte ausgebildet</p>	<p>Lerndefizite beginnen früh</p> <p>Viele Kinder lernen die Grundlagen nicht</p> <p>Materialmangel</p> <p>Knappheit an Lehrbüchern und Lehrmaterialien sowie an Mobiliar in Klassenzimmern</p>
<p><i>Ungleichmäßiger Fortschritt</i></p>	<p>Anteil ausgebildeter Lehrkräfte</p> <p>unter 50 %</p> <p>in Angola, Benin, Äquatorialguinea, Guinea-Bissau, Senegal und Südsudan</p>	<p>Mehrsprachige Bildung</p> <p>muss unterstützt werden um Lernen zu verbessern</p> <p>Unterschiede zwischen Stadt und Land</p> <p>in 8 lateinamerikanischen Ländern verringert, 6 Länder bleiben jedoch zurück</p>
<p><i>Empfehlungen für die Zeit nach 2015</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mehr und besser ausgebildete Lehrkräfte, bessere Lernmaterialien und einschlägige Lehrpläne sind nötig. 2. Lernstandserhebungen werden zur Förderung qualitativ hochwertiger Bildung und gleicher Lernergebnisse benötigt. <p><i>Mehr Anstrengung nötig</i></p>	

TEIL 2: FINANZIERUNG

Mobilisierung eines starken nationalen und internationalen politischen Engagements für „Bildung für alle“, Entwicklung nationaler Aktionspläne und beträchtliche Erhöhung der Investitionen in Bildung.

Der Aktionsrahmen von Dakar forderte erhebliche Steigerungen des finanziellen Engagements durch nationale Regierungen und Geberländer, um die positive Entwicklung hin zur Erreichung der EFA-Ziele zu beschleunigen.

Das Versprechen von Dakar, dass keinem Land die Erreichung der EFA-Ziele aufgrund mangelnder Ressourcen verwehrt werden sollte, war einer der größten Misserfolge der EFA-Periode. Die Geber hielten ihre Versprechen nicht ein. Die Bemühungen vieler Regierungen von Ländern mit niedrigem Einkommen, Bildungsbudgets für die Grundschulbildung neu zu priorisieren, sind lobenswert, doch ist mehr erforderlich, um Bildungsausgaben allgemein Priorität einzuräumen. Die finanzielle Unterstützung durch Regierungen und Geberländer für die anderen EFA-Ziele war unbedeutend und die Fortschritte zu deren Erreichung waren schwach.

Nationale Finanzierung

Der Aktionsrahmen von Dakar sah die Hauptzuständigkeit für die Finanzierung der Agenda „Bildung für alle“ bei den nationalen Regierungen. Diese Erwartung hat sich selbst in Regionen bestätigt, die auf Hilfe angewiesen sind: Die inländischen öffentlichen Ausgaben stellten Hilfen von außen in den Schatten. 2006 schlug die EFA High-Level Group vor, dass Regierungen zwischen 4 % und 6 % des Bruttonationaleinkommens (BNE) für Bildung ausgeben sollten und dass in öffentlichen Haushalten zwischen 15 % und 20 % für Bildung vorgesehen werden sollte.

Die Fortschritte bei der Priorisierung von Bildung sind unterschiedlich. 2012 entsprach der Anteil an Ausgaben für Bildung 5 % des BNE. In Ländern mit niedrigem Einkommen lag der Durchschnitt bei 4 %. 96 der 142 geprüften Länder gaben 4 % oder mehr des BNE für Bildung aus, von diesen 96 gaben 39 Länder 6 % oder mehr für Bildung aus.

Als Bestandteil der Regierungshaushalte haben sich die Ausgaben für Bildung seit 1999 kaum verändert. 2012 lag der weltweite Durchschnitt bei 13,7 %, blieb also hinter dem Ziel von 15 % bis 20 % zurück. In Subsahara-Afrika haben die Länder den größten Anteil ihrer Staatsausgaben für Bildung aufgewandt (18,4 %), gefolgt von Ostasien und dem Pazifik (17,5 %). Süd- und Westasien gaben 12,6 % aus.

Die Ausgaben für vorschulische Bildung machten 2012 weltweit nur 4,9 % der Gesamtausgaben der Regierungen für Bildung aus. Nordamerika und Westeuropa wandten 8,8 % ihrer Bildungsbudgets für die vorschulische Bildung auf, während Subsahara-Afrika 0,3 % dafür ausgab.

