

Weltbericht
Bildung für alle

2

0

0

00

Kurzfassung

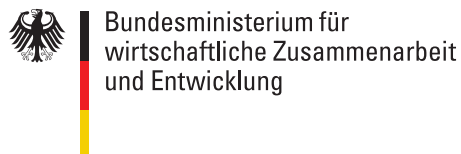
EFA Global Monitoring Report

Bildung für alle bis 2015 –
Werden wir es schaffen?

Weltbericht „Bildung für alle“ 2008

Kurzfassung

Bildung für alle bis 2015 –
Werden wir es schaffen?



Education for All by 2015
Will we make it?
EFA Global Monitoring Report 2008. Summary
Deutsche Kurzfassung

herausgegeben von

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

und

Bundesministerium für wirtschaftliche
Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)
Referat Bildung, Gesundheit, Bevölkerungspolitik
Adenauerallee 139 – 141
53113 Bonn

Redaktion
Dr. Barbara Malina (DUK)

Auswahl und Übersetzung
Anne Isabel Rauch (DUK)

Redaktionelle Mitarbeit
Antonie Curtius (DUK)

Die Fotos sind entnommen aus:
Education for All by 2015
Will we make it?
EFA Global Monitoring Report 2008.
Summary

Weitere Informationen zum
EFA Global Monitoring Report 2008
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

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 für den Bericht trägt der Leiter des Redaktionsteams Nicholas Burnett.

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 bis 2015 – Werden wir es schaffen?

Auf dem Weltbildungsforum in Dakar/Senegal im April 2000 verabschiedeten 164 Staaten den Aktionsplan „Bildung für alle“ (Education for All, EFA), dessen sechs Ziele bis 2015 erreicht werden sollen. Die Ziele 2 und 5 sind auch in die Millenniums-Entwicklungsziele eingegangen.

Sind die Regierungen ihren Verpflichtungen nachgekommen? Welche Regionen und Länder haben Erfolge erzielt? Wo liegen die größten Schwierigkeiten? Hat die internationale Gemeinschaft ihren Beitrag geleistet? Dem diesjährigen Bericht kommt als Halbzeit-Evaluation besondere Bedeutung zu. Er dokumentiert die Fortschritte, die seit 2000 weltweit erzielt wurden. Zugleich bietet er einen Ausblick auf die Aufgaben und Herausforderungen, denen sich die Weltgemeinschaft stellen muss, um bis 2015 die Dakar-Ziele zu erreichen.¹

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 sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (*life skills*) abgesichert werden.
- Ziel 4** Die Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50% erhöht 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.

Globale Entwicklungen mit Auswirkungen auf die Bildungssysteme

Vier von fünf Geburten finden in Entwicklungsländern statt. Bevölkerungswachstum hat **steigende Schülerzahlen** zur Folge. Dadurch geraten die Bildungssysteme vieler Länder, die besonders weit von universeller Grundschul- und Sekundarbildung entfernt sind, zusätzlich unter Druck.

Bereits 2008 wird mehr als **die Hälfte der Weltbevölkerung in Städten wohnen** – fast ein Drittel davon in Slums. Schulen für die Kinder der Slumbewohner und der Migranten aus ländlichen Gebieten bereitzustellen, wird zu einer drängenden politischen Aufgabe.

HIV/Aids, Tuberkulose und Malaria fordern jährlich weltweit ca. 6 Millionen Todesopfer mit verheerenden Auswirkungen auf die Schulsysteme. Nach Schätzungen werden durch die HIV/Aids-Pandemie bis 2010 mehr als 25 Millionen Kinder zu Aids-Waisen werden. Die Pandemie erhöht zudem drastisch die Todesfälle und Fehlzeiten unter Lehrern.

Zwischen 1990 und 2004 fiel die Zahl der Menschen, die von weniger als 1 Dollar am Tag leben, um 260 Millionen. Besonders stark wurde die extreme Armut nach 1999 verringert. Dies ging jedoch oft mit **steigender Ungleichheit** einher.

Der Dienstleistungssektor war 2006 bereits der größte Arbeitgeber in allen Regionen, ausgenommen Subsahara-Afrika und Süd- und Westasien². Eine immer stärker **wissensbasierte Weltwirtschaft** benötigt stetig höher qualifizierte Arbeitskräfte.

Die Zahl der bewaffneten Konflikte ging zurück, und Untersuchungen zeigen, dass in einer wachsenden Zahl von Ländern der Grad der Freiheit gestiegen ist. **Instabile Länder und Krisengebiete**³ – geprägt durch schwache Institutionen, wirtschaftliche Not und in einigen Fällen zivile und ethnische Konflikte – müssen allerdings zunehmend in den Blick genommen werden.

² Unter Süd- und Westasien werden im Bericht folgende Länder gefasst: Afghanistan, Bangladesch, Bhutan, Indien, Iran, Malediven, Nepal, Pakistan, Sri Lanka. Siehe statistischer Anhang des Berichts.

³ Der Begriff „fragile states“ bezieht sich auf eine Liste des OECD Development Assistance Committee mit 35 Ländern. Siehe S. 21 des Berichts. Eine international anerkannte, einheitliche Definition von „fragile“ oder „failing states“ existiert nicht.

¹ Der statistische Anhang des Berichts berücksichtigt insgesamt 203 Länder und Territorien.

Die sechs Ziele: Was haben wir seit 2000 erreicht?

Ziel 1

Ungleiche Fortschritte in frühkindlicher Förderung und Erziehung⁴

Obwohl die Kindersterblichkeit seit 1995 weltweit zurückgegangen ist (von 92 von 1000 Kindern unter fünf Jahren auf 78), bleibt sie besonders in Subsahara-Afrika hoch. Insgesamt starben 2005 fast zehn Millionen Kinder unter fünf Jahren. Eins von vier Kleinkindern in Entwicklungsländern leidet an Unter- oder Mangelernährung.

Durch ganzheitliche Programme zur frühkindlichen Förderung und Erziehung können Gesundheit, Ernährung und kognitive Entwicklung der Kinder verbessert werden. Nach der Teilnahme an diesen Angeboten sind die Kinder besser auf die Grundschule vorbereitet, wodurch soziale Benachteiligungen und Unterschiede besser ausgeglichen werden können. Obwohl sich Investitionen in solche Programme wirtschaftlich auszahlen, gibt es nur in 53% der Länder ein offizielles Bildungsangebot für Kinder unter drei Jahren. Häufiger bieten Regierungen Programme für Kinder zwischen drei Jahren und dem Grundschulalter an.

Insgesamt ist der Anteil der Kinder, die an Programmen zur frühkindlichen Förderung teilnehmen, zwischen 1999 und 2005 von 33% auf 40% gestiegen. Die regionalen Disparitäten sind jedoch beträchtlich: 83% in der Karibik stehen 14% in Subsahara-Afrika gegenüber. Den stärksten Anstieg seit 1999 verzeichnen die Pazifik-Region und Süd- und Westasien mit jeweils 15 Prozentpunkten, gefolgt von der Karibik (12%) und Mittel- und Osteuropa (10%). Fast drei Viertel der 50 Länder mit Beteiligungsquoten von unter 30% liegen in Subsahara-Afrika und den arabischen Staaten. Dennoch verzeichnen einige dieser Länder erhebliche Verbesserungen: In Burundi, Eritrea, Madagaskar, im Kongo und Senegal verdoppelte oder verdreifachte sich der vormals geringe Anteil der Kinder, die an Programmen zur frühkindlichen Förderung teilnehmen. Allerdings haben ausgerechnet Kinder aus ärmeren Familien und aus ländlichen Gegenden, die am stärksten von solchen Programmen profitieren, generell den geringsten Zugang dazu. Geschlechterdisparitäten hingegen sind im Vorschulbereich weniger ausgeprägt als in anderen Bildungsstufen.

