

Kurzfassung

Ungleichheit
überwinden –
Warum politisches
Handeln zählt



Weltbericht „Bildung für alle“ 2009

Kurzfassung

Ungleichheit überwinden –
Warum politisches Handeln zählt



Overcoming inequality:
Why governance matters
EFA Global Monitoring Report 2009. Summary
Deutsche Kurzfassung

herausgegeben von

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

Redaktion
Dr. Barbara Malina (DUK)

Auswahl, Übersetzung und redaktionelle Mitarbeit
Carolin Busch (DUK)

Fotos:
Overcoming inequality:
Why governance matters
EFA Global Monitoring Report 2009. Summary;
UNESCO/Nicolas Axelrod;
UNESCO/Tomás Munita;
UNESCO/ Abdelhak Senna

Weitere Informationen zum
EFA Global Monitoring Report 2009
erhalten Sie über:

EFA Global Monitoring Report Team
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP
Frankreich
Tel.: +33 1 45 68 21 28
Fax.: +33 1 45 68 56 27
Email: efareport@unesco.org

Der Bericht und die Summary
sind online zugänglich unter:
www.efareport.unesco.org

Der Global Monitoring Report
kann online bestellt werden auf:
www.unesco.org/publishing

ED.2008/WS/51

Die in dieser Kurzfassung sowie im Bericht selbst enthaltenen Analysen und Politikempfehlungen entsprechen nicht unbedingt den Ansichten der Herausgeber oder der UNESCO. 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. Die Gesamtverantwortung trägt das EFA Global Monitoring Report Team.

Die verwendeten Bezeichnungen und die Präsentation der Inhalte in Kurzfassung und Bericht stellen keinerlei Meinungsäußerung der Herausgeber oder der UNESCO hinsichtlich des Rechtsstatus eines Landes, Territoriums, einer Stadt oder eines Gebiets oder deren Behörden oder hinsichtlich von Grenzverläufen dar.

Bildung für alle – Menschenrecht und Katalysator für Entwicklung

Auf dem Weltbildungsforum in Dakar/Senegal im April 2000 haben 164 Staaten den Aktionsplan „Bildung für Alle“ (*Education for All*, EFA) verabschiedet, dessen Ziele bis 2015 erreicht werden sollen. 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 (life skills) 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.

Die EFA-Ziele und die Millenniums-Entwicklungsziele sind wechselseitig voneinander abhängig. Bildung ist nicht nur ein fundamentales Menschenrecht, sie ist auch ein entscheidender Faktor bei der Bekämpfung von Armut und Ungleichheit, bei der Verbesserung der Gesundheit von Müttern und Kindern sowie bei der Verankerung von Demokratie. Umgekehrt hängen Fortschritte in der Bildung von Erfolgen in anderen Entwicklungsbereichen ab, zum Beispiel der Bekämpfung von Armut und Benachteiligung sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter.

Der UNESCO-Weltbildungsbericht, der *Global Monitoring Report*, dokumentiert jährlich die Fortschritte, die die Weltgemeinschaft auf dem Weg zur Erreichung der EFA-Ziele macht. Der diesjährige Bericht geht auch der Frage nach, wie die Gestaltung von Reformen, Finanzierung und Management im Bildungsbereich Ungleichheit beseitigen kann. Denn ohne ein stärkeres Engagement der Regierungen für Chancengleichheit in der Bildung werden die sechs Ziele bis 2015 nicht erreicht.

Bildung und andere Entwicklungsziele sind voneinander abhängig

Die sechs Ziele – Wo stehen wir?

Bei einigen der sechs EFA-Ziele sind bemerkenswerte Fortschritte zu verzeichnen, seit sich die internationale Gemeinschaft im Jahr 2000 in Dakar auf diese Ziele verpflichtet hat.¹ Am Beispiel einiger der ärmsten Länder der Welt wird deutlich, dass mit politischem Willen und entsprechendem politischen Handeln viel erreicht werden kann. Doch reichen die bisherigen Erfolge nicht aus: Die wichtigste Aufgabe besteht jetzt in der Abschaffung von Ungleichheit, die zum Beispiel durch Einkommen, Geschlecht, ethnischen Hintergrund, Sprache oder Behinderung entsteht. Wenn dies von den Regierungen nicht in Angriff genommen wird, werden die Versprechen von Dakar nicht zu halten sein.

¹ Dieses Kapitel basiert auf Daten aus dem Jahr 2006.

Ziel 1

Frühkindliche Förderung und Erziehung

Der Grundstein für *Bildung für Alle* wird lange vor dem Schulbeginn gelegt, denn die ersten Lebensjahre sind entscheidend für Leben und Lernen. Insgesamt macht die Mehrheit der Länder Fortschritte beim Kindeswohl: Die Kindersterblichkeit ist zurückgegangen, Impfungen haben zugenommen, die Unterstützung für Menschen mit HIV/AIDS hat sich verbessert. Diese Fortschritte sind auf klare nationale politische Vorgaben und internationales Engagement zurückzuführen. Doch sind die bisherigen Anstrengungen – gemessen an den weltweiten Herausforderungen – nicht ausreichend.

3,5 Millionen
Kinder sterben
jährlich an den
Folgen von
Mangelernährung

Früh übt sich:
Unterricht in gesunder
Ernährung, Simbabwe

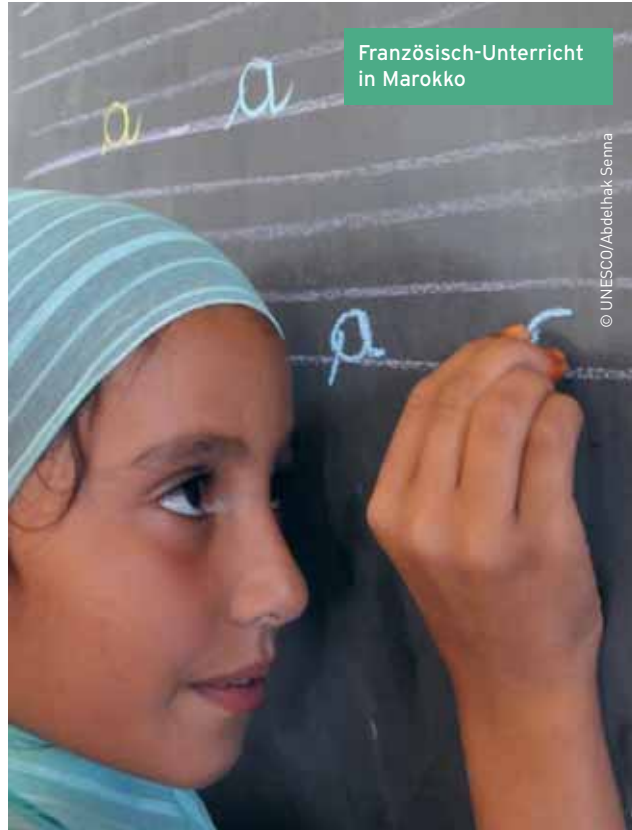


Sterblichkeitsrate und Ernährungszustand von Kindern im Vorschulalter sind noch immer besorgniserregend. Die Zahl der Kinder, die im Alter von unter fünf Jahren starben, fiel zwar zwischen 1990 und 2006 um 3 Millionen, aber noch immer sterben jedes Jahr etwa 10 Millionen Kinder vor ihrem fünften Geburtstag. Weltweit ist eines von drei Kindern im Alter von unter fünf Jahren unterernährt. 3,5 Millionen Kinder sterben jährlich an den Folgen. Zwischen 1990 und 2003 stieg die Zahl der unterernährten Menschen in Subsahara-Afrika² von 169 Millionen auf 206 Millionen. Die aktuelle internationale Lebensmittelkrise könnte diesen Trend dramatisch verstärken, weil steigende Lebensmittelpreise die ärmsten Haushalte am stärksten treffen.