Die EFA- und die Millenniums-Entwicklungsziele zur Bildung betonten die Notwendigkeit, eine kostenlose Grundschulbildung guter Qualität auszubauen und forderten größere Investitionen in und Priorität auf Grundschulbildungsbudgets. Trotzdem erhöhten von den 56 Ländern mit Angaben zum Anteil der nationalen Regierungsausgaben für Primarschulbildung sowohl für 1999 als auch für 2012 nur 16 diesen Anteil.



Korruption bleibt ein Problem.

Lehrkraftgehälter machten in Ländern mit niedrigem und niedrig-mittlerem Einkommen im Schnitt 82 % der gesamten wiederkehrenden Ausgaben für Grundschulbildung aus. In Ländern mit hohem Einkommen lag der Durchschnitt bei 64 %. Bei vielen Ländern lässt dies wenige Ressourcen für andere Bereiche, zum Beispiel die Erreichung der Qualitäts- und Effizienzziele. Eine Studie für die Weltbank aus dem Jahr 2003 und der Orientierungsrahmen für die *EFA Fast Track Initiative*⁹ empfahlen, ein Drittel der wiederkehrenden Grundbildungsausgaben anderen Posten als Gehältern vorzubehalten.

Höhere Schülerzahlen in der Sekundarstufe erfordern zusätzliche Ressourcen. Von den 61 Ländern mit Angaben zu den öffentlichen Ausgaben für Sekundarbildung als Teil des Nationaleinkommens von 1999 und 2012 erhöhten 38 die Ausgaben für die Bildung in der Sekundarstufe. 15 davon waren Länder mit niedrigem und niedrig-mittlerem Einkommen.

Korruption in Regierungskreisen hat erwiesenermaßen negative Auswirkungen auf die Gleichbe-

handlung durch öffentliche Dienste, einschließlich Bildung. Der Aktionsrahmen von Dakar stellte fest: „Korruption ist eines der Hauptprobleme für die effektive Nutzung von Ressourcen für Bildung und sollte drastisch eingedämmt werden.“ Zivilgesellschaftliche Organisationen spielten und spielen beim Entgegenwirken gegen korrupte Praktiken eine wichtige Rolle. Trotz derlei Aktivität im vergangenen Jahrzehnt dauert die Korruption in der Bildung an. Diese geht zum Großteil zulasten der Armen, die häufig weniger Auswahl beim Zugang zu Angeboten jenseits des öffentlichen Sektors haben.

Es reicht nicht, einfach mehr nationale Mittel für Bildung bereitzustellen; die Ressourcen müssen auch gerecht verteilt werden. Öffentliche Ausgaben müssen den Gruppen zugutekommen, die am weitesten von der Erreichung der EFA-Ziele entfernt sind: die Ärmsten, jene mit Behinderungen und jene, die in entlegenen Gebieten leben oder zu ethnischen Minderheiten gehören. Viele Länder verteilen jedoch die Mittel nach wie vor auf Basis von gleichen Beträgen pro Kind, wodurch Unter-

⁹ Die Fast Track Initiative (FTI) ist ein Koordinierungsinstrument, das 2002 als globale Partnerschaft zwischen Industrie- und Entwicklungsländern geschaffen wurde. Entwicklungsländer, die Grundbildung zur Priorität erklärt haben, erhalten über die FTI koordinierte finanzielle und technische Unterstützung für die Umsetzung längerfristiger Bildungspläne. 2011 wurde EFA-FTI in Global Partnership for Education (Globale Partnerschaft für Bildung, GPE) umbenannt.

schiede zwischen Schulen und Regionen sowie die Bedürfnisse von benachteiligten Gruppen vernachlässigt werden. In den meisten Ländern mit niedrigem Einkommen ist es sinnvoll, mehr für Grundschulbildung auszugeben, denn das ist die Bildungsstufe, die Kinder aus ärmeren Haushalten am ehesten besuchen. Doch im Durchschnitt gaben 2012 Länder mit niedrigem Einkommen 11-mal mehr pro Hochschulstudent als pro Grundschüler aus, wohingegen Länder mit hohem Einkommen 1,3-mal mehr ausgaben.

Das Problem in vielen Ländern sind nicht unzureichende nationale Bildungsausgaben, sondern die hohen Kosten, die von privaten Haushalten getragen werden. Allgemein gilt: Je ärmer ein Land, desto höher die Belastung für Familien. In 50 Ländern mit niedrigem, mittlerem und hohem Einkommen in allen Regionen, zu denen zwischen 2005 und 2012 Daten vorlagen, beliefen sich die Bildungsausgaben von privaten Haushalten auf 31 % der Gesamtausgaben. In den 25 Ländern mit der niedrigsten öffentlichen Bildungsfinanzierung trugen Familien zu 42 % der Gesamtausgaben bei, während in den 25 Ländern mit den höchsten Beträgen die Haushalte 27 % beitrugen.