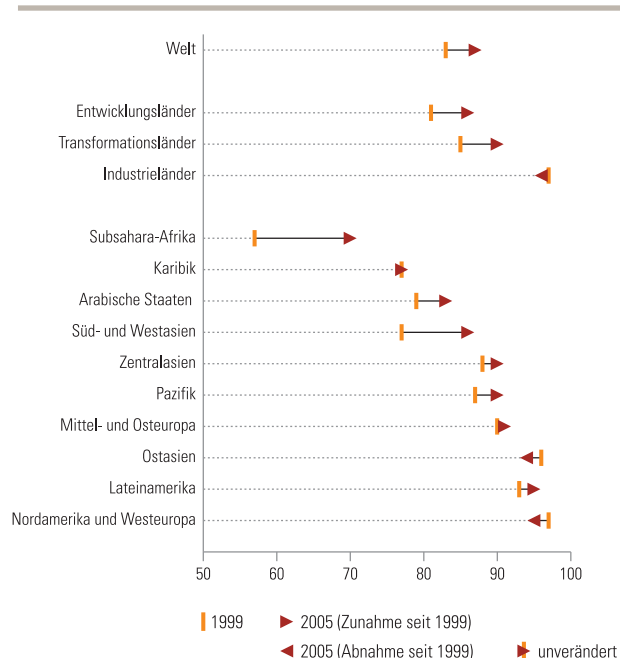
Die Qualität von Programmen zur frühkindlichen Förderung und Erziehung hängt maßgeblich von der Interaktion zwischen Erzieher oder Lehrer und Kind ab. Ausschlaggebende Faktoren sind somit Lehrerausbildung und Gruppengröße. Das Kind-Lehrer-Verhältnis lag 2005 weltweit bei 22:1 und damit geringfügig höher als 1999. Das Verhältnis von Schülern je Lehrer mit entsprechender Ausbildung ist häufig jedoch viel höher – in Ghana liegt es bei 155:1.⁵

Ziel 2

Universelle Grundschulbildung: Große Fortschritte, doch Ziel noch nicht erreicht

Die Weltgemeinschaft macht große Fortschritte im Hinblick auf universelle Grundschulbildung, unter anderem durch die Abschaffung von Schulgebühren. 2005 besuchten 87% der Kinder im Grundschulalter eine Grund-

Abb. 1: Nettoeinschulungsrate in der Grundschule, 1999-2005, gewichteter Durchschnitt nach Regionen



Quelle: Siehe Kapitel 2 des EFA-Berichts.

⁴ Die Evaluation der Fortschritte im Abschnitt zu den 6 Zielen stützt sich auf Daten zum Ende des Schuljahres 2005.

⁵ Für detaillierte Informationen zu Ziel 1 siehe UNESCO-Weltbildungsbericht 2007.

schule, im Vergleich zu 83% im Jahr 1999. Um universelle Grundschulbildung bis 2015 zu erreichen, müssten alle Kinder der relevanten Altersgruppe bis 2009 eingeschult sein. Die Entwicklung verläuft positiv, denn gerade in den Ländern, die bislang im Hinblick auf den Zugang zurücklagen, steigen die Einschulungszahlen.

Die meisten Länder, in denen 1995 oder 2000 weniger als 95% der Kinder der entsprechenden Altersgruppe die Grundschule besuchten, konnten einen Anstieg verzeichnen. Es bedarf jedoch weiterhin großer Anstrengungen: In den arabischen Staaten und in Zentral-, Süd- und Westasien liegt die Nettoeinschulungsrate (NER)⁶

unter 90%, mit besonders niedrigen Werten in Pakistan (68%) und Dschibuti (33%). Am dramatischsten ist die Situation in Subsahara-Afrika: mehr als 60% der Länder haben Werte von unter 80%, mehr als ein Drittel sogar von unter 70% (s. Abb. 1).

Knapp über 72 Millionen Kinder im Grundschulalter besuchten 2005 keine Grund- oder Sekundarschule, erheblich weniger als 1999 (96 Millionen) – die Weltgemeinschaft ist also auf dem richtigen Weg. Die Reduzierung war besonders deutlich in Süd- und Westasien (von 31 Millionen auf 17 Millionen) und in Subsahara-Afrika (von 42 Millionen auf 33 Millionen). Nichtsdestotrotz leben in diesen beiden Regionen 24% bzw. 45% aller Kinder, die nicht zur Schule gehen. Sehr viel hängt jetzt von wenigen Ländern ab: In Indien,

72 Millionen Kinder im Grundschulalter gehen nicht zur Schule, das sind 24 Millionen weniger als 1999.

⁶ Nettoeinschulungsraten (net enrolment ratios) ergeben sich aus dem Verhältnis aller in einer bestimmten Schulstufe eingeschulten Kinder zur Zahl der Kinder in der für diese Stufe offiziell vorgesehenen Altersgruppe.



Nigeria und Pakistan leben insgesamt 27% aller Kinder, die keine Schule besuchen. In weiteren sieben Ländern gehen mehr als eine Million Kinder nicht zur Schule: Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Äthiopien, Kenia, Mali, Niger und Vietnam. Rund 16% der Kinder, die keine Schule besuchen, waren zwar eingeschult worden, hatten die Schule aber vorzeitig verlassen. 32% könnten noch verspätet eingeschult werden (s. Abb. 2).