Mangelernährung führt zu langfristigen Beeinträchtigungen der physischen und geistigen Kapazitäten sowie der allgemeinen Lernfähigkeit. Unzureichende Fortschritte bei der Bekämpfung von Mangelernährung und Krankheiten – insbesondere in Subsahara-Afrika und Südasien³ – sind damit ein großes Hindernis für das Ziel der universellen Grundschulbildung.

Programme zur frühkindlichen Förderung und Erziehung können Ernährung und Gesundheit unterstützen, die kognitive Entwicklung begünstigen und frühe Benachteiligungen ausgleichen. Die bisherigen Anstrengungen in diesem Bereich reichen aber nicht aus: Es gibt insgesamt zu wenig vorschulische Programme, und insbesondere benachteiligte Gruppen haben keinen Zugang zu ihnen. Vor allem folgende Faktoren üben Einfluss aus: Einkommen, Wohngegend (Stadt-Land-Gefälle) und soziokulturelle Gruppe (ethnische Zugehörigkeit, Religion, Sprache).

Im Bereich der frühkindlichen Förderung und Erziehung gibt es ausgeprägte Ungleichheiten zwischen Kindern aus reichen und armen Ländern: Die Bruttobeteiligungsrate⁴ an vorschulischen Förderprogrammen lag 2006 zwischen durchschnittlich 79% in Industrieländern und 36% in Entwicklungsländern, in Subsahara-Afrika lag sie sogar bei nur 14%. Die Rate bei Programmen für Kinder ab 3 Jahren steigt tendenziell mit dem durchschnittlichen Volkseinkommen, dies ist aber nicht zwangsläufig der Fall: Einige arabische Staaten mit hohem Einkommen erreichen geringere Teilnehmeraten als deutlich ärmere Länder wie Ghana, Kenia und Nepal. Auch innerhalb vieler Länder gibt es eine deutliche Schere zwischen reichen und armen Kindern. Neben dem Einkommen bestimmen Faktoren wie Wohngegend und die sozio-



Französisch-Unterricht in Marokko

© UNESCO/Abdelhak Serma

kulturelle Gruppe den Zugang zu vorschulischen Programmen. Der erfolgreiche Abbau von Ungleichheit hängt entscheidend davon ab, ob die Regierungen frühkindliche Förderung und Erziehung als eine Priorität betrachten. Entwicklungshilfe könnte die frühkindliche Förderung und Erziehung ebenfalls wesentlich effektiver unterstützen: Bisher entfällt nur 5% der Entwicklungshilfe im Bildungssektor auf diesen Bereich.

Auch innerhalb der OECD-Länder gibt es große Unterschiede bei der frühkindlichen Förderung und Erziehung. Während in Frankreich und einigen skandinavischen Ländern nahezu alle Kinder in vorschulischen Programmen eingeschrieben sind, sind es in den USA nur etwa 6 von 10 Kindern.

Ziel 2

Universelle Grundschulbildung

Wenn die Regierungen an ihrem bisherigen Kurs festhalten, wird universelle Grundschulbildung bis 2015 nicht erreicht sein. Weltweit betrachtet sind die Fortschritte zu langsam und zu unausgewogen, wenn auch durchaus sichtbar: Höhere Einschulungsraten gibt es vor allem in Subsahara-Afrika, den arabischen Staaten sowie in Süd- und Westasien. In Subsahara-Afrika z.B. stieg die Netto-

² Einen Überblick über die Zuordnung von Ländern zu den angesprochenen Weltregionen gibt der UNESCO-Weltbildungsbericht 2009 (S. 258 f.).

³ Folgende Länder fallen unter den Begriff Südasien: Afghanistan, Bangladesch, Bhutan, Indien, Malediven, Nepal, Pakistan, Sri Lanka.

⁴ Bruttobeteiligungsrate, oder Bruttoeinschulungsrate (*gross enrolment ratios*), ergeben sich aus dem Verhältnis aller in einer bestimmten Bildungsstufe eingeschulter Kinder zur Menge der für diese Stufe offiziell vorgesehenen Altersgruppe.

75 Millionen Kinder besuchen keine Schule

einschulungsrate⁵ von 54% auf 70% (1999-2006). Die Gruppe der Entwicklungsländer insgesamt erreichte 2006 eine Nettoeinschulungsrate von 85% in der Grundschule, 1999 lag sie noch bei 81%.

Trotz dieser Fortschritte bleibt noch viel zu tun: Im Jahr 2006 besuchten insgesamt 75 Millionen Kinder keine Schule⁶, 55% davon waren Mädchen. Annähernd die Hälfte der Kinder, die keine Schule besuchen, lebt in Subsahara-Afrika, ein weiteres Viertel in Süd- und Westasien. Eine Hochrechnung über die Daten von 134 Ländern aus dem Jahr 2006 zeigt, dass 2015 allein in diesen Regionen noch knapp 29 Millionen Kinder keine Schule besuchen werden.

Für Kinder aus armen Familien, ländlichen Gegenden oder Slums ist es besonders schwer, Zugang zu qualitativ hochwertiger Grundschulbildung zu erhalten. Umso wichtiger ist, dass die Regierungen dem Ziel der universellen Grundschulbildung Priorität einräumen, weil politische Entscheidungen die Verhältnisse verändern können. So haben z.B. Äthiopien und Tansania beachtliche Fortschritte dabei erzielt, die Einschulungsraten zu erhöhen und insbesondere die armen Bevölkerungsschichten zu erreichen. Gelungen ist dies unter anderem durch die Abschaffung von Schulgebühren, den Bau von neuen Schulen in bisher unterversorgten Regionen und die verstärkte Rekrutierung von Lehrkräften. Auch die Erhöhung der öffentlichen Ausgaben für Grundschulbildung, die Versorgung mit ausreichend Unterrichtsmaterialien, Anreize für den Abbau systembedingter Benachteiligungen und die internationale Entwicklungszusammenarbeit haben zu diesen Fortschritten beigetragen. In den vergleichsweise reicheren Ländern Nigeria und Pakistan wird der Fortschritt dagegen durch mangelhaftes politisches Handeln aufgehalten, wodurch Millionen Kindern der Zugang zu Grundschulbildung verwehrt bleibt.