Internationale Finanzierung

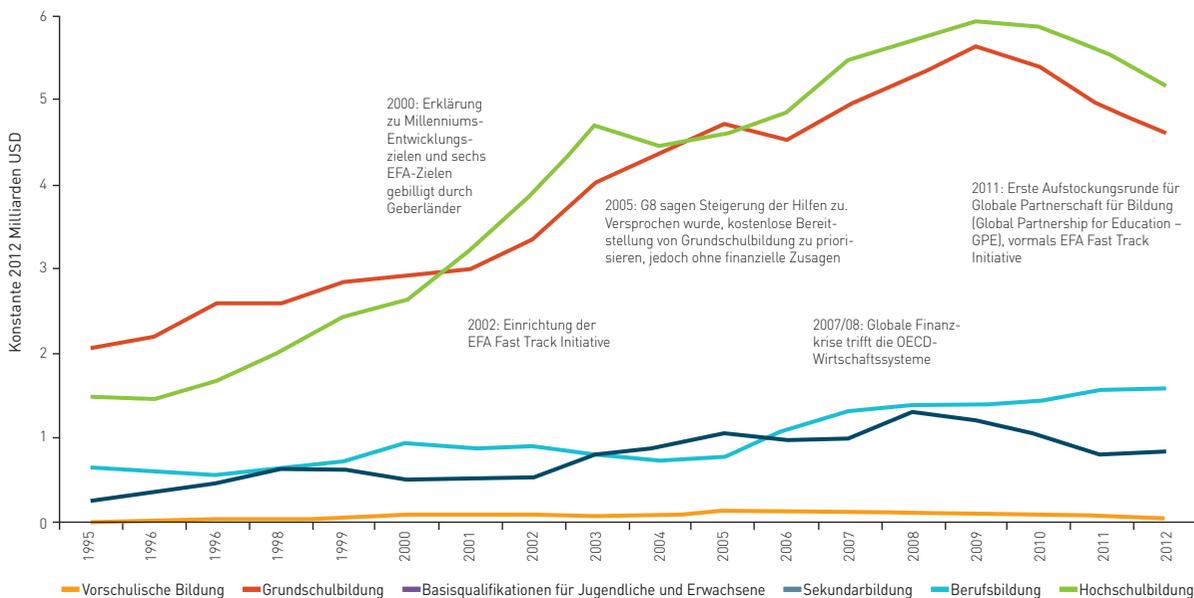
Nach 2000 waren die Erwartungen hoch, dass die Gebergemeinschaft ihre finanzielle Unterstützung

für Bildung gemäß der in den sechs EFA-Zielen festgelegten Maßgaben erhöhen würde. Während die Mittel der Entwicklungshilfe für Grundbildung im Schnitt um 6 % jährlich zunahmen, veränderte sich der Anteil der insgesamt für Bildung aufgewendeten Entwicklungshilfe aber nicht und ging nie über 10 % hinaus. Im Vergleich dazu stieg der Anteil der Gesamthilfen für Gesundheit von 9 % auf 14 %. Die Gesamtausgaben für Bildung stiegen bis 2010 konstant, sanken jedoch von 2010 bis 2012 um 10 %, was insgesamt 1,3 Milliarden US\$ entspricht.

Die Mittel für Grundbildung, welche fünf der sechs EFA-Ziele betrifft, hatten ihren Höhepunkt 2009 und 2010. Dann sanken die Ausgaben zwischen 2010 und 2012 um 15 % beziehungsweise 921 Millionen US\$. Die Ausgaben für die Post-Sekundarbildung sanken hingegen um 6 %. In absoluten Zahlen waren die aufgewendeten Mittel für die Post-Sekundarbildung 2012 höher als jene für die Grundbildung.

Die externe Förderung für Bildung hat sich vorrangig auf die Grundschulbildung konzentriert und dabei andere EFA-Ziele vernachlässigt. Als Teil der Gesamtförderausgaben für Grundbildung sind die Mittel für Basisqualifikationen für Jugendliche und Erwachsene und für frühkindliche Bildung gesunken. Geberstrategien haben Erwachsenenbildung, Fernunterricht, non-formale Bildung oder Bildung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen kaum im Blick.