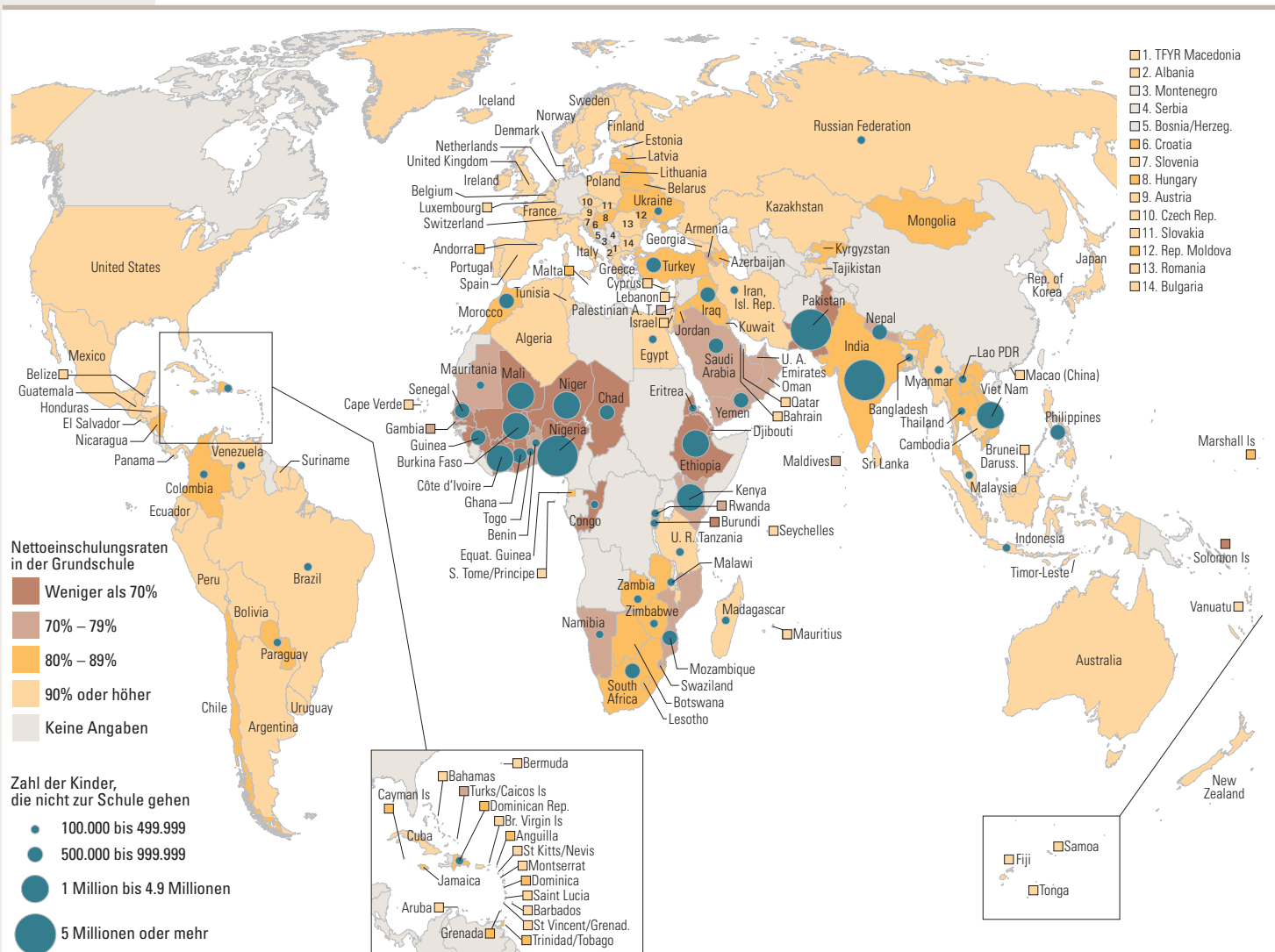
Die Zahl der eingeschulten Erstklässler stieg zwischen 1999 und 2005 um 4% auf 135 Millionen, mit den höchsten Zuwachsraten in Subsahara-Afrika (40%), den arabischen Staaten (11,6%) und Süd- und Westasien (9,4%). Reduzierungen in anderen Regionen sind auf sinkende Geburtenraten zurückzuführen. 2005 besuchten damit weltweit insgesamt 688 Millionen Kinder die

Grundschule, 6,4% mehr als 1999. In der Folge von Dakar beschleunigte sich die Entwicklung besonders in Subsahara-Afrika (Anstieg um 29 Millionen, bzw. 36%) und Süd- und Westasien (Anstieg um 35 Millionen, bzw. 22%).

Regionale Disparitäten und fehlende Chancengleichheit

Die Fortschritte bei der Einschulung seit Dakar sind in den verschiedenen Regionen und Provinzen innerhalb eines Staates selten einheitlich. In Nepal beispielsweise gehen in den westlichen Regionen über 95% der Schüler der entsprechenden Altersgruppe in die Schule, in den östlichen und zentralen Teilen des Landes weniger als 60%.

Abb. 2: Zahl der Kinder, die nicht zur Schule gehen, und Nettoeinschulungsrate, 2005



Quelle: Siehe Kapitel 2 des EFA-Berichts.

The boundaries and names shown and the designations used on this map do not imply official endorsement or acceptance by UNESCO. Based on United Nations map.

Generell besuchen Kinder aus armen Familien, deren Mutter keine Schulbildung hat und/oder die in ländlichen Gebieten wohnen, seltener die Schule. Der „Stadtbonus“ gilt allerdings nicht für Kinder, die in Slums aufwachsen. Mädchen haben nach wie vor schlechtere Chancen zur Schule zu gehen als Jungen. Doch zwischen 1999 und 2005 ist der Anteil der Mädchen an der Zahl der Kinder, die nicht zur Schule gehen, von 59% auf 57% leicht gefallen. Am deutlichsten benachteiligt sind sie in dieser Hinsicht in Süd- und Westasien (66%) und den arabischen Staaten (60%). Besonders schlechte Bildungschancen haben behinderte Kinder. Studien in sieben Entwicklungsländern zeigen, dass für ein behindertes Kind die Wahrscheinlichkeit, zur Grundschule zu gehen, durchschnittlich nur halb so hoch ist wie für ein nicht behindertes Kind.

Auch die hohe Zahl der Grundschulabbrecher ist Grund zur Besorgnis. Der Anteil der Erstklässler, die die letzte Grundschulklasse erreichen, wird als *survival rate* bezeichnet. Diese liegt in Süd- und Westasien bei 79%, mit 63% ist der Wert in Subsahara-Afrika am niedrigsten. Dort schließt in einigen Ländern nicht einmal die Hälfte der Schüler die letzte Klasse ab. Darüber hinaus werden viele Bildungssysteme in der nächsten Dekade durch das Bevölkerungswachstum zusätzlich unter Druck geraten: In Subsahara-Afrika wird die Bevölkerungs-

gruppe im Grundschulalter voraussichtlich um 22% wachsen, in den arabischen Staaten um 13%.

Sekundarbildung und Hochschulbildung

Die Nachfrage nach Sekundar- und weiterführender Bildung steigt, da immer mehr Schüler die Grundschule beenden. Tatsächlich hat sich der Anteil der Kinder, die die Sekundarstufe besuchen, seit Beginn der 90er Jahre von 52% (1991) auf 66% (2005) erhöht. In Lateinamerika, Ostasien und im pazifischen Raum besuchen zwei Drittel der Kinder der entsprechenden Altersgruppe eine weiterführende Schule. In Subsahara-Afrika (25%), Süd- und Westasien (53%) und in den arabischen Staaten (59%) sind es jedoch weniger. Die meisten Länder in Nordamerika und Westeuropa haben universelle Sekundarbildung so gut wie erreicht, auch die Werte in Mittel- und Osteuropa sowie in Zentralasien sind relativ hoch. Insgesamt gingen 2005 rund 512 Millionen Schüler auf weiterführende Schulen, rund 73 Millionen (17%) mehr als 1999. In drei von vier Ländern weltweit schließt die Schulpflicht die ersten Klassen der Sekundarstufe ein.

Die Hochschulbildung ist als Teil des EFA-Ziels 5 zur Gleichberechtigung, und als wichtiger Faktor für die Bereitstellung von Lehrern und Verwaltungsfachkräften

Die Nachfrage nach weiterführender Bildung steigt.

Mehrere Generationen bei einem Alphabetisierungskurs in China.



von großer Bedeutung für die Erreichung von EFA. Rund 138 Millionen Studenten waren 2005 an Hochschulen eingeschrieben, etwa 45 Millionen mehr als 1999. Dabei wurden die meisten neuen Hochschulplätze in Entwicklungsländern geschaffen, z.B. in Brasilien, Indien, China und Nigeria. Allerdings hat nur ein relativ kleiner Anteil der entsprechenden Altersgruppe Zugang zu diesem Bildungsniveau. Weltweit waren 2005 lediglich 24% der Altersgruppe für die Hochschulbildung eingeschrieben, wobei die Raten zwischen 5% in Subsahara-Afrika, 11% in Süd- und Westasien und 70% in Nordamerika und Westeuropa, stark differieren.

Ziel 3

Non-formale Bildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene benötigen mehr Aufmerksamkeit

Die Regierungen haben sich bisher meist darauf beschränkt, den Lernbedürfnissen von Jugendlichen und Erwachsenen durch die Ausweitung formaler Sekundar- und Hochschulbildung zu entsprechen. Menschen erwerben jedoch auch Fähigkeiten auf non-formalem Wege und in non-formalen Lernumgebungen.