Ziel 3

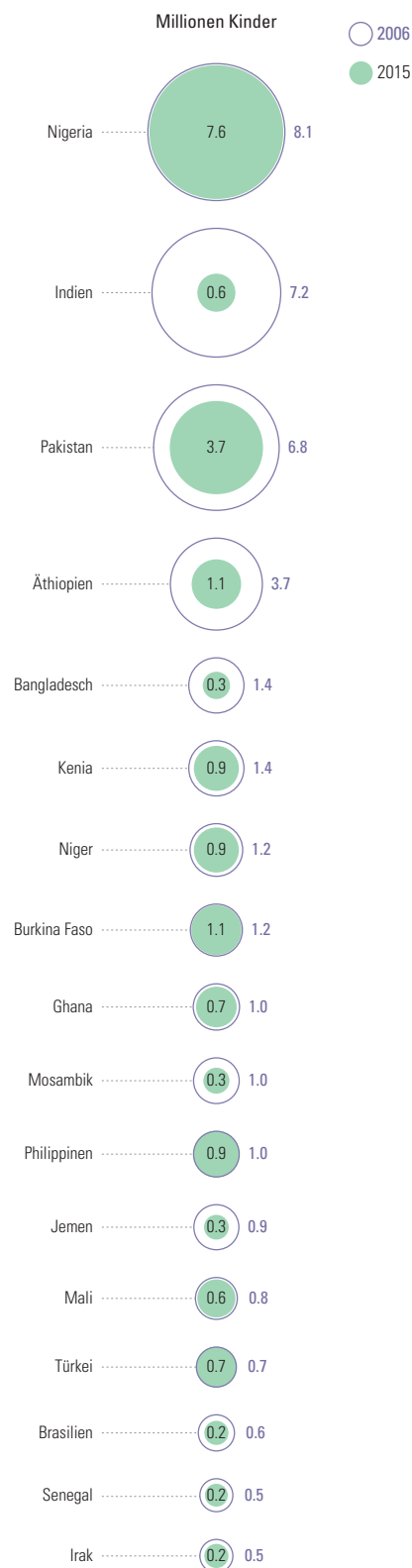
Lebenslanges Lernen für Jugendliche und Erwachsene

Insgesamt ist die Zahl derer gestiegen, die eine Sekundarbildung absolvieren. 2006 waren weltweit etwa 513 Millionen Lernende in der Sekundarbildung eingeschult, dies entspricht einem Anstieg von fast 76 Millionen seit

⁵ Nettobeteiligungsraten, oder Nettoeinschulungsraten (*net enrolment ratios*), ergeben sich aus dem Verhältnis aller in einer bestimmten Bildungsstufe eingeschulten Kinder zur Zahl der Kinder in der für diese Stufe offiziell vorgesehenen Altersgruppe.

⁶ 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.

Abb. 1: Geschätzte Zahl der Kinder, die 2006 keine Schule besuchten, und Hochrechnung für 2015*



* Es werden die Länder aufgeführt, in denen geschätzt (2006) mehr als 500.000 Kinder keine Schule besuchten.
Quelle: Tabelle 2.5 im EFA Global Monitoring Report 2009.

1999. Weltweit stieg die durchschnittliche Nettoeinschulungsrate von 52% auf 58%. Dabei sind aber große nationale und regionale Unterschiede zu verzeichnen: 2006 lag die Nettoeinschulungsrate in der Sekundarbildung für Subsahara-Afrika bei nur 25%, in Süd- und Westasien bei 45%. Innerhalb von Ländern sind die Ungleichheiten sogar noch ausgeprägter. Wieder spielen hier die Faktoren Einkommen und Sprache eine wesentliche Rolle.

Die Regierungen setzen innerhalb ihrer Bildungspolitik keine Priorität auf die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen. Um lebenslanges Lernen zu verwirklichen, ist ein größerer politischer Wille notwendig. Die Regierungen müssten die öffentliche Finanzierung erhöhen, klare Konzepte entwickeln und eine bessere Datenlage schaffen.

Ziel 4

Alphabetisierung Erwachsener

Lesen und Schreiben sind entscheidende Fähigkeiten, um das Leben selbstbestimmt gestalten zu können. Sie sind der Schlüssel zum lebenslangen Lernen, sie bieten die Möglichkeit, die Kindersterblichkeit zu senken und Gesundheit zu verbessern, und sie erhöhen die Chancen auf Beschäftigung. Die Zahlen zur Entwicklung der Alphabetisierung weltweit sind allerdings nicht ermutigend: 16% der erwachsenen Weltbevölkerung, das sind etwa 776 Millionen Menschen, sind Analphabeten. Fast zwei Drittel von ihnen sind nach wie vor Frauen. Die weltweiten Fortschritte im Bereich der Alphabetisierung haben sich in den letzten Jahren insgesamt verlangsamt.

Alphabetisierung
Erwachsener, Kambodscha



Abb. 2: Geschätzte Zahl erwachsener Analphabeten im Jahr 2015



Quelle: Tabelle 2.11 im EFA Global Monitoring Report 2009.

Wenn sich der bestehende Trend fortsetzt, werden 2015 immer noch über 700 Millionen Erwachsene nicht lesen und schreiben können.

Die weltweite Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen ist von 76% (1985-1994) auf 84% (2000-2006) gestiegen. Doch liegen 45 Länder unter dem Durchschnitt der Gruppe der Entwicklungsländer (79%), vorrangig in Subsahara-Afrika sowie Süd- und Westasien. In 19 dieser Länder liegt die Alphabetisierungsrate sogar unter 55%.

In absoluten Zahlen leben 80% der Analphabeten in nur 20 Ländern, die Hälfte von ihnen in Bangladesch, China und Indien. Während einige Länder im Vergleich zum Zeitraum 1985-1994 deutliche Fortschritte gemacht haben, darunter Ägypten, Algerien, China, Indien, Indonesien und die Türkei, sind die Entwicklungen insgesamt nicht zufrieden stellend.

Chancenungleichheit innerhalb von Ländern hängt wiederum mit Armut, Wohngegend, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit und Sprache zusammen. Die Alphabetisierungsraten sind in städtischer Umgebung fast immer höher als in ländlichen Regionen. So zeigt sich in Äthiopien

eine Spannweite von 83% Alphabetisierung in der Region von Addis Abeba bis zu 25% in der ländlichen Provinz Amhara. Auch gibt es ausgeprägte Geschlechterdisparitäten, insbesondere in Ländern mit sehr hohen Analphabetenraten. Dabei besteht häufig ein Zusammenhang mit Armut: In Gambia z.B. liegt die Rate von armen Frauen bei nur 12% im Vergleich zu reicheren Männern, die zu 53% alphabetisiert sind. Bei indigenen Bevölkerungsgruppen sind die Alphabetisierungsraten tendenziell geringer als in der nicht-indigenen Bevölkerung.

Die Alphabetisierungsrate unter Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren stieg weltweit von 84% auf 89%, mit klaren Anstiegen in Süd- und Westasien, Subsahara-Afrika, der Karibik und den arabischen Staaten. Die absolute Zahl der jugendlichen Analphabeten sank von 167 Millionen im Zeitraum 1985-1994 auf 130 Millionen im Zeitraum 2000-2006. Dabei fielen die Zahlen in den meisten Regionen der Welt. Eine Ausnahme stellt Subsahara-Afrika dar: Hier stieg die Zahl der nicht-alphabetisierten Jugendlichen um 7 Millionen, zurückzuführen ist dieser Anstieg zum einen auf das Bevölkerungswachstum, zum anderen auf die immer noch geringen Einschulungsraten und hohen Schulabbrecherquoten.