Abb.3: Gesamthilfen für Bildungszusagen, dreijähriger gleitender Mittelwert, 1995 – 2012



Hinweise: Angaben zum Zeitraum vor 2002 beziehen sich auf Hilfszusagen, da keine Daten zu Auszahlungen vorliegen. Aufgrund der Volatilität von Hilfszusagen stellt die Abbildung diese als dreijährigen gleitenden Mittelwert dar.

Quelle: OECD-DAC (2014).

Seit Dakar gab es ein stärkeres politisches Bekenntnis, nicht nur die Höhe, sondern auch die Steuerung und Koordination internationaler Hilfen zu verbessern. Die Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit von 2005 stellte ein nie dagewesenes Bekenntnis zu einer besseren Bereitstellung von Hilfen dar. Doch von den 13 Wirksamkeitszielen wurde bis 2010 nur jenes der Harmonisierung und Koordination technischer Unterstützung erreicht.



Die *Global Partnership for Education (GPE)*, – vormals die *EFA Fast Track Initiative* – könnte bei der globalen Koordinierung der Mittel für Bildung eine zentrale Rolle spielen, es mangelt ihr jedoch an der finanziellen Unterstützung, um dies effektiv zu tun. Ihre Stärke und ihr Potential liegen darin, den Ländern mit dem größten Bedarf zu helfen. Von 2010 - 2012 gingen im Durchschnitt 81 % der GPE-Auszahlungen an Länder mit niedrigem Einkommen, hingegen nur 42 % der Mittel von Mitgliedern des Ausschusses für Entwicklungshilfe der OECD (DAC).

Das greifbarste Ergebnis der Bildungshilfen ist die Zunahme der Einschulungsraten, insbesondere in der Grundschulbildung. Die Wirkung der Entwicklungshilfe auf die Geschlechterparität hat sich als minimal erwiesen. Dennoch könnten bestimmte Faktoren, die in erster Linie Mädchen davon abhalten, die Schule zu besuchen, wie armutsbedingte Probleme, Entfernung zur Schule, Ersatzkosten für Schulbesuch von Mädchen und kulturelle Überzeugungen, durch die effektivere Zuteilung von Hilfen in Angriff genommen werden.

Die finanzielle Unterstützung der formalen Bildung durch Nichtregierungsorganisationen ist auf zwischen 2,6 Milliarden US\$ und 5,2 Milliarden US\$ gestiegen. Nichtregierungsorganisationen sind in einigen Ländern zu wichtigen Anbietern von Basisdienstleistungen in der Bildung geworden. Ihre Aufwendungen für Bildung zeigen, dass ihre Ziele mit denjenigen EFA-Zielen übereinstimmen, die traditionell von Regierungen und Gebern vernachlässigt werden, zum Beispiel non-formale Bildung und frühkindliche Förderung und Erziehung.

Nicht-traditionelle Finanzierungsformen sind exponentiell gewachsen, auf über 50 Milliarden US\$. 2010 empfahl die *Leading Group on Innovative Financing for Development* neun Mechanismen zur Erweiterung von Bildungsfinanzierung: Eine Finanztransaktionssteuer, Landeswährungs-Bildungsanleihen, Venture-Capital-Fonds, Diaspora-Anleihen, freiwillige Beiträge von Migranten, Schuldenumwandlungen, Sportabgaben, *Public-Private Partnerships* und Kleinstspenden. Ähnliche Mechanismen haben seit 2002 über 7 Milliarden US\$ zur Gesundheitsfinanzierung generiert, doch wenige sind bislang auf die Bildungsfinanzierung angewendet worden.

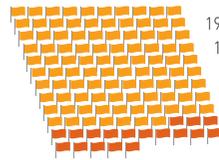
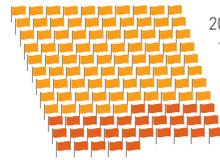
Die Geber sind ihrer Selbstverpflichtung, Bildungshilfen effektiver zu vergeben, nicht nachgekommen.

Eine globale Koordinierung würde es den Gebern von Entwicklungshilfe im Bildungssektor erlauben, Hilfe da bereitzustellen, wo der Bedarf am größten ist. Doch die aktuellen Koordinierungsmechanismen auf globaler und Länderebene scheinen bis jetzt nicht signifikant hilfreich gewesen zu sein. Das vierte *High Level Forum* über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit 2011 in Busan, Republik Korea, betonte die Nutzung multilateraler Institutionen und globaler Fonds zur Verbesserung der Koordinierung, dennoch werden die meisten bilateralen Hilfen für Grundbildung weiterhin nach Ort und Sektor zugesprochen.

