



FOTO: Rushdi Sarraj/UNRWA

WELTBILDUNGSBERICHT - KURZFASSUNG

2019

Migration, Flucht und Bildung:

BRÜCKEN BAUEN STATT MAUERN



Organisation
der Vereinten Nationen
für Bildung, Wissenschaft
und Kultur



Ziele für
nachhaltige
Entwicklung



Weltbildungs-
Bericht

WELTBILDUNGSBERICHT - KURZFASSUNG

2019

Migration, Flucht und Bildung:

BRÜCKEN BAUEN STATT MAUERN



Deutsche
UNESCO-Kommission



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung



Auswärtiges Amt

**Global Education Monitoring Report 2019.
Migration, displacement and education:
Building bridges not walls. Summary.
Deutsche Übersetzung**

Herausgegeben von

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

und

Bundesministerium für wirtschaftliche
Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)
Referat 403 Bildung
Dahlmannstraße 4, 53113 Bonn

und

Auswärtiges Amt
Referat 603
Werderscher Markt 1, 10117 Berlin

Verantwortlich:
Dr. Barbara Malina (DUK)

Redaktion:
Dr. Barbara Malina, Dr. Carolin Butler Manning,
Friederike Hoff (DUK)

Übersetzung: Hella Rieß, www.hellariess.de

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
abrufbar unter: <http://dnb.d-nb.de>

Weitere Informationen zum Global Education Monitoring
Report 2019 erhalten Sie über:
Global Education Monitoring Report Team
c/o UNESCO,
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

© UNESCO, 2018
Alle Rechte vorbehalten

Titelfoto: Rushdi Sarraj (UNRWA)
Illustrationen: Housatonic Design Network

*Auf dem Titelfoto sind palästinensische Flüchtlingskinder an
ihrem ersten Schultag des zweiten Halbjahrs an einer UNRWA-
Schule in Gaza zu sehen.*

Diese Publikation steht unter der Lizenz CC-BY-SA 3.0. Diese Lizenz gilt ausschließlich für den Textinhalt der Publikation. Durch Nutzung der Inhalte dieser Publikation akzeptiert der Nutzer die Nutzungsbedingungen des UNESCO Open Access Repository (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>). Vor der Nutzung von Inhalten dieser Publikation, die nicht klar als zur UNESCO gehörig identifiziert werden können, sollte unter folgender Adresse um Erlaubnis gefragt werden: publication.copyright@unesco.org oder UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France



Soweit möglich wurden im Text gender-neutrale Begriffe verwendet.
Wenn dies nicht möglich war, wurde aus Gründen der Lesbarkeit die maskuline Form gewählt.

ISBN: 978-3-940785-94-7

Der *Global Education Monitoring Report* (GEMR) ist eine unabhängige jährliche Veröffentlichung. Er wird durch mehrere Regierungen, multilaterale Organisationen und private Stiftungen finanziert und durch die UNESCO unterstützt und gefördert. Gemäß der Incheon-Erklärung und dem Aktionsrahmen zur Bildungsagenda 2030 lautet das Mandat des Weltbildungsberichts: „Der Weltbildungsbericht GEMR wird der Mechanismus für das Monitoring und die Berichterstattung über SDG 4 sowie über Bildung in den anderen SDGs sein. [...] Er wird auch über die Implementierung nationaler und internationaler Strategien berichten, um dazu beizutragen, alle relevanten Partner anzuhalten, Rechenschaft über ihre Verpflichtungen als Teil des gesamten SDG-Follow-Up und deren Überprüfung abzulegen.“ Er wird durch ein unabhängiges, von der UNESCO eingerichtetes Team erstellt.

Die verwendeten Bezeichnungen und die Präsentation der Inhalte in dieser Publikation stellen keinerlei Meinungsäußerung seitens der UNESCO hinsichtlich des Rechtsstatus eines Landes, eines Territoriums, einer Stadt, eines Gebietes, deren Behörden oder hinsichtlich von Grenzverläufen dar. Das *Global Education Monitoring Report* Team trägt die Verantwortung für die Auswahl und Präsentation der in dieser Publikation enthaltenen Fakten und die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen, die nicht unbedingt denen der UNESCO entsprechen und die Organisation in keiner Weise verpflichten. Die Gesamtverantwortung für Ansichten und Meinungen im Bericht liegt beim Direktor des Teams.