Ziel 5

Geschlechterparität und Gleichberechtigung

59 Länder hatten 2006 Geschlechterparität in Grundschulbildung und Sekundarbildung erreicht⁷, 20 Länder mehr als 1999. Für die Grundschulbildung wurde das Ziel bereits von zwei Dritteln der Länder erreicht. Insbesondere in vielen Ländern in Süd- und Westasien zeigen sich deutliche Fortschritte im Grundschulbereich: Der Geschlechterparitätsindex (GPI)⁸ der Bruttoeinschulungsraten stieg von 0.84 auf 0.95, d.h. während 84 Mädchen pro 100 Jungen im Jahr 1999 eingeschult wurden, sind es 95 Mädchen pro 100 Jungen im Jahr

2006. Bhutan, Indien und Nepal z.B. haben Geschlechterparität in der Grundschulbildung erreicht oder sind dem Ziel nah.

Trotz dieser Fortschritte ist es für viele Länder noch ein weiter Weg zur Geschlechterparität in der Bildung. In Pakistan kommen im Grundschulbereich noch immer nur 80 Mädchen auf 100 Jungen. Die Entwicklungen in Subsahara-Afrika sind bisher langsam und unausgewogen: Zwar stieg der durchschnittliche GPI der Region von 0.85 (1999) auf 0.89 (2006). Doch sind in Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Tschad und in der Zentralafrikanischen Republik noch immer weniger als 80 Mädchen pro 100 Jungen eingeschult. Besorgniserregend ist darüber hinaus, dass in mehr als der Hälfte der arabischen Staaten und der Länder in Subsahara-Afrika, Süd- und Westasien noch keine Geschlechterparität hergestellt ist.

Ein ausgeglichenes Zahlenverhältnis von Jungen und Mädchen bei den Einschulungsraten reicht allerdings nicht aus, um Ziel 5 zu erreichen. Denn die formale

⁷ Es liegen Daten für insgesamt 176 Länder vor.

⁸ Geschlechterparität wird über den Geschlechterparitätsindex (GPI) bestimmt. Dieser gibt das Verhältnis von männlichen zu weiblichen Schülern an. Parität gilt als erreicht, wenn auf die Einschulung von 100 Jungen zwischen 97 und 103 Mädchen entfallen.

Weltweit fehlen
18 Millionen
Grundschullehrer



Anmelden zum
Alphabetisierungskurs,
Honduras



© Gideon Mendel/Corbis

Einschulung von Mädchen bedeutet nicht zwangsläufig, dass sie die gleichen Chancen auf qualitativ hochwertige Bildung haben wie ihre männlichen Mitschüler. Vor allem entsprechende Haltungen von Lehrern und Unterrichtsmaterial, das negative Geschlechterstereotype verstärkt, führen zu Benachteiligungen von Mädchen.

Ziel 6

Bildungsqualität

Das große Ziel von *Bildung für Alle* besteht darin, dass Kinder grundlegende Fähigkeiten entwickeln können, die sie brauchen, um ihr Leben zu gestalten, ihre Potenziale auszuschöpfen und aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben. Zugang zu Bildung ist damit nur der erste Schritt, darüber hinaus muss die Qualität der Bildung für alle Kinder sichergestellt werden.

Im internationalen Vergleich zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen reichen und armen Ländern: Die Lernerfolge in Entwicklungsländern liegen deutlich unter denen in Industrieländern. Bei der PISA-Studie 2006

wurden im naturwissenschaftlichen Bereich 60% der Schüler aus Brasilien, Indonesien und Tunesien in der untersten Leistungskategorie eingestuft, in Finnland und Kanada dagegen nur 10%. In Subsahara-Afrika ergab die Lernstandserhebung SACMEQ II (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Quality), dass in Lesotho, Malawi, Mosambik, Namibia, Sambia und Uganda weniger als 10% der Schüler der 6. Klasse den erwünschten Grad an Lesekompetenz aufwiesen.

Innerhalb eines Landes besteht ein enger Zusammenhang zwischen Leistungsunterschieden auf einer Seite und auf der anderen Seite dem individuellen Hintergrund der Schüler, dem jeweiligen Bildungssystem und dem Schulkontext:

- Die Leistungen eines Schülers sind neben seinen Fähigkeiten auch von Faktoren wie dem Geschlecht, der zuhause gesprochenen Sprache, der Ausbildung der Eltern und der Familiengröße abhängig.
- Auf Ebene des Bildungssystems werden Leistungen z.B. davon beeinflusst, wie stark die frühkindliche Förderung und Erziehung ausgebaut ist, ob Schulen eine gewisse Autonomie zugestanden wird, und ob Schüler flexibel nach ihren Fähigkeiten gruppiert werden, statt früh auf einen Ausbildungsweg festgelegt zu werden.
- Die Lernumgebung, die eine Schule stellt, ist ebenfalls von entscheidender Bedeutung für die Qualität der Bildung. Oft ist die Ausstattung in Entwicklungsländern unzureichend, und gerade die Kinder aus den ärmsten Familien oder ländlichen Gegenden besuchen die am schlechtesten ausgestatteten Schulen.

Für qualitativ hochwertige Bildung muss ausreichend Lehrpersonal zur Verfügung stehen, das qualifiziert und motiviert ist. Weltweit sind über 27 Millionen Lehrer im Grundschulbereich tätig, zwischen 1999 und 2006 ist die Gesamtzahl an Beschäftigten in diesem Bereich um 5% gestiegen. Doch der Bedarf ist noch nicht gedeckt: Weltweit fehlen rund 18 Millionen Grundschullehrer, allein in Subsahara-Afrika werden 1,6 Millionen weitere Lehrer benötigt, um das Ziel der universellen Grundschulbildung bis 2015 noch erreichen zu können. Rechnet man Pensionierungen, Ausscheiden aus dem Amt und Todesfälle (unter anderem wegen HIV/AIDS) mit ein, werden in dieser Region sogar 3,8 Millionen Lehrer benötigt.

Es besteht Einigkeit darüber, dass ein Lehrer nicht mehr als 40 Schüler unterrichten sollte. Die Schüler-Lehrer-Relationen variieren international allerdings stark, wobei die meisten Lehrer in Süd- und Westasien sowie Subsahara-Afrika fehlen. In Afghanistan, Mosambik, Tschad und Ruanda übersteigt das Schüler-Lehrer Verhältnis 60:1.

In Afghanistan, Mosambik, Tschad und Ruanda übersteigt das Schüler-Lehrer-Verhältnis 60:1

Schwerpunkt des diesjährigen Berichts: Qualität und Chancengleichheit – Warum politisches Handeln zählt

Bildungsreformen sind ein zentraler Teil der EFA-Agenda. *Good Governance* bedeutet in diesem Zusammenhang, dass allen Kindern der Zugang zu gut ausgestatteten Schulen möglich ist, dass diese Schulen auf Besonderheiten vor Ort eingehen können, und dass die Entscheidungsprozesse vom Ministerium bis hin zur einzelnen Schule effektiv gestaltet sind. Im Folgenden werden vier Bereiche politischen Handelns betrachtet, die Chancengleichheit fördern können: Finanzierungsstrategien, Schulverwaltung, Lehrer und Monitoring, Armutsbekämpfung.