EFA Bilanz 2000 – 2015

FINANZIERUNG

Mobilisierung eines starken nationalen und internationalen politischen Engagements für „Bildung für alle“, Entwicklung nationaler Aktionspläne und beträchtliche Erhöhung der Investitionen in Bildung.

<p><i>Globaler Stand*</i></p> <p><small>*von den Ländern mit Angaben</small></p>	 <p>1999 gaben 18 der 116 Länder mit vorliegenden Daten 6 % oder mehr ihres BNE⁹ für Bildung aus</p>	 <p>2012 gaben 39 der 142 Länder mit vorliegenden Daten 6 % oder mehr ihres BNE für Bildung aus</p>	
<p><i>Erfolge</i></p> 	<p>Mehr Ausgaben für Bildung</p> <p>durch viele Regierungen, vor allem in ärmeren Ländern (z.B. Brasilien, Äthiopien, Nepal)</p> 	<p>Starke Einbeziehung der Zivilgesellschaft führte zu Erfolgen</p> <p>z.B. die effizientere Verteilung von Lehrbüchern auf den Philippinen führte zu Einsparungen in Höhe von 1,84 Millionen US\$</p> 	<p>Priorisierung von Bildungsausgaben</p> <p>64% der Länder haben dies parallel zu robusten Wirtschaftswachstumsraten erreicht</p> 
<p><i>Unternommene Anstrengungen</i></p> 	<p>Transparenz und Rechenschaft</p> <p>Zivilgesellschaftliche Organisationen haben geholfen, deren Wichtigkeit zu betonen</p> 	<p>Gestiegene Ausgaben</p> <p>in 38 Ländern</p> <p>um 1 %</p>  <p>oder mehr des Nationaleinkommens (1999 – 2012)</p>	<p>Verkleinerung der Ausgabenlücke</p> <p>pro Schüler zwischen Grundschul- und Hochschulebene ist in 30 Ländern erreicht worden</p> 
<p><i>Weiter bestehende Herausforderungen</i></p> 	<p>Kosten für Lernmaterialien</p> <p>In 12 afrikanischen Ländern machten Lern- und Lehrmaterialien 56 % des Haushaltsbudgets aus</p> 	<p>Finanzierung durch Regierungen und Geber</p>   <p>Mit Ausnahme der Grundschulbildung wird ein großer Teil für Nicht-EFA-Bereiche der Bildung ausgegeben</p>	<p>Humanitäre Hilfen</p> <p>2013 waren nur 2 % der insgesamt für humanitäre Hilfen verfügbar gemachten Mittel für die Bildung bestimmt</p> 
<p><i>Chancen</i></p>	<p>Verteilung von Ressourcen</p> <p>muss gleichberechtigter und effizienter werden</p> 	<p>Effektivere Verteilung von Hilfen</p> 	<p>Nicht-traditionelle Finanzierung</p> <p>bei der Finanzierung unterversorgter Bildungsbereiche (z.B. private Investitionen, Sponsoring durch Unternehmen usw.)</p> 
<p><i>Empfehlungen für die Zeit nach 2015</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regierungen und Geber müssen vernachlässigte Bildungsbereiche wie vorschulische Bildung, zweite Bildungschancen und Alphabetisierung Erwachsener priorisieren 2. Bessere diagnostische Instrumente sind nötig, um zu erfassen, wie Mittel ausgegeben werden. <p><i>Mehr Engagement nötig</i></p>		

⁹ Das Bruttonationaleinkommen (BNE), bis 1999 auch Bruttosozialprodukt (BSP), englisch Gross National Product (GNP) bzw. Gross National Income (GNI) misst den Wert aller Waren und Dienstleistungen, die in einer Periode mithilfe von Produktionsfaktoren hergestellt werden, die sich im Besitz von Inländern befinden.

TEIL 3: EMPFEHLUNGEN

1 Mehr Gewicht auf frühkindliche Förderung und Erziehung legen

Alle Länder sollten mindestens ein Jahr Vorschulbildung als Teil des Grundbildungszyklus zur Pflicht erklären und die Regierungen sollten die notwendigen Ressourcen dafür verfügbar machen.

Wo Regierungsbudgets nicht auf Leistungen für alle ausgedehnt werden können, sollten sie auf die am stärksten benachteiligten Bevölkerungsgruppen abzielen.

In Kontexten, wo formale Programme schwieriger durchführbar sind, sollten außerschulische und gemeinschaftsbasierte Frühlernprogramme gefördert werden.