Das Global Education Monitoring Report Team

Direktor: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D'Addio, Glen Hertelendy, Sébastien Hine, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, Leïla Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Rosa Vidarte und Lema Zekrya.

Migration, Flucht und Bildung

Eindringliche, bewegende Geschichten von Migration und Flucht ereignen sich überall auf der Welt. Diese Geschichten von Träumen, Hoffnung, Angst, Erwartung, Erfindungsreichtum, Erfüllung, Aufopferung, Mut, Ausdauer und Not erinnern uns daran, dass „Flucht eine Ausdrucksform des menschlichen Strebens nach Würde, Sicherheit und einer besseren Zukunft ist. Sie ist Teil des sozialen Gefüges, Teil unserer ureigenen Veranlagung als menschliche Spezies“¹. Migration und Flucht verursachen aber auch „Spaltungen innerhalb von Staaten und Gesellschaften und zwischen ihnen In den vergangenen Jahren haben große Wanderungsbewegungen verzweifelter Menschen, Migranten ebenso wie Flüchtlinge, den breiteren Nutzen von Migration aus dem Blickfeld verdrängt“².

Obwohl alle Akteure für die in der Globalen Nachhaltigkeitsagenda festgehaltenen gemeinsamen Ziele verantwortlich sind, rufen Migration und Flucht in modernen Gesellschaften nach wie vor auch negative Reaktionen hervor. Diese werden durch Opportunisten ausgenutzt, die einen Vorteil darin sehen, Mauern statt Brücken zu bauen. Und genau hier spielt Bildung eine zentrale Rolle: „Sie soll Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ethnischen oder religiösen Gruppen fördern“, wie es in einer der wesentlichen Verpflichtungen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte beschrieben ist.

Dieser Weltbildungsbericht betrachtet die Themen Migration und Flucht durch die Augen von Lehrkräften und Verwaltung im Bildungsbereich, die mit der Realität von Vielfalt in Klassenzimmern, auf Schulhöfen, in Gemeinschaften, auf Arbeitsmärkten und in Gesellschaften konfrontiert sind. Die Bildungssysteme weltweit eint die Verpflichtung, „für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen“ sicherzustellen und „niemanden zurückzulassen“³. Damit dieses Versprechen für alle Lernenden eingehalten wird, müssen sich die Systeme an deren Bedürfnisse anpassen, ungeachtet ihrer Herkunft. Zudem müssen sie Antworten darauf finden, dass Gesellschaften Resilienz benötigen und sich an Migration und Flucht anpassen müssen – eine Herausforderung, die sowohl Länder mit vielen als auch solche mit wenigen Migranten und Flüchtlingen betrifft.

TABELLE 1:
Ausgewählte Beispiele für die Wechselwirkungen zwischen Bildung und Migration/Flucht