Finanzierungsstrategien

Die Mehrheit der Länder hat die Ausgaben für Bildung seit Dakar erhöht, manchmal ging damit auch ein deutlicher Fortschritt bei den EFA-Zielen einher: In Äthiopien, Kenia, Mosambik und Senegal z.B. nahm parallel zu den erhöhten Bildungsinvestitionen die Zahl der Kinder, die keine Schule besuchen, deutlich ab. Allerdings haben auch 40 der 105 Länder mit vorliegenden Daten die Bildungsausgaben zwischen 1999 und 2006 verringert, 12 Länder sogar um mehr als 1% des Brutto-

Öffentliche Bildungsausgaben können ungleiche Bildungschancen ausgleichen, aber auch verstärken

Eine engagierte
Lehrerin, Mali



sozialprodukts. Unter diesen Ländern sind auch einige, in denen relativ viele Kinder keine Schule besuchen, so z.B. Indien und die Republik Kongo.

Wie viel Prozent des Nationaleinkommens eine Regierung für Bildung verwendet, ist in den Regionen der Welt sehr unterschiedlich. Gerade die ärmsten Länder in Subsahara-Afrika sowie in Süd- und Westasien investieren prozentual am wenigsten in Bildung, obwohl hier 80% der Kinder leben, die keine Schule besuchen. Insgesamt variieren die Ausgaben stark in der Gruppe der Länder mit geringem Einkommen: Während die Zentralafrikanische Republik 1,4% des Bruttonationalprodukts investiert, sind es in Äthiopien 6%.

Zwischen Bildungsausgaben und Wohlstand eines Landes besteht ein sichtbarer Zusammenhang: 2006 wurden pro Schüler im Grundschulbereich in einem Großteil der Länder in Subsahara-Afrika weniger als 300 USD ausgegeben. Hingegen lagen die Ausgaben der meisten Industrieländer bei über 5000 USD. 15% aller Menschen weltweit im Alter zwischen 5 und 25 Jahren leben in Subsahara-Afrika, aber nur 2% der weltweiten Bildungsinvestitionen entfallen auf diese Region. In Süd- und Westasien leben $\frac{1}{4}$ der Menschen dieses Alters, auf

sie entfallen 7% der weltweiten Ausgaben im Bildungsbereich.

Öffentliche Bildungsausgaben haben das Potenzial, ungleiche Bildungschancen auszugleichen, können diese aber auch verstärken. Oft werden reichere Regionen besser ausgestattet als ärmere Regionen, in manchen Fällen ist dies auch mit der ethnischen Zugehörigkeit der Empfänger verbunden: In der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien z.B. erhielten Schulen mit albanischen Schülern fast 20% weniger finanzielle Mittel als Schulen mit überwiegend mazedonischen Schülern. Diese Differenz war in ländlichen Regionen noch ausgeprägter, hier lag sie bei 37%. Die Regierungen müssen daher eine ausgleichende Verteilung der Gelder sicherstellen.

Es gibt verschiedene Ansätze, Chancengleichheit in der Bildung durch Finanzierungsmaßnahmen zu fördern. In mehreren Ländern in Subsahara-Afrika ermöglichte die Abschaffung von Schulgebühren mehr armen Kindern den Schulbesuch. Eine andere Option besteht in der Vergabe von Schulschubventionen, die den Gemeinden und Schulen direkt zukommen. Benachteiligten Schülern können so bei Bedarf mehr Ressourcen zur Verfügung

Arabisch-Unterricht,
Marokko



gestellt werden. In Ghana z.B. führte ein solches Subventionsprogramm zu einem starken Anstieg der Einschulungsraten, insbesondere in benachteiligten Regionen.

Immer mehr Regierungen verlagern finanzielle Verantwortung und Managementaufgaben auf niedrige Verwaltungsebenen, an die Gemeinden und Schulen. Dezentralisierte Systeme sollen Erfordernisse vor Ort flexibler berücksichtigen und die Mitsprache Benachteiligter stärken. Die beabsichtigten Wirkungen werden allerdings nicht immer erzielt: In vielen Ländern wurde bestehende Ungleichheit sogar verstärkt, weil die reicheren Gemeinden erfolgreicher staatliche Gelder mobilisierten.

Dezentralisierung an sich ist weder positiv noch negativ für die Bekämpfung von Ungleichheit. Entscheidend ist vielmehr, auf welche Weise man dezentralisiert. Es sollte klare Richtlinien für die dezentrale Vergabe von Ressourcen geben, wobei die jeweiligen Bedürfnisse der Gemeinden berücksichtigt werden müssen. Der politische Maßnahmenkatalog sollte auf die Ziele der EFA-Agenda und der Armutsbekämpfung ausgerichtet sein.

Schulverwaltung

Welche Auswirkungen haben Reformen im Bereich der Schulverwaltung auf Lernerfolg und Abbau von Ungleichheit? Ein Überblick über drei aktuelle Reformansätze:

- **Verstärkte Übertragung von Entscheidungskompetenzen an die Schulen und Gemeinden.**
Befürworter dieses Reformansatzes argumentieren, dass Schulen mit der Übertragung von Entscheidungskompetenzen in die Lage versetzt werden, die Bedürfnisse vor Ort flexibel zu berücksichtigen, dass Eltern auf diesem Wege ein wirkliches Mitspracherecht erhalten, und dass Mitwirkung, Motivation und Eigenverantwortung der Lehrer gefördert werden. Die Auswirkungen solcher Reformen sind allerdings unterschiedlich: Während sie in einigen Ländern zu besseren Lernleistungen und Chancengleichheit führten, sind in anderen Ländern solche Erfolge nicht zu verzeichnen. Auch resultiert nicht zwingend ein breiteres Mitspracherecht der Benachteiligten: In Australien und Neuseeland z.B. sind Minderheiten in Schulgremien unterrepräsentiert, in Nepal werden diese weitgehend von Männern aus hohen Kasten besetzt.
- **Erweiterung von Wettbewerb und Wahlmöglichkeiten.**
Ob sich Lernerfolge und Chancengleichheit verbessern, wenn Eltern einen größeren Entscheidungsspielraum bei der Wahl einer Schule erhalten, ist ebenfalls nicht eindeutig zu beantworten.



Eine öffentliche Grundschule in Chile

© UNESCO/Tomás Munita

Die PISA-Ergebnisse zeigen keine allgemeinen positiven Effekte von Wettbewerbserhöhung auf Lernleistungen. Andere Erfahrungen werden in Schweden gemacht, wo Eltern eine private Schule wählen können, wobei die staatliche Förderung dann der gewählten Schule zugute kommt. Zwar findet dieses System im Land breite Zustimmung, ob es in anderen Ländern erfolgreich angewendet werden kann, bleibt aber fraglich: Bereits vor der Reform war in Schweden qualitativ hochwertige Bildung durch das öffentliche System gesichert, die Benachteiligung einzelner Gruppen war bereits gering. Darüber hinaus reguliert die Regierung die privaten Anbieter intensiv. Diese Umstände sind in vielen Industrieländern nicht gegeben, noch weniger in Entwicklungsländern.