Betreuung und Unterricht sollten qualitativ hochwertig sein und Personal sollte dazu ausgebildet sein, Kleinkinder kognitiv zu stimulieren und ihnen sozio-emotionale Unterstützung zu bieten.

Die Länder sollten danach streben, mehr und bessere Betreuer und Lehrkräfte zu gewinnen, indem sie deren Status verbessern und sie wie Grundschullehrkräfte entlohnen.

2 Alles Notwendige tun, um allen Kindern den Abschluss der Grundschule zu ermöglichen

Die Regierungen müssen lebensnahe bildungsspezifische Cash-Transferprogramme mit vereinfachten Bedingungen und Rückzahlungsplänen entwickeln, um ärmere Haushalte darin zu unterstützen, Kosten für Schulbildung (wie informelle Gebühren, Schulkleidung und Transport) aufzubringen.

Zur Steigerung der Bildungsbeteiligung und zur Verringerung von Schulabbrüchen sollten Regierungen intersektorale Programme in Bereichen wie Gesundheit und Ernährung umsetzen sowie in Straßen, Wasser- und Stromversorgung investieren.

Regierungen sollten Notfallpläne entwickeln, um den Bildungsbedürfnissen von Kindern in Notsituationen und in Regionen mit bewaffneten Konflikten zu begegnen.

3 Erwerb von Arbeits- und Basisqualifikationen für Jugendliche und Erwachsene verbessern

Regierungen müssen sicherstellen, dass alle jungen Menschen, vor allem die am stärksten benachteiligten, durch den universellen Zugang zu kostenloser und obligatorischer Bildung der unteren Sekundarstufe, Basisfertigkeiten erlangen.

In Anerkennung der Tatsache, dass die Kombination aus Schule und Arbeit die Chancen von Kindern auf den Erwerb von Basisfertigkeiten verringert, sollten alle Länder die Konvention 138 der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) ratifizieren, verbreiten und anwenden, welche ein Mindestalter für Erwerbstätigkeit festlegt.

Politische Entscheidungsträger sollten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten identifizieren und priorisieren, die zum Ende jeder Phase der formalen Schulbildung erlangt sein sollen.

Regierungen sollten abschätzen, welche Art der Bildung oder Training, einschließlich on-the-job Training und Ausbildungsprogrammen, am effektivsten und gleichberechtigt zugänglich für alle ist.

Um den Bedürfnissen von Erwachsenen mit niedrigen Bildungsqualifikationen gerecht zu werden, sollten die Regierungen die Möglichkeiten für Weiter-, Fort- und Erwachsenenbildung ausbauen.

4 Alle Erwachsenen befähigen, ihr Recht auf Alphabetisierung zu realisieren

Alphabetisierungspolitik und -strategien sollten an bestehende Entwicklungspolitik anknüpfen und sie mit den Bedürfnissen von Gemeinden und den Themen Gesundheit, Gemeindeentwicklung, landwirtschaftliche Innovation und aktive Bürgerschaft verbinden.

Die Verwendung von Mobiltelefonen und anderen IKT zum Erwerb und Erhalt von Lese- und Schreibkenntnissen sollte durch Kooperation zwischen Regierung und Privatwirtschaft unterstützt werden.

Die Länder sollten ihre Alphabetisierungsprogramme verstärken, indem sie die Niveaus der von Erwachsenen zu erreichenden Kompetenzen spezifizieren und Beteiligungsraten und Ergebnisse messen und überwachen.

5 Schwerpunkt von Parität auf Gleichberechtigung verschieben

Um in Lernumgebungen gleiche Chancen für Jungen und Mädchen zu bieten, müssen Ressourcen so eingesetzt werden, dass Lehrmaterialien und sanitäre Anlagen vorhanden und angemessen sind.

Die Regierungen müssen dafür Sorge tragen, dass berufsvorbereitende und -begleitende Trainingsprogramme Genderstrategien für Lehrkräfte umfassen, die diese bei der Arbeit im Klassenzimmer und im Management anwenden können. Derlei Programme müssen behutsam entwickelt und an die im jeweiligen regionalen Kontext vorhandenen Ungleichheiten angepasst werden.

Lehrpläne sollten sensibel für Genderfragen sein und sich auch mit Sexualkunde/reproduktiver Gesundheit beschäftigen.