Vor allem im Hinblick auf die Chancengleichheit benötigen non-formale Bildungsprogramme mehr Aufmerksamkeit: Zu viele Kinder nehmen nicht am formalen Bildungssystem teil oder verlassen die Schule ohne Grundfertigkeiten erlernt zu haben. Haushaltsbefragungen in 30 Ländern zeigen, dass non-formale Bildungsprogramme für viele benachteiligte Jugendliche und Erwachsene in einigen der ärmsten Länder der Welt die Hauptlernchance darstellen. Bezüglich ihres Umfangs, der Zielgruppen sowie Lerninhalte und pädagogischen Konzepte sind diese Programme sehr heterogen. Sie werden bislang oft von den Regierungen übersehen. In vielen Ländern handelt es sich bei non-formalen Bildungsangeboten vor allem um kleine Initiativen von Nichtregierungsorganisationen. Es ist dringend nötig, Angebot und Nachfrage der non-formalen Bildungsmöglichkeiten auf nationaler Ebene genauer zu erheben und zu bewerten.

Ziel 4

Zu wenig Fortschritte bei Alphabetisierung

Alphabetisierung ist ein Menschenrecht. Sie ist nicht nur Grundlage für die Erreichung von „Bildung für alle“, sondern auch für die Reduzierung der Armut und die Verbesserung der gesellschaftlichen Partizipation. Dennoch können nach wie vor 774 Millionen Erwachsene weltweit nicht lesen und schreiben⁷, etwa zwei Drittel davon sind weiterhin Frauen.

Die weltweite Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen ist von 76% (1985-1994) auf 82% gestiegen (1995-2004). Die arabischen Staaten und Süd- und Westasien zeichnen dabei mit jeweils 12% Steigerung den deutlichsten Fortschritt. Dennoch liegt die Rate sowohl in Süd- und Westasien und in Subsahara-Afrika (jeweils 59%) als auch in den arabischen Staaten und der Karibik (jeweils ca. 71%) weiterhin unterhalb des weltweiten Durchschnitts. Mehr als drei Viertel aller Analphabeten leben in nur 15 Ländern, u.a. Bangladesch, Brasilien, Indien, China, Ägypten, Indonesien, Nigeria und Pakistan. In den meisten dieser Länder konnte die Alphabetisierungsrate im Vergleich zu 1985-1994 zwar verbessert werden, doch durch anhaltendes Bevölkerungswachstum hat sich die absolute Zahl teilweise erhöht (z.B. in Bangladesch, Äthiopien und Marokko) (s. Abb. 3).

In China konnte die Zahl der erwachsenen Analphabeten um 98 Millionen erheblich reduziert werden, was größtenteils für die Erhöhung der durchschnittlichen Alpha-

⁷ Diese Zahl entstammt Haushaltsbefragungen, die auf indirekten Bewertungen beruhen. Ergebnisse von direkten Tests legen jedoch nahe, dass das tatsächliche Ausmaß des Analphabetismus viel größer ist.

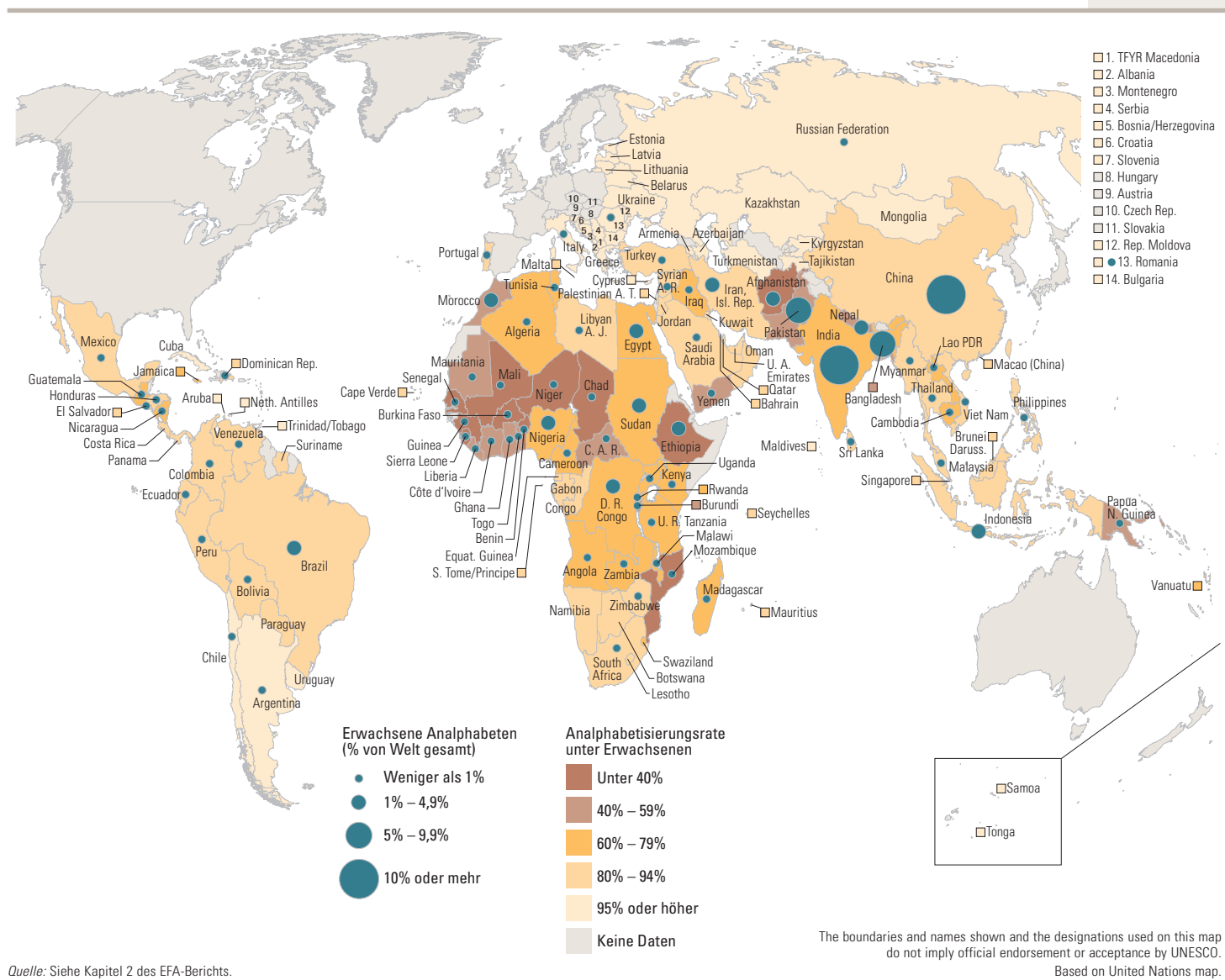
Noch immer kann jeder fünfte Erwachsene weltweit nicht lesen und schreiben.

© Giacomo Pirozzi/PANOS



In der Schule in Syrien.

Abb. 3: Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen und Zahl erwachsener Analphabeten, 1995-2004



betisierungsrate unter Erwachsenen in Entwicklungs-
ländern verantwortlich ist. Chinas Erfolg geht auf bestän-
dige Zuwachsraten im Grundschulbesuch, zielgerichtete
Alphabetisierungsprogramme und den Ausbau von so
genannten *literate environments* zurück, die z.B. den
Zugang zu schriftlichen Materialien ermöglichen und auf
diese Weise den Erwerb von Schriftsprachenkompetenz
unterstützen.