- **Aufbau von Privatschulen mit niedrigen Schulgebühren.**
Die schlechte Unterrichtsqualität in öffentlichen Schulen und die Tatsache, dass es schlicht zu wenige öffentliche Grundschulen gibt, führen zu einer Verbreitung von relativ günstigen privaten Grundschulen, beispielsweise in Ghana, Indien, Kenia, Nigeria und Pakistan. Diese privaten Angebote sind allerdings keine echte Alternative zu einem öffentlichen System:

Die ärmsten Mitglieder einer Gesellschaft können sich den Schulbesuch oft nur unter großen Opfern leisten und die Qualität des Unterrichts ist nicht gesichert. Im Bereich der Grundbildung muss es – insbesondere in den ärmsten Ländern – eine öffentliche Versorgung geben, die den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für alle sicherstellt.

Lehrer und Monitoring

Die Regierungen müssen sicherstellen, dass genügend Lehrer zur Verfügung stehen und dass diese ausreichend qualifiziert und motiviert sind. In einigen Ländern reichen die Gehälter von Lehrern nicht aus, um davon zu leben. In großen Teilen Subsahara-Afrikas und Südasiens leben Lehrer nahe, teils sogar unterhalb der Armutsgrenze. Entsprechend schwierig gestaltet sich die Rekrutierung von qualifiziertem Personal. Viele Länder, insbesondere in Westafrika, haben in Reaktion auf den Personalmangel Hilfslehrer auf Vertragsbasis eingestellt. Diese Lehrbeauftragten sind häufig weniger erfahren und schlechter ausgebildet als Lehrer im Staatsdienst. Es gibt empirische Hinweise darauf, dass sich diese Praxis der Rekrutierung negativ auf die Unterrichtsqualität auswirkt. Aus der EFA-Perspektive ist es ein Fehler, die Versorgung mit Lehrpersonal auf Kosten der Qualität zu ermöglichen.

Oft fehlen qualifizierte Lehrkräfte gerade in besonders armen oder entlegenen Gegenden. In Namibia z.B. sind nur 40% der Lehrkräfte im ländlichen Norden qualifiziert,

im Gegensatz zu 92% in der Hauptstadt. Viel versprechende Lösungen sind in diesem Zusammenhang finanzielle Anreize und gezielte Rekrutierung vor Ort für die Lehrerausbildung, ggf. mit Quoten für unterrepräsentierte Gruppen.

Die Zahl von umfassenden Evaluationen im Bildungsbereich hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Zwischen 2000 und 2006 führte die Hälfte der Länder weltweit mindestens eine nationale Lernstandserhebung durch, auch in Entwicklungsländern nimmt dieser Trend zu. Die Ergebnisse dieser Evaluationen können in politische Gestaltungsprozesse einfließen. Die Regierungen müssen daher effektive Monitoring-Systeme entwickeln, die sowohl die Qualität von Bildung als auch Chancengleichheit in der Bildung überprüfen.

Bildungsförderung und Armutsbekämpfung

Der Aktionsplan von Dakar sieht vor, dass die Umsetzung der EFA-Agenda nicht isoliert stattfindet, sondern mit weiter reichenden Strategien in der Armutsbekämpfung und anderen Entwicklungsbereichen verbunden wird.

Seit 2000 ist die Bildungsplanung in vielen Ländern intensiviert worden: Es wird insgesamt größerer Wert gelegt auf eindeutige und messbare Ziele, auf klare Prioritätensetzung, sektorweite Ansätze und mittel- bis langfristige Planungen. Allerdings bleiben einige

Bildungsreformen sind ein zentraler Teil der EFA-Agenda



Getrennte Wege:
Schulmädchen und
Straßenkinder,
Indien



Eine Grundschülerin
lernt Arabisch, Marokko

Probleme bestehen: Häufig passen Planung und Budgetverteilung nicht zusammen, oft wird der soziale oder politische Kontext nur unzureichend einbezogen und die wichtigen Bereiche frühkindliche Förderung und Erziehung, Alphabetisierung und non-formale Bildung werden oft nicht berücksichtigt. Auch gibt es zu wenige Bezüge zu anderen Bereichen, die mit dem Bildungssektor zusammenhängen, wie der öffentlichen Gesundheit und Ernährungsfragen.

54 Länder haben operative Strategien zur Armutsbekämpfung (PRSPs)⁹, die meisten integrieren die Bildungsthematik aber nur oberflächlich. Oft fehlt ein klarer Bezug zur EFA-Agenda. PRSPs konzentrieren sich meist auf das quantitative Ziel der universellen Grundschulbildung und vernachlässigen die anderen EFA-Ziele. Ein weiteres Problem sind die häufig unrealistisch und inkonsistent formulierten Ziele der PRSPs, dazu kommt,

dass Ziele, Strategien und Budget oft nicht aufeinander abgestimmt sind. Auch die Auswirkung von umfassenden Reformansätzen auf Bildung und Chancengleichheit wird selten im Detail überprüft.

Gute Erfahrungen werden mit Sozialprogrammen gemacht, die Bildung fördern, indem sie Gesundheitsprobleme, Mangelernährung und Kinderarbeit bekämpfen. Das Setzen gezielter finanzieller Anreize hat sich in einigen Ländern Lateinamerikas als sehr erfolgreich erwiesen. Ein Beispiel ist das *bolsa familia*-Programm in Brasilien. Es stellt rund 11 Millionen Familien monatlich bis zu 35 USD zur Verfügung. Im Gegenzug verpflichten diese sich, ihre Kinder zur Schule und zu regelmäßigen Gesundheitschecks zu schicken. Die Erfolge solcher Programme sprechen dafür, öffentliche Ausgaben und Entwicklungshilfe in sektorübergreifenden Kontexten zu erhöhen.

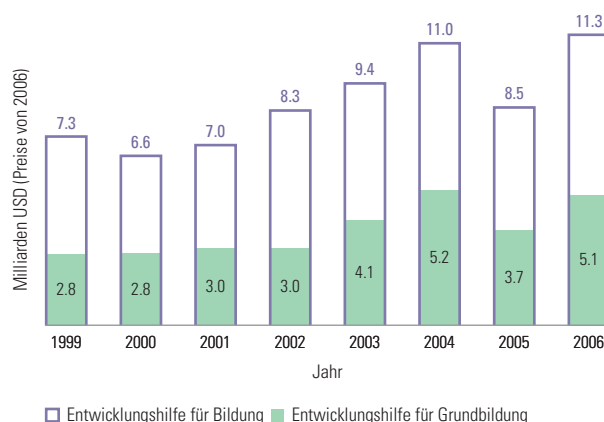
⁹ Poverty reduction strategy papers, PRSPs. Die Idee der PRSPs basiert darauf, dass die ärmeren Länder selbst Strategien für die Entwicklung ihrer Wirtschaft und ihres Sozialsystems entwickeln und die Verantwortung für die Umsetzung übernehmen. Die Geberländer unterstützen diese Strategien.