6 In die Qualität von Bildung investieren

Regierungen müssen massiv in die Bereitstellung qualitativ hochwertiger Bildung investieren. Strategien zur Förderung der Professionalität und Moti-

vation von Lehrkräften sollten Priorität haben. Die Auswirkungen der Einstellung von Lehrkräften mit kurz befristeten Verträgen, wie unter anderem die schlechteren Arbeitsbedingungen, sollten bedacht werden.

Lehrkräfte sollten mit relevanten und inklusiven Lehrplaninhalten unterstützt werden, welche das Lernen verbessern und es leistungsschwächeren Schülern erlauben aufzuholen. Ausreichend angemessene Lernmittel, insbesondere Lehrbücher, müssen allen zur Verfügung gestellt werden.

Lehrstile und -methoden müssen viel besser auf unterschiedliche kulturelle und klassenspezifische Kontexte reagieren. In mehrsprachigen Gesellschaften sind Strategien zum Einsatz von Sprache in der Bildung besonders wichtig für effektives Lernen.

Institutionelle Vorkehrungen sollten mit einer klaren Verpflichtung zur Herstellung von Chancengleichheit verbunden sein. Regierungen sollten angemessene Entsendungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern für unterversorgte Gebiete entwickeln.

Ausreichende Unterrichtszeit in guter Qualität, in der Lehrkräfte und Schüler aktiv involviert sind, ist von entscheidender Wichtigkeit.

Die Länder sollten ihre Kapazitäten zur Durchführung von Lernstandserhebungen verbessern, welche nationale Prioritäten widerspiegeln und welche qualitativ hochwertige Bildung, effektive Lehre und gleichwertige Lernergebnissen in verschiedenen Fachgebieten fördern.

7 Bildungsfinanzierung erhöhen und marginalisierten Gruppen zugutekommen lassen

Die Regierungen sollten mehr innerstaatliche Ressourcen mobilisieren, um eine nachhaltige Quelle für die Finanzierung der Bildungsagenda nach 2015 zu sichern. Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen werden 3,4 % des BIP für Vorschul-, Grundschul- und untere Sekundarstufenbildung beziehungsweise 5,4 % des BIP für alle Bildungsniveaus aufwenden müssen.

Öffentliche Bildungsressourcen müssen zugunsten marginalisierter Gruppen auf vorschulische Bildung, non-formale Bildung und Alphabetisierung Erwachsener umverteilt werden. Geber sollten ihre Zahlungen

für Bildung massiv erhöhen und sicherstellen, dass sie gezielter eingesetzt werden. Die Koordinierung der globalen Entwicklung und humanitären Hilfe darf diejenigen Länder nicht vernachlässigen, die am meisten Hilfe benötigen.

Angesichts der geschätzten Finanzierungslücke von 22 Milliarden US\$ werden die Geber den Umfang der Hilfen für vorschulische, Grundschul- und untere Sekundarbildung in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen mindestens vervierfachen müssen.

Damit Regierungen und Geber besser einschätzen können, wie unterschiedliche Einkommensgruppen von öffentlichen Ausgaben profitieren, sollten sie analysieren, wie und mit welchem Effekt Bildungsausgaben getätigt werden. So kann sichergestellt werden, dass die ärmsten Kinder nicht zurückgelassen werden.

8 Den Fokus auf Chancengleichheit stärken

Um Chancengleichheit zuallererst anzugehen, müssen die Regierungen Informationen besser nutzen und aufbereiten, um ihre Bildungsinterventionen entsprechend auszurichten. Regierungen sollten disaggregierte¹⁰ Daten aus Schul-, Haushalts- und Arbeitsmarktumfragen nutzen, um ihre Bildungspläne zu verbessern und Ressourcen denjenigen zukommen zu lassen, die sie am dringendsten benötigen.

9 Große Datenlücken schließen, um Monitoring zu verbessern

Es ist unverzichtbar, die Wissensbasis nationaler Bildungssysteme zu verbessern, um kritische Datenlücken bei Themen wie Qualität, Lese- und Schreibkompetenzen bis hin zu Finanzen zu schließen. Dies erfordert Arbeit an Standards, den Auf- und Ausbau von Kapazitäten und Datenkoordination.

Um Lernfortschritte im Laufe der Zeit in den Ländern zu beobachten und zu messen, ist eine engere Zusammenarbeit erforderlich. Das Monitoring sollte auf der Basis von Messgrößen erfolgen, die bei einer Reihe von Themen nationaler Lernstandserhebungen angegliedert werden können.

Regierungen sollten ihr Monitoring so entwickeln, dass sie auch disaggregierte Daten zum Bildungsstatus unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen sammeln können.