Alle Regionen, besonders die arabischen Staaten und
Ostasien, verzeichneten einen beschleunigten Zuwachs
bei der Alphabetisierungsrate unter Jugendlichen
(zwischen 15 und 24 Jahren). Dies spiegelt den besseren
Zugang und die höhere Beteiligung der jüngeren
Generationen am formalen Bildungssystem wider.

Die Relation von alphabetisierten Frauen zu
alphabetisierten Männern liegt weltweit bei 89:100.
Besonders in Süd- und Westasien (67:100), den
arabischen Staaten (74:100) und Subsahara-Afrika
(76:100) bleiben die Geschlechterdisparitäten trotz einer
Verbesserung gegenüber dem Zeitraum 1985-1994 groß.
Generell haben Migranten, indigene Gruppen und
Menschen mit Behinderungen reduzierten Zugang zu
formalen Bildungs- und Alphabetisierungsprogrammen.
Insgesamt sind die Analphabetenraten in den Ländern
mit der größten Armut am höchsten – eine Korrelation,
die sich bis in die einzelnen Haushalte hinein nachweisen
lässt.

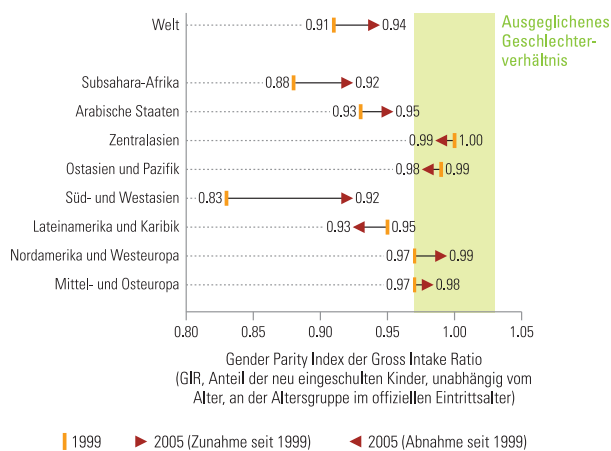
Ziel 5

Reduzierung des Geschlechtergefälles, aber noch keine Gleichberechtigung

Weltweit haben 63% der 188 Länder mit verfügbaren Daten bis 2005 ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis in der Grundschulbildung erzielt (s. Abb. 4). Nur 37% der Länder erreichten dies in der Sekundarstufe und weniger als 3% in der Hochschulbildung. Insgesamt haben sich die Geschlechterdisparitäten im Bildungsbereich seit 1999 verringert, bleiben aber weltweit bestehen. Nur 59 von 181 Ländern mit verfügbaren Daten hatten 2005 den Ausgleich des Geschlechtergefälles in Grund- und Sekundarbildung erreicht. Besonders in Subsahara-Afrika, Süd- und Westasien und in den arabischen Staaten sind Disparitäten weit verbreitet, meist zu Ungunsten der Mädchen. Dabei ist das Gefälle in höheren Bildungsniveaus oft größer. Generell zeigt es sich ausgeprägter in niedrigen Einkommensklassen der Bevölkerung, in ländlichen Gegenden und städtischen Slums.

63% der Länder haben ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis in der Grundschule erzielt.

Abb. 4: Veränderungen im Geschlechterverhältnis beim Zugang zu Grundschulbildung zwischen 1999 und 2005, nach Regionen



Anm.: Es handelt sich hierbei um gewichtete Durchschnittswerte des Gender Parity Index (GPI).
Quelle: Siehe Kapitel 2 des EFA-Berichts.

Geschlechterdisparitäten in der Grundschule

Seit 1999 ist ein teilweise substantieller Rückgang der Geschlechterdisparitäten in der Grundschule zu beobachten. Das durchschnittliche weltweite Zahlenverhältnis eingeschulter Mädchen zu eingeschulten Jungen liegt bei 94:100. Besonders deutlich ist der Rückgang der Disparitäten in Süd- und Westasien, wo die Zahl der eingeschulten Mädchen je 100 Jungen von 83 auf 92 anstieg. Süd- und Westasien und Subsahara-Afrika, wo ebenfalls

92 Erstklässlerinnen 100 Erstklässlern gegenüberstehen, lagen damit immer noch etwas unter dem durchschnittlichen weltweiten Verhältnis. Das Gleiche gilt für Lateinamerika und die Karibik, deren Wert sich sogar etwas verschlechterte. In einigen Ländern, darunter Afghanistan, Tschad, Niger, Pakistan, Jemen und die Zentralafrikanische Republik, ist er weiterhin nicht besser als 80:100.

Geschlechterdisparitäten im Sekundarschulbereich und in der Hochschulbildung

Im Sekundar- und Hochschulbereich sind Geschlechterdisparitäten verbreiteter und sogar ausgeprägter als in der Grundschulbildung. Sie folgen dabei komplexeren Mustern: 2005 waren im Sekundarschulbereich in 61 Ländern Jungen begünstigt, verglichen mit 53 Ländern, in denen Mädchen im Vorteil waren. Zunehmend sind geringere Teilnahme und schwächere Leistungen der Jungen ein Thema, besonders in den Industrieländern, aber auch in Lateinamerika und der Karibik. Letztere ist die einzige Region der Welt, wo mehr Mädchen als Jungen die Sekundarstufe besuchen. Jungen absolvieren dort häufiger eine kürzere Schulausbildung, die nicht zur Hochschulreife führt, und verlassen die Schule vorzeitig, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen.

In zwei Drittel der 144 Länder mit verfügbaren Daten für 1999 und 2005 haben sich die Disparitäten in der Sekundarstufe, seien sie zugunsten von Mädchen oder Jungen, verringert. In einigen Ländern konnten sie sogar ausgeglichen werden. Damit verbesserte sich der *Gender Parity Index* (GPI)⁸ für Sekundarbildung weltweit von 0,91 im Jahre 1999 auf 0,94 (2005). Allerdings verringerte sich das Geschlechtergefälle nach Dakar viel langsamer als zwischen 1991 und 1999. In Süd- und Westasien und Subsahara-Afrika besuchen generell wenige Kinder die Sekundarstufe, und mit 83 bzw. 79 Schülerinnen auf 100 männliche Schüler haben sie auch den geringsten Mädchenanteil auf dieser Bildungsstufe. In Subsahara-Afrika vergrößerten sich die Disparitäten zwischen 1999 und 2005 sogar.

In der Hochschulbildung ist ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis besonders selten: Nur 4 von 144 Ländern mit verfügbaren Daten – Botswana, China, Mexiko und Peru – konnten dies 2005 vorweisen. Weltweit besuchten 2005 viel mehr Frauen als Männer Hochschulen (der durchschnittliche GPI lag bei 1,05) – 1999 war das noch umgekehrt.

⁸ Der *Gender Parity Index* (GPI) gibt das zahlenmäßige Verhältnis von Frauen zu Männern in einem bestimmten Bereich an. Ein GPI von 1 bedeutet ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis. Liegt der GPI bezogen auf den Besuch der Sekundarstufe bei 0,94, so bedeutet dies ein Verhältnis von 94 Schülerinnen zu 100 Schülern.



© Giacomo Pirozzi/PANOS

Braille-Unterricht
in Botswana.

Lernumgebungen und Gleichberechtigung

Der zahlenmäßige Ausgleich des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich bewirkt nicht automatisch die Gleichberechtigung der Geschlechter. Unterschiede in der Entlohnung, wenig Zugang zu bestimmten Fächern und Berufen und fehlende politische Repräsentation zeugen von anhaltenden Ungleichheiten.