		Auswirkungen von Migration/Flucht auf Bildung	Auswirkungen von Bildung auf Migration/Flucht
Herkunfts- ort	Migranten	<ul style="list-style-type: none"> • Migration führt zu Herausforderungen bei der Bereitstellung von Bildungsangeboten in Slums. • Bildungssysteme müssen sich an die Bedürfnisse von Bevölkerungsgruppen mit saisonaler oder zirkulärer Migration anpassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menschen mit höherer Bildung entscheiden sich eher für Migration.
	Zurück- gebliebene	<ul style="list-style-type: none"> • Migration führt zur Entvölkerung des ländlichen Raums und erschwert dort die Bereitstellung von Bildungsangeboten. • Geldtransfers in die Heimat wirken sich auf die Bildung in den Herkunftsgemeinschaften aus. • Die Abwesenheit von Eltern oder Elternteilen hat Auswirkungen auf zurückgelassene Kinder. • Durch Aussicht auf Emigration werden die Anreize minimiert, in Bildung zu investieren. • Programme bereiten künftige Migranten vor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Weggang von Menschen mit höherer Bildung wirkt sich auf die Entwicklung betroffener Bereiche aus, z. B. durch die Abwanderung von hochqualifizierten Arbeitskräften und Wissenschaftlern.
Zielort	Migranten und Flüchtlinge	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsabschlüsse und -leistungen von Migranten und deren Kindern liegen häufig hinter denen der Einheimischen. • Flüchtlinge müssen in nationale Bildungssysteme einbezogen werden. • Das Recht von Flüchtlingen auf Bildung muss gesichert werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Häufig sind Migranten überqualifiziert, ihre Fähigkeiten werden nicht voll anerkannt oder genutzt, ihre Lebensgrundlage hat sich verändert. • Die Internationalisierung der tertiären Bildung sorgt für Mobilität Studierender.
	Einheimische	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt in Klassenzimmern erfordert besser vorbereitete Lehrkräfte, gezielte Programme zur Unterstützung von Neuankömmlingen und zur Vermeidung von Ausgrenzung sowie aufgeschlüsselte Daten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formale und non-formale Bildung können widerstandsfähige Gesellschaften aufbauen sowie Vorurteile und Diskriminierung verringern.

1 Vereinte Nationen (2013). Secretary-General's remarks to High-Level Dialogue on International Migration and Development.

2 Vereinte Nationen (2017). Migration zum Nutzen aller gestalten. Bericht des Generalsekretärs.

3 Vereinte Nationen (2015). Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015.

Alle Arten von Bevölkerungsbewegungen werden in diesem Weltbildungsbericht erfasst. Durchschnittlich jeder achte Mensch ist ein Binnenmigrant. Diese Art der Migration kann erhebliche Auswirkungen auf die Bildungschancen sowohl derjenigen haben, die weggehen, als auch derer, die bleiben, besonders in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen, in denen die Urbanisierung noch sehr schnell voranschreitet. Etwa jeder dreißigste Mensch lebt in einem anderen als seinem Geburtsland. Fast zwei Drittel der internationalen Migranten streben in Länder mit hohem Einkommen. Während die meisten dort vor allem Arbeit suchen, entscheiden sich einige auch der Bildung wegen zur Migration. Außerdem wirkt sich internationale Migration auch auf die Bildung ihrer Nachkommen aus. Aufgrund von Konflikten oder Naturkatastrophen ist etwa jeder achtzigste Mensch auf der Flucht, innerhalb oder außerhalb seines Heimatlandes. Jeder zehnte davon lebt in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen. Diese Menschen in nationale Bildungssysteme aufzunehmen ist von zentraler Bedeutung, die Gegebenheiten aber werden durch den jeweils einzigartigen Fluchtkontext bedingt.

Die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Migration und Flucht auf der einen und Bildung auf der anderen Seite sind komplex. Sie wirken sich auf alle Beteiligten aus: diejenigen, die fortgehen, jene, die bleiben, und die, die Migranten und Flüchtlinge tatsächlich aufnehmen oder dies tun könnten (**Tabelle 1**). Bildungsinvestitionen, -unterbrechungen, -erfahrungen und -ergebnisse werden wesentlich dadurch beeinflusst, an welchem Punkt seines Lebens ein Mensch über Migration nachdenkt und diesen Schritt

” Migration und Flucht haben zur Konsequenz, dass Bildungssysteme den Bedürfnissen derer, die fortgehen, und derer, die bleiben, entsprechen müssen

schließlich geht. Kinder, die Gebiete mit weniger entwickelten Bildungssystemen verlassen, können Chancen erhalten, die ihnen andernfalls verwehrt blieben. Gleichzeitig liegen die Abschlüsse und Leistungen von Lernenden mit Migrationshintergrund häufig hinter denen ihrer einheimischen Mitschüler.