Internationale Zusammenarbeit

Entwicklungszusammenarbeit spielt eine wichtige Rolle bei der Gestaltung und Umsetzung von Maßnahmen, die den Zugang zu Bildung erleichtern, größere Chancengleichheit schaffen und die Qualität von Bildung sicherstellen. Entwicklungshilfe ist sowohl für die Erreichung der EFA-Ziele als auch der Millenniums-Entwicklungsziele unerlässlich. Doch geben die aktuellen Trends Anlass zur Sorge: Die meisten Geberländer bleiben hinter ihren Zusagen, Entwicklungshilfe zu erhöhen, zurück und müssen sie in beispiellosem Ausmaß aufstocken, wenn sie die von ihnen selbst gesetzten Ziele bis 2010 noch erreichen wollen.

Die Zahlen von 2005 zeigen einen Rückgang der Entwicklungshilfe für Bildung und auch für Grundbildung. Sie stieg im Bildungsbereich deutlich zwischen 1999 und 2004 (von 7,3 Milliarden USD auf 11 Milliarden USD), fiel im Jahr 2005 dann aber um 23%. Derselbe Trend zeigt sich im Bereich der Grundbildung. Hier stieg die Entwicklungshilfe zunächst auf 5,2 Milliarden USD (2004), fiel

Abb. 3: Entwicklungshilfeszusagen für Bildung und Grundbildung, 1999-2006



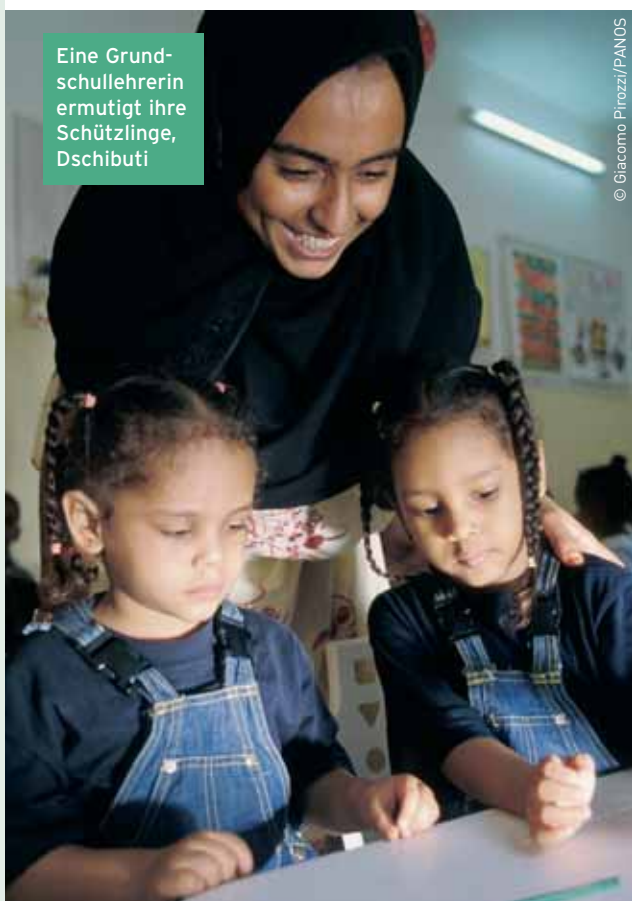
Quelle: Abbildung 4.3 im EFA Global Monitoring Report 2009.

2005 aber auf 3,7 Milliarden USD. Der Weltbildungsbericht 2007 schätzte, dass 11 Milliarden USD benötigt werden, um nur drei der sechs EFA-Ziele zu erreichen: universelle Grundschulbildung, Alphabetisierung von Erwachsenen und frühkindliche Förderung und Erziehung. Die aktuellen Zahlungen müssten verdreifacht werden, um diesen Betrag zu erreichen.

Entwicklungshilfe fließt nur zum Teil dorthin, wo sie am dringendsten gebraucht wird, um die EFA-Ziele zu erreichen. 2006 erhielten die 68 Länder mit geringem Einkommen zwar 6,4 Milliarden USD an Bildungshilfe und 75% der gesamten Entwicklungshilfe für Grundbildung, dies ist die höchste Unterstützung seit dem Jahr 2000 mit Ausnahme des Jahres 2004. Trotz dieses positiven Trends gingen aber $\frac{2}{5}$ der Bildungshilfe an Entwicklungsländer mit mittlerem Einkommen.

Noch immer geben nicht genügend Geberländer den EFA-Zielen die erforderliche Priorität. Die Entwicklungshilfe für Grundbildung stieg zwar zwischen 2005 und 2006, dieser Anstieg ist aber eher auf die Förderung durch einzelne Geberländer zurückzuführen als auf eine gemeinsame Anstrengung der internationalen Gemeinschaft.

Nur wenige Geber leisten den Großteil der Entwicklungshilfe im Bildungsbereich: Frankreich (1,9 Milliarden USD), Deutschland (1,4 Milliarden USD), die Niederlande (1,4 Milliarden USD), Großbritannien (1,2 Milliarden USD)



Eine Grundschullehrerin ermutigt ihre Schützlinge, Dschibuti

© Giacomo Proizzi/PANOS



Stärkung von Gemeinden: Frauen aus niedrigen Kasten tauschen sich aus und sprechen über Ihre Sorgen, Indien

und die International Development Association der Weltbank (IDA) (1,0 Milliarde USD). In der Grundbildung wird die Hälfte der Entwicklungshilfe von nur drei Gebern geleistet: Niederlande, Großbritannien und IDA. Sie kommen gemeinsam für fast 60% der Entwicklungshilfe für Grundbildung in Ländern mit geringem Einkommen auf. Im Gegensatz dazu entfallen von der von Frankreich geleisteten Bildungshilfe nur 17% auf die Grundbildung, in Deutschland sind es nur 11%. Der Hauptanteil der Bildungshilfe aus beiden Ländern kommt der Hochschulbildung zugute. In den Ländern, die am dringendsten auf Entwicklungshilfe angewiesen wären, vernachlässigen Frankreich, Deutschland und Japan die Grundbildung stark. Obwohl die meisten bilateralen Geber die Entwicklungshilfe für Bildung 2006 erhöhten, steigerten nur 7 von 21 Ländern auch ihre Entwicklungshilfe im Bereich der Grundbildung signifikant. Man muss daher bezweifeln, dass sich die Gruppe der Geberländer den Zusagen von Dakar tatsächlich verpflichtet fühlt.

Die Mittel der Fast Track Initiative (FTI)¹⁰ sind zwar eine wichtige Finanzierungsquelle für einige Entwicklungsländer, doch konnten insgesamt nicht genügend Gelder mobilisiert werden: Für 2004 bis 2011 wurden bisher von insgesamt 17 Gebern 1,3 Milliarden USD zugesagt, über nur 329 Millionen USD wurden konkrete Vereinbarungen getroffen und erst 270 Millionen USD wurden bis Ende

Februar 2008 an die Entwicklungsländer ausgezahlt. Insgesamt bestand 2008 für die Bildungsvorhaben, die innerhalb der FTI unterstützt werden, ein geschätztes Finanzierungsdefizit von 1 Milliarde USD.