Weltweit sind 94% der Erzieher und Vorschullehrer weiblich, aber der Anteil fällt auf 62% der Lehrer in der Grundschule, 53% im Sekundarbereich und 41% im Hochschulbereich. Generell haben Länder mit einem höheren Lehrerinnen-Anteil ausgewogenere Geschlechterverhältnisse im Grundschulbereich. Die Anwesenheit von Lehrerinnen allein garantiert allerdings nicht die Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen. Beispielsweise deuten Schulbuchanalysen darauf hin, dass in diesen Büchern stereotype Rollenvorstellungen und Vorurteile gegenüber Mädchen und Frauen transportiert werden und dies unabhängig von Bildungsstufe, Fach, Land oder Region.

Auch die Ausstattung einer Schule spielt in dieser Hinsicht eine große Rolle: Beispielsweise gehen junge

Mädchen, vor allem nach der Pubertät, seltener zur Schule, wenn akzeptable sanitäre Einrichtungen fehlen. Ein weiteres Problem stellt die immer noch an vielen Schulen durch Lehrer, Mitarbeiter und die Kinder selbst ausgeübte physische und psychische Gewalt dar. Jungen erleben tendenziell öfter physische Gewalt, besonders körperliche Strafen, während Mädchen öfter von sexueller Gewalt und Belästigung betroffen sind.

Beim Leistungsvergleich von Jungen und Mädchen zeigen internationale und regionale Studien drei deutliche Trends auf: Mädchen schneiden in den Sprachen kontinuierlich besser ab als Jungen. Ihre Leistungen im mathematischen Bereich nähern sich denen ihrer männlichen Mitschüler an. Und obwohl Jungen in den naturwissenschaftlichen Fächern noch einen deutlichen Vorsprung aufweisen, holen die Mädchen auf.

Ziel 6

Wie viel lernen die Kinder?

Für EFA ist Bildungsqualität ein entscheidender Faktor. Wenn ausgebildete Lehrer, Lernmaterialien und angemessen ausgestattete Schulen fehlen, werden Kinder kaum die Grundlagen erlernen.

Vor allem in Mathematik, den Naturwissenschaften und den Sprachen beeinflusst die Zeit, die für ein Fach aufgewendet wird, sei es im Unterricht oder bei den Hausaufgaben, die Leistung. Zwar gibt es in den meisten Regionen angemessene politische Vorgaben für den Umfang des Unterrichts (rund 4600 Stunden werden für die ersten sechs Schuljahre angesetzt) doch in der Praxis wird die benötigte Stundenzahl oft nicht gegeben. In einigen arabischen Staaten ist die tatsächliche Lernzeit nach Schätzungen um 30% geringer als vorgesehen.

Schulbücher haben ebenso einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg und können sozioökonomische Benachteiligungen ausgleichen. In vielen Klassenräumen in Entwicklungsländern, vor allem in armen und ländlichen Gegenden, gibt es jedoch nur ein einziges Schulbuch, so dass die Schüler den größten Teil des Unterrichts damit verbringen, die Inhalte des Buchs von der Tafel abzuschreiben und auswendig zu lernen.

Baufällige Schulen und überfüllte Klassenräume tragen zu den unbefriedigenden Lernbedingungen bei. In den SACMEQ⁹-Ländern wurde fast in jeder zweiten Schule erheblicher Reparaturbedarf vermeldet. Zudem bleiben Schulen bei Konflikten oft nicht verschont. Mehr als 2700 Schulen wurden 2003 im Irak geplündert, zerstört oder

Ein zahlenmäßig ausgeglichenes Geschlechterverhältnis garantiert nicht die Gleichberechtigung der Geschlechter.

⁹ Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality.

abgebrannt. Auch in Bosnien und Herzegowina, Burundi, Kosovo, Mosambik, Osttimor, Liberia und Afghanistan wurden Bildungseinrichtungen in großem Ausmaß zerstört.

Lehrer als Schlüsselfiguren für EFA

Kein EFA-Ziel kann ohne eine ausreichend große und gut ausgebildete Lehrerschaft erreicht werden. Weltweit waren 2005 rund 27 Millionen Lehrer im Grundschulwesen tätig. Damit stieg deren absolute Zahl seit 1999 um 5%, das heißt etwas schwächer als die der Grundschüler. In Subsahara-Afrika stand der 25%ige Anstieg der Lehrerzahlen einem erheblich stärkeren Anstieg der Schülerzahlen um 36% gegenüber. In Süd- und Westasien lag dieses Verhältnis bei 14% zu 22%. Die Zahl der Lehrer für die Sekundarstufe erhöhte sich in allen Regionen, außer in Mittel- und Osteuropa, und dies bedeutend stärker als in der Grundschule.

Der weltweite Durchschnitt der Schüler-Lehrer-Relation blieb zwischen 1999 und 2005 konstant bei 25:1. In Sub-

sahara-Afrika und Süd- und Westasien, den Regionen mit der stärksten Zunahme der Einschulungen, stieg die Relation jedoch von 41:1 auf 45:1 bzw. von 37:1 auf 39:1. In den arabischen Staaten und im pazifischen Raum reduzierte sich die Relation, trotz steigender Einschulungszahlen, geringfügig.

Diese Werte verschlechtern sich, wenn man die Zahl der Schüler zur Zahl der Lehrer mit angemessener Ausbildung ins Verhältnis setzt: Durchschnittlich waren 2005 ca. 64% der Grundschullehrer in Süd- und Westasien und 80% oder mehr in Zentralasien, Lateinamerika und der Karibik sowie in Subsahara-Afrika entsprechend ausgebildet. In den arabischen Staaten sind es allerdings 100% der Grundschullehrer.

Bei jeder Betrachtung der Lehrerschaft müssen die Auswirkungen der HIV/Aids-Pandemie – Fehlzeiten und Tod von Lehrern – berücksichtigt werden. Beispielsweise waren in Tansania zwischen 2000 und 2002 42% der Todesfälle unter Lehrern auf HIV/Aids zurückzuführen.

In Afghanistan, Tschad, Madagaskar, Mosambik und Nepal kommen mehr als 100 Schüler auf einen ausgebildeten Lehrer.



© Dermot Tatlow/PANOS

Abgelegene Gegenden erreichen: eine Grundschule in einem abgechiedenen Dorf an der Amazonasmündung in Brasilien.

Fortfortschritte bei der Finanzierung von „Bildung für alle“

Sind die Regierungsausgaben für Grundbildung ausreichend?

Die Mehrzahl der Regierungen hat begonnen, Bildung und auch Grundbildung größere finanzielle Priorität einzuräumen, besonders in den am wenigsten entwickelten Ländern. Dennoch bleibt der Anteil der Bildungsausgaben am Volkseinkommen und an den Regierungsausgaben vieler Länder sehr niedrig.

Insgesamt stieg der Anteil der Bildungsausgaben am Volkseinkommen zwischen 1999 und 2005 in 50 von 84 Ländern mit verfügbaren Daten. Für 87 Länder liegen auch Daten zum Anteil der Bildungsausgaben am Gesamtvolumen der Regierungsausgaben vor (2005): Im Vergleich mit anderen Regionen geben die Länder der arabischen Staaten tendenziell den größten Anteil der Regierungsausgaben für Bildung aus, es folgen Zentralasien und Subsahara-Afrika. In Ostasien und dem pazifischen Raum, Lateinamerika und der Karibik, sowie Süd- und Westasien fällt der Anteil an den Regierungsausgaben für den Bildungsbereich am geringsten aus. Dabei war die Wachstumsrate der absoluten Bildungsausgaben seit 1999 in vielen Ländern beachtlich, die höchste Rate verzeichnete Zentralasien mit 8,1%. Es ist ermutigend, dass in den zwei Weltregionen mit den meisten Kindern, die nicht zur Schule gehen (Subsahara-Afrika und Süd- und Westasien), der öffentliche Bildungshaushalt insgesamt rapide angewachsen ist, wenngleich dies nicht für alle Länder dieser Regionen zutrifft.