Migration und Flucht haben zur Konsequenz, dass Bildungssysteme den Bedürfnissen derer, die fortgehen, und derer, die bleiben, entsprechen müssen. Die Länder müssen das Recht auf Bildung von Migranten und Flüchtlingen in ihrer

Gesetzgebung anerkennen und es in die Praxis umsetzen. Sie müssen Bildung auf diejenigen zuschneiden, die dichtgedrängt in Slums wohnen, als Nomaden leben oder auf die Anerkennung ihres Flüchtlingsstatus warten. Bildungssysteme müssen inklusiv sein und die Verpflichtung zu Chancengerechtigkeit erfüllen. Lehrkräfte

BOX 1

Die Welt ist auf dem Weg, auf die Bedürfnisse von migrierenden, flüchtenden und aufnehmenden Bevölkerungsgruppen in Bezug auf Bildung und andere Bereiche einzugehen

Um auf Bedürfnisse von migrierenden, flüchtenden und aufnehmenden Gruppen bezüglich Bildung und weiteren Bereichen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene einzugehen, müssen Ressourcen mobilisiert und Maßnahmen koordiniert werden. Die Welt ist auf dem Weg dahin. Im September 2016 unterzeichneten 193 UNO-Mitgliedsstaaten die New Yorker Erklärung für Flüchtlinge und Migranten, um die Mechanismen der Aufgabenverteilung zu stärken und weiter zu verfeinern und Verfahren für zwei globale Abkommen in Gang zu setzen: eines zu Migranten und eines zu Flüchtlingen.

Der Entwurf des Globalen Paktes für sichere, geordnete und geregelte Migration (*Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*) setzt die meisten in diesem Weltbildungsbericht angesprochenen Probleme auf die Tagesordnung. Er umfasst den Zugang zu Grundversorgungsleistungen, einschließlich Bildung sowohl inner- als auch außerhalb der Schule. Obwohl

der Fokus auf der Anerkennung von Fähigkeiten liegt, enthält er eine allgemein positive Aussage zu Bildung als eine Möglichkeit, Migrationsströme bestmöglich zu nutzen. Das Abkommen ist jedoch nicht bindend und überlässt es den Ländern, wie sie die Verpflichtungen erfüllen.

Flüchtlingen Bildung zu bieten, erfordert zusätzliche Unterstützung, um den Menschen dabei zu helfen, sich an neue Umfelder anzupassen und mit fortdauernder Flucht zurechtzukommen. Auch wenn das Recht von Flüchtlingen auf Bildung in den Aufnahmeländern in der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 garantiert ist, soll der Globale Pakt für Flüchtlinge (*Global Compact on Refugees*) diese Zusage erneuern. Der endgültige Entwurf widmet dem Thema Bildung zwei Abschnitte mit Hauptaugenmerk auf die Finanzierung und deren Einsatz zur Förderung bestimmter Maßnahmen. Er macht deutlich, dass nationale Strategien zu Inklusion entwickelt werden müssen.

müssen darauf vorbereitet werden, mit Vielfalt und mit den Traumata, die mit Migration und vor allem mit Flucht zusammenhängen, umzugehen. Die Anerkennung von Abschlüssen und bereits Erlerntem muss modernisiert werden, um die Fähigkeiten von Migranten und Flüchtlingen, die erheblich zu langfristigem Wohlstand beitragen, so gut wie möglich zu nutzen.

Umgekehrt wirkt sich Bildung auch stark auf Migration und Flucht aus – sowohl auf deren Ausmaß als auch darauf, wie sie wahrgenommen werden. Bildung ist ein bedeutender Antrieb bei der Entscheidung zu migrieren, sie treibt die Suche nach einem besseren Leben an. Sie wirkt sich auf die Einstellungen von Migranten, ihre Wünsche und Überzeugungen aus und darauf, in welchem Ausmaß sie in ihrer neuen Heimat ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln. Die zunehmende Vielfalt in den Klassenzimmern bringt Herausforderungen mit sich, auch für die Einheimischen (insbesondere die armen und marginalisierten), sie bietet aber auch die Möglichkeit, von anderen Kulturen und Erfahrungen zu lernen. Mehr denn je bedarf es Lehrplänen, die ermöglichen, negative Einstellungen zu thematisieren.