Auf welche Art und Weise Entwicklungshilfe fließt, ist genauso entscheidend wie die Frage, in welcher Höhe sie fließt. Unvorhersehbarkeit von Entwicklungshilfe, die hohe Zahl an Gebern pro Empfängerland und schlechte Koordinierung beeinträchtigen Geber wie Empfänger. Vier Reformansätze können die *Governance* in der Entwicklungshilfe verbessern:

■ Von individuellen Projekten zu systemweiten Programmen.

Die Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit legt fest, dass bis 2010 zwei Drittel der Entwicklungshilfe als Programmhilfe statt Projekthilfe fließen soll. Sektorweite Ansätze können jedoch nur funktionieren, wenn eine starke politische Führung und entsprechende Kapazitäten in den Ministerien vorhanden sind.

¹⁰ 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.

Lernen in Kambodscha



© UNESCO/Nicolas Axelrod

■ Nationale *Ownership* stärken.

Eine gleichberechtigte Partnerschaft von Regierungen und Geberländern ist die Basis für eine Stärkung der nationalen *Ownership*.

■ Entwicklungshilfe an nationale Prioritäten anpassen und bestehende Verwaltungssysteme nutzen.

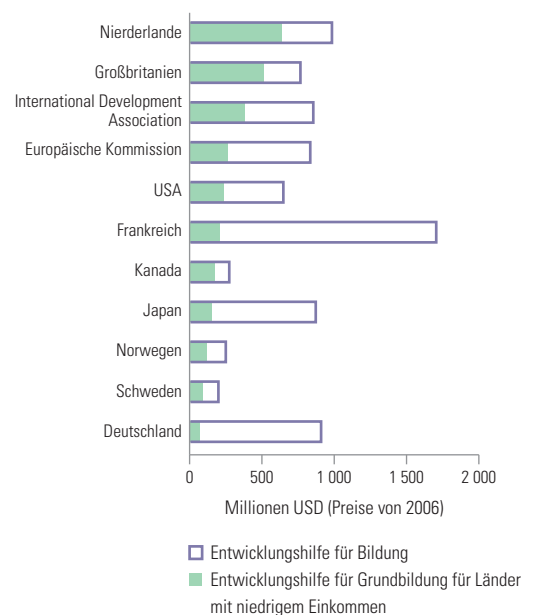
Auch wenn es eine große Herausforderung darstellt, kann der Einsatz von Entwicklungshilfe innerhalb der bestehenden Sektorpläne und der nationalen Verwaltungssysteme des Empfängerlandes positive Resultate erbringen.

■ Die Koordination unter den Gebern verbessern und Transaktionskosten reduzieren.

Die Geber sollten verstärkt gemeinsam agieren und Hauptförderer für den Bildungsbereich bestimmen. Wenn viele Geberländer jeweils kleine Summen zur Verfügung stellen, entstehen vermeidbar hohe Transaktionskosten.

Die Geberländer fördern zunehmend auch *Good Governance* im Empfängerland: 2006 entfielen 9% der sektorweiten Entwicklungshilfe auf diesen Bereich

Abb. 4: Entwicklungshilfe für Bildung für die ärmsten Länder*



* Hauptgeber, Zusagen, Durchschnitt 2005-2006
Quelle: Abgeleitet aus Abbildung 4.13 im EFA Global Monitoring Report 2009.

60% der
Entwicklungshilfe
für Grundbildung
wird von nur 3
Gebern geleistet

(„governance und civil society“). Besonders aktiv waren die Weltbank und die Europäische Kommission: Sie fokussierten sich auf Themen wie Management öffentlicher Ausgaben, Dezentralisierung, Transparenz und Rechenschaftspflicht sowie Beschäftigungsverhältnisse im öffentlichen Sektor. Eine Studie der Weltbank zeigt, dass mit dem gestiegenen Interesse an *Good Governance* seitens der Geberländer auch ein stärkeres Interesse der Empfängerländer einhergeht, ihre Bemühungen in diesem Bereich auszuweiten.

Abschließend lässt sich zusammenfassen: Die stagnierende Entwicklungshilfe für den gesamten Bereich der Bildung und für die Grundbildung führt zu einem deutlichen Finanzierungsdefizit in der EFA-Agenda. Geber- und Empfängerländer haben erste Ansätze gefunden, die *Governance* von Entwicklungshilfe zu verbessern, aber die Fortschritte sind langsam. Es ist unabdingbar, zum einen die internationale Entwicklungshilfe zu erhöhen und zum anderen die Effektivität der Prozesse zu steigern.

© Abby Trayer-Smith/PANOS

Der lange Weg zur Bildung: ein Schulweg führt durch die Wüste, Jemen



Ausblick

Good Governance ist der Schlüssel zur Erreichung der EFA-Ziele

Die Herausforderungen für die Regierungen sind groß: Um die Ziele von Dakar zu erreichen, müssen sie die Vorschulbildung ausbauen, mehrere 10 Millionen Kinder in die Schulen bringen, die Lernstandards erhöhen und die Lernangebote für Jugendliche und Erwachsene erweitern. Klare politische Entscheidungen und Reformprozesse sind nun von großer Bedeutung. Die Fortschritte auf dem Weg zur Bildung für Alle sind sehr unterschiedlich. Einige der ärmsten Länder verzeichnen außergewöhnliche Erfolge, der Gesamtprozess bleibt aber insgesamt zu langsam und zu unausgewogen.

Good Governance ist der Schlüssel zur Erreichung der EFA-Ziele. Ungleichheiten, die auf Wohlstand, ethnischer Zugehörigkeit, Wohngegend, Geschlecht oder anderen Faktoren von Benachteiligung beruhen, müssen von den

Regierungen abgebaut werden. Die nationalen Ausgaben für Bildung müssen erhöht werden, dies gilt insbesondere für diejenigen Entwicklungsländer, die chronisch zu wenig in Bildung investieren.

Die Entwicklungshilfe für Grundbildung muss erhöht werden, insbesondere für die ärmsten Länder. Dabei sollten die Geber Chancengleichheit Priorität einräumen. Sie sollten sich hinter die Fast Track Initiative stellen und das erwartete Finanzierungsdefizit schließen. *Governance* von Entwicklungshilfe muss effektiver gestaltet und Transaktionskosten müssen gesenkt werden. Dies kann erreicht werden, indem sich die Geber besser koordinieren, nationale Prioritäten berücksichtigen, verstärkt vorhandene Finanzierungssysteme nutzen und Gelder vorhersehbarer zuteilen.

Das Oportunidades-Programm in Mexiko richtet sich an arme und indigene Bevölkerungsgruppen



Kurzfassung

Eine Publikation der Deutschen UNESCO-Kommission



Titelbild:

Im Gegensatz zu vielen anderen Kindern seines Alters aus armen Familien lernt dieser Junge aus Indonesien Lesen und Schreiben.

© BODY PHILIPPE / HOA-QUI