Einige Regierungen haben Initiativen ergriffen, um die finanzielle Belastung der einzelnen Haushalte durch den Schulbesuch zu mindern. Dennoch müssen Familien in vielen Ländern nach wie vor substantiell für die Bildung ihrer Kinder aufkommen. Denn auch wenn verfassungsrechtliche Bestimmungen kostenfreie Grundschulbildung garantieren, entstehen häufig Kosten für Schuluniformen, Verpflegung, Transport etc. Diese Kosten können sich auf bis zu ein Drittel des verfügbaren Haushaltseinkommens belaufen, was für die ärmsten Familien eine starke Belastung darstellt und ihren Zugang zu Bildung behindert.

Externe Hilfe für EFA

In den Jahren unmittelbar nach Dakar stiegen die Zusagen über ODA-Mittel (*Official Development Assistance*, Öffentliche Entwicklungshilfe) für Bildung schnell. Sie erreichten 2004 10,7 Milliarden US-Dollar,

eine effektive Zunahme um 65% gegenüber 2000 (6,5 Milliarden). 2005 fielen die Zuwendungen jedoch um über 2 Milliarden US-Dollar, und das Engagement für Bildung sank damit fast auf das Niveau von 2002. Der Anteil der Mittel für den Bildungssektor an der gesamten Entwicklungshilfe blieb bei etwa 13% für Entwicklungsländer und 16% für Länder mit niedrigem Einkommen konstant.

Der Umfang der Hilfe für Grundbildung für alle Entwicklungsländer stieg zwischen 2000 und 2004 sogar um 90%, von 2,7 Milliarden US-Dollar auf 5,1 Milliarden. 2005 ging jedoch auch das Engagement hierfür um 27% zurück. Es ist schwer festzustellen, ob dieser Rückgang auf die üblichen Schwankungen bei den Zusagen für Entwicklungshilfe zurückzuführen ist, oder ob sich ein wirklicher Wandel im Engagement der Geber für Bildung abzeichnet.

Länder mit niedrigem Einkommen erhielten 2004 und 2005 durchschnittlich 5,3 Milliarden US-Dollar Entwicklungshilfe für Bildung, 1,8 Milliarden mehr als 1999 und 2000. Der Zuwachs der Hilfe für Grundbildung für diese Ländergruppe fiel noch deutlicher aus: Mit durchschnittlich jährlich 3,1 Milliarden US-Dollar in den Jahren 2004 und 2005, gegenüber 1,8 Milliarden 1999 und 2000, erhielt sie fast drei Viertel der Mittel für Grundbildung insgesamt.

Der größte Anteil an der Entwicklungshilfe für Bildung und auch Grundbildung fließt weiterhin in die Länder Subsahara-Afrikas. Der Anteil Süd- und Westasiens an der Hilfe für Bildung hat sich seit 2000 von 12% auf 20% und an der Hilfe für Grundbildung von 16% auf 31% vergrößert. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die finanzielle Unterstützung für Grundbildung immer gezielt den bedürftigsten unter den ärmsten Ländern zugute kommt. Beispielsweise erhielten Burundi, Tschad, Côte d'Ivoire, Mali und Niger, wo ein hoher Anteil der Kinder nicht zur Schule geht, vergleichsweise wenig Entwicklungshilfe für Grundbildung pro Kind im Grundschulalter. Die vier größten Empfänger von Hilfe für Grundbildung liegen in Süd- und Westasien, 11% der gesamten Zuwendungen hierfür waren 2004/2005 allein für Indien bestimmt.

Strategien der Geber im Bildungsbereich

Die Bedeutung, die bilaterale Geber Bildung beimessen, variiert stark. Frankreich war 2004/2005 der größte Geber

Für viele Haushalte ist der Schulbesuch der Kinder eine erhebliche finanzielle Belastung.

Abb. 5: Entwicklungshilfe für Bildung und Grundbildung nach Geber, Jahresdurchschnitt für 1999–2000 und für 2004–2005

	Gesamte Entwicklungshilfe für Bildung		Gesamte Entwicklungshilfe für Grundbildung		Anteil der Entwicklungshilfe für Grundbildung am Gesamtvolumen der Hilfe für Bildung		Anteil der Entwicklungshilfe für Grundbildung am Gesamtvolumen der ODA-Mittel für Sektorprogramme	
	Jahresdurchschnitt 1999–2000	Jahresdurchschnitt 2004–2005	Jahresdurchschnitt 1999–2000	Jahresdurchschnitt 2004–2005	Jahresdurchschnitt 1999–2000	Jahresdurchschnitt 2004–2005	Jahresdurchschnitt 1999–2000	Jahresdurchschnitt 2004–2005
	Mio US-\$, 2005		Mio US-\$, 2005		(%)	(%)	(%)	(%)
Frankreich	1 548	1 537	354	279	23	18	9	7
Japan	517	1 047	213	281	41	27	2	3
Deutschland	829	760	119	146	14	19	3	3
USA	355	672	194	563	55	84	3	3
Großbritannien und Nordirland	435	646	320	540	74	84	8	13
Niederlande	272	570	176	375	65	66	12	13
Kanada	95	223	48	173	51	78	6	11
Norwegen	137	186	85	117	62	63	8	9
Spanien	225	155	68	59	30	38	6	7
Belgien	89	155	15	35	17	23	3	4
Dänemark	69	137	42	82	61	60	4	6
Schweden	68	129	44	66	65	51	5	4
Australien	239	127	63	57	26	45	6	5
Österreich	122	89	5	4	4	5	2	2
Italien	53	86	15	39	29	46	3	9
Finnland	26	66	12	40	44	61	7	10
Irland	17	61	9	38	51	63	14	12
Portugal	36	60	9	8	26	14	4	4
Neuseeland	0	58	0	31	...	54	...	19
Schweiz	45	35	19	16	43	45	3	2
Griechenland	0	30	0	4	...	14	...	3
Luxemburg	0	26	0	12	...	46	...	11
Gesamt Development Assistance Committee (DAC)	5 180	6 812	1 811	2 944	35	43	5	6
Internationale Entwicklungsorganisation der Weltbank	787	1 355	406	822	52	61	7	9
Europäische Kommission	709	762	451	351	64	46	7	4
Asiatischer Entwicklungsfonds	125	308	9	78	7	25	1	5
Afrikanischer Entwicklungsfonds	74	141	46	55	62	39	7	4
UNICEF	28	64	28	63	100	99	16	14
Fast Track Initiative	0	44	0	44	...	100	...	100
Sonderfonds der Inter-Amerikanischen Entwicklungsbank	5	35	3	15	50	42	1	4
Gesamt Multilaterale Geber	1 734	2 709	945	1 428	55	53	6	6
Gesamt	6 914	9 520	2 756	4 373	40	46	5	6

Anmerkung: (...) bedeutet, dass keine Daten vorliegen.

Quelle: Siehe Kapitel 4 des EFA-Berichts.

Geberländer müssen stärker in Grundbildung investieren.

für den Bildungsbereich, gefolgt von Japan und den USA. Deren Zuwendungen für Bildung machen allerdings nur einen relativ kleinen Teil ihrer gesamten Entwicklungshilfe aus: Weniger als 4% der Sektorhilfe der USA waren für den Bildungsbereich bestimmt, in Japan waren es 12%. Die größten multilateralen Geber für Bildung waren 2004 und 2005 die International Development Association (IDA) der Weltbank und die Europäische Kommission.