Die Verfügbarkeit, Verlässlichkeit und Vergleichbarkeit von Angaben zur Alphabetisierung sollten verbessert werden, um Planung und politische Entscheidungen zu erleichtern.

Wenn der Auftrag zur Erstellung des Weltbildungsberichtes nun ausläuft, besteht weiterhin der Bedarf an einem unabhängigen, bildungsspezifischen Weltbericht.

10 Koordinierungsprobleme lösen, um politische Unterstützung für Bildung auf hohem Niveau zu halten

Strategien zur Umsetzung von Bildungspolitik müssen technisch gut und politisch attraktiv sein. Sie müssen klare Ziele haben und mit strategischer und technischer Kompetenz umgesetzt werden. Sie sollten gemeinsam finanziert und regelmäßig evaluiert werden, mit starker politischer Unterstützung.

Es muss klare Rechenschaftsmechanismen geben, um Regierungen und Geber zur Verantwortung zu ziehen, wenn Ziele verfehlt oder Verpflichtungen nicht eingehalten werden.

Bildung ist der Schlüssel zur Erreichung der meisten Ziele der Entwicklungsagenda Post-2015, von nachhaltigem Konsum bis zu Gesundheit und Frieden. Bildungsprogramme und -ansätze sollten überarbeitet werden, um diese Ziele zu erreichen.

¹⁰ Disaggregation bezeichnet die Aufschlüsselung von statistischen Daten nach bestimmten Merkmalen in unterschiedliche Einzelgrößen.

Kurzfassung

Eine Publikation der Deutschen UNESCO-Kommission



Deutsche
UNESCO-Kommission e.V.

Organisation
der Vereinten Nationen
für Bildung, Wissenschaft
und Kultur

Bildung für alle 2000-2015: Bilanz

Die zwölfte Ausgabe des „Education for All - Global Monitoring Reports“ zieht Bilanz aus 15 Jahren „Bildung für alle“. Während sich die internationale Gemeinschaft aktuell auf eine neue Entwicklungs- und Bildungsagenda vorbereitet, die *Sustainable Development Goals*, bietet dieser Bericht eine Bestandsaufnahme des bisher Erreichten sowie der zukünftigen Herausforderungen.

Es gibt viele nennenswerte Fortschritte. Das Tempo in Richtung universelle Grundschulbildung hat sich beschleunigt, Geschlechterdisparität wurde in vielen Ländern vermindert und Regierungen nehmen die Bildungsqualität stärker in den Blick: Trotz dieser Anstrengungen hat die Staatengemeinschaft ihr Versprechen, Bildung für alle zu erreichen, nicht erfüllt. Millionen von Kindern und Jugendlichen gehen nicht zur Schule und die ärmsten und am meisten Benachteiligten tragen die größte Last dieses Versäumnisses.

Der Bericht „Bildung für alle 2000-2015: Bilanz“ bietet eine umfassende Beurteilung der Fortschritte der Länder hin zur Erreichung der Ziele des weltweiten Aktionsprogramms „EFA“ und identifiziert die Arbeit, die zu tun bleibt. Er bewertet die Wirksamkeit von unternommenen Maßnahmen und gibt Empfehlungen zum Monitoring der Bildungsziele nach 2015. Er erläutert, warum Bildung ein Eckpfeiler der globalen Entwicklungsagenda für die Zeit nach 2015 werden muss.

Der Weltbericht „Education for All - Global Monitoring Report“ wird jährlich im Auftrag der UNESCO von einem unabhängigen Team verfasst. 164 Länder haben sich auf dem Weltbildungsforum in Dakar 2000 verpflichtet, die sechs Bildungsziele von „Bildung für alle“ bis zum Jahr 2015 zu erreichen: Ausbau der frühkindlichen Förderung und Erziehung, Grundschulbildung für alle Kinder weltweit, Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen, Halbierung der Analphabetenrate unter Erwachsenen, Gleichberechtigung der Geschlechter und Verbesserung der Bildungsqualität.

Titelfotos (von links nach rechts): Karel Prinsloo, Mey Meng, UNICEF/NYHQ2004-0991/Pirozzi, Nguyen Thanh Tuan, UNICEF/NYHQ2005-1176/LeMoynes, Magali Corouge, Benavot, Eva-Lotta Jansson, BRAC/ShehzadNoorani, UNICEF/NYHQ2005-1194/LeMoynes, Karel Prinsloo, Magali Corouge, Tutu Mani Chakma, Benavot, Amima Sayeed