Einige bilaterale Geber, darunter Kanada, Dänemark, Finnland, Irland, die Niederlande, Norwegen, Großbritannien und die USA, haben die Grundbildung zu einem

Schwerpunkt im Bildungsbereich erklärt und stellen mehr als die Hälfte ihrer Entwicklungshilfe für Bildung hierfür bereit. Bei einigen der größten Geber des Bildungsbereichs hingegen, darunter Frankreich, Deutschland und Japan, beträgt dieser Anteil weniger als ein Drittel. Diese Geber widmen einen substantiellen Teil der Hochschulbildung (s. Abb. 5).

Weniger als 2% der Hilfe für Grundbildung wird für Vorschulbildung bestimmt. Alphabetisierungsprogrammen für Jugendliche und Erwachsene wird von Geberseite kaum Priorität eingeräumt.

2005 kürzten einige der größten Geber für den Bildungsbereich ihre Mittel für Grundbildung drastisch. So reduzierten Großbritannien und die IDA ihre Zusagen um 70% bzw. 80%. Es wäre sehr problematisch, wenn sich dies in Zukunft wiederholte.

Wirksamere Entwicklungshilfe

Die Bemühungen um eine bessere Kooperation zwischen Gebern gipfelten in der Erklärung von Paris zur Wirksamkeit von Entwicklungszusammenarbeit, die 2005 von 107 Ländern und 26 internationalen Organisationen unterzeichnet wurde. Mit ihr wurden Fortschrittsindikatoren und Ziele guter Praxis für fünf Schlüsselemente der Wirksamkeit von Entwicklungszusammenarbeit eingeführt: Eigenverantwortung, Harmonisierung, Partnerausrichtung, Ergebnisorientierung und gegenseitige Rechenschaftspflicht. Diese Prinzipien sind zudem bestimmend für die EFA Fast Track Initiative¹⁰.

Die Erklärung von Paris legt fest, dass bis 2010 zwei Drittel der Entwicklungshilfeflüsse Programmhilfe statt Projekthilfe sein sollen. 2004/2005 lag der Anteil der Entwicklungshilfe für Sektorprogramme an der gesamten Hilfe für den Bildungsbereich bei 18% (1999/2000: 6%). Die Unterstützung für Sektorprogramme im Bereich der Grundbildung stieg deutlicher, von 20% auf 34%. Kanada, Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden gaben 2004/2005 bereits mehr als 40% ihrer Entwicklungshilfe für Bildung als Sektorhilfe.

Die Finanzierung sektorweiter Reform kann allerdings nur unter bestimmten Bedingungen funktionieren. Die Regierungen müssen Eigenverantwortung für die Reform übernehmen und die Finanzministerien fest dahinter stehen.

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.



Pause in der Schule eines Slums im Jemen.

Ausblick

Wie stehen die Chancen, bis 2015 die EFA-Ziele zu erreichen? Was können Regierungen, Geber und andere Akteure tun, damit qualitativ hochwertige Bildung für alle erreicht wird?

Hochrechnungen für Länder mit entsprechenden Daten legen nahe, dass ohne eine weitere Beschleunigung 58 der 86 Länder, die bislang universelle Grundschulbildung nicht erreicht haben, dies auch bis 2015 nicht schaffen werden. 72 von 101 Länder werden, wenn sich die aktuellen Trends fortsetzen, die Analphabetenrate unter Erwachsenen bis 2015 nicht halbieren können und nur 18 der 113 Länder, die den Ausgleich des Geschlechterverhältnisses in Grund- und Sekundarschule bis 2005 verfehlt haben, werden diesen bis 2015 erzielen.

Zusätzliche Mittel für EFA

Das Wirtschaftswachstum der letzten Jahre in vielen Ländern mit niedrigem Einkommen erhöht die Chance für höhere Regierungsausgaben im Bereich der Dakar-Ziele. Zudem investieren viele Regierungen in Asien und Subsahara-Afrika einen steigenden Anteil des Volkseinkommens in den Bildungsbereich. Sekundar- und Hochschulausbildung müssen dabei noch stärker in den Blick genommen werden.

Die internationale Gemeinschaft leistet bislang nicht genug Entwicklungshilfe für Grundbildung. Noch 2004 wies keiner der drei größten Geber für Sektorhilfe, USA, Japan und Deutschland, mehr als 4% davon der Grundbildung zu. Der Umfang der Hilfe für Grundbildung in Ländern mit niedrigem Einkommen lag 2004 und 2005 bei durchschnittlich 3,1 Milliarden US-Dollar jährlich. Dies liegt deutlich unter den nach Schätzungen jährlich für EFA benötigten 11 Milliarden US-Dollar.

Würden die Zusicherungen der Geber von 2005 eingelöst und sowohl das Gesamtvolumen der Entwicklungshilfe erhöht, als auch der Anteil der Hilfe für Grundbildung an der gesamten Sektorentwicklungshilfe auf mindestens 10% ausgeweitet, könnte die bilaterale Hilfe für Grundbildung bis 2010 auf 8,6 Milliarden US-Dollar anwachsen. Unter Einbeziehung der multilateralen Hilfe könnten dann insgesamt über 10 Milliarden US-Dollar erzielt werden.

Damit „Bildung für alle“ Wirklichkeit wird

„Bildung für alle“ muss auf internationaler Ebene weiterhin höchste Priorität haben. Dabei darf jedoch nicht nur universelle Grundschulbildung im Fokus stehen. Auch Programme zur frühkindlichen Bildung und Bildungsprogramme für Jugendliche und Erwachsene müssen stärker als bisher gefördert werden. Es gilt jetzt alle 6 EFA-Ziele in den Blick zu nehmen.

Um allen Kindern Zugang zu Bildung zu ermöglichen, müssen Regierungen unter anderem Schulgebühren abschaffen, durch flexible Unterrichtsformen arbeitenden Kindern die Teilnahme ermöglichen und Ursachen von Kinderarbeit bekämpfen. Stipendienprogramme für Kinder aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen und an den Schulbesuch geknüpfte Geld- oder Sachleistungen für deren Familien sind weitere wichtige Instrumente. Bis 2015 werden mehr als 18 Millionen zusätzliche Lehrer benötigt. Mehr finanzielles Engagement für EFA muss dabei mit der Entwicklung von Kompetenzen auf nationaler und auf lokaler Ebene einhergehen.

Bilaterale und multilaterale Organisationen müssen das Gesamtvolumen der Entwicklungshilfe für Grundbildung erhöhen und ihre Hilfe gezielter für die Länder mit den größten Schwierigkeiten einsetzen, vor allem krisengeschüttelte Länder und Länder in Subsahara-Afrika. Der Anteil der Hilfe für Grundbildung an der bilateralen Sektorhilfe muss auf mindestens 10% steigen. Die Hilfe muss für die Partnerländer langfristig planbar und auf national bestimmte Bildungssektorpläne ausgerichtet sein.

In allen Regionen haben entschlossene Regierungen seit Dakar Fortschritte gemacht, zu denen die verstärkte internationale Unterstützung beigetragen hat. Doch diese Anstrengungen müssen beibehalten und verstärkt werden, denn bis 2015 bleibt nicht mehr viel Zeit, um das Recht auf Bildung in jedem Lebensalter zu verwirklichen.

Bis 2015 werden mehr als 18 Millionen zusätzliche Lehrer benötigt.

Kurzfassung

Eine Publikation der Deutschen UNESCO-Kommission



Titelbild:

Kinder in der Kishori Kendra Schule im
indischen Staat Bihar.

© AMI VITALE / PANOS PICTURES