Da Migration und Flucht derzeit zu heiß diskutierten politischen Themen werden, ist Bildung zentral, um Bürgerinnen und Bürgern ein kritisches Verständnis der damit zusammenhängenden Probleme zu vermitteln. Bildung kann die Verarbeitung von Informationen und den Zusammenhalt innerhalb der Gesellschaft fördern, was in einer globalisierten Welt besonders wichtig ist. Dennoch sollte Bildung weit über das Tolerieren hinausgehen, welches auch ein Zeichen für Gleichgültigkeit sein kann; Bildung ist ein entscheidendes Mittel im Kampf gegen Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung. Mangelhaft konzipierte Bildungssysteme können negative, einseitige, ausschließende oder abschätzige Darstellungen von Migranten und Flüchtlingen verbreiten.

Der Weltbildungsbericht 2019 untersucht Material zu Migration, Flucht und Bildung aus aller Welt und möchte Antworten auf folgende Fragen finden:

- Wie wirken sich Bevölkerungsbewegungen auf den Zugang zu und die Qualität von Bildung aus? Was bedeutet dies für die einzelnen Migranten und Flüchtlinge?
- Auf welche Weise kann Bildung einen Unterschied bewirken für das Leben der Menschen, die ihre Heimat verlassen, und für Gemeinschaften, die sie aufnehmen?

Binnenmigration

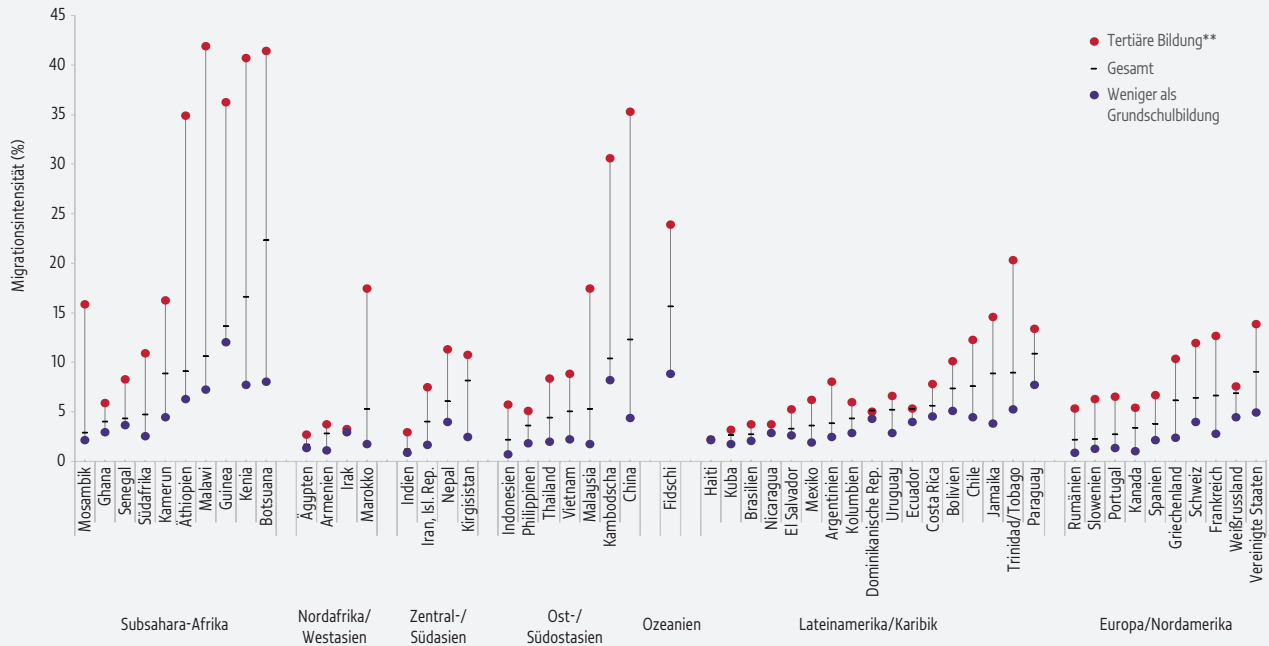
Geschätzte 763 Millionen Menschen leben nicht in der Region, in der sie geboren wurden. Von einer Vielzahl an möglichen Bewegungen, permanenten oder temporären, zwischen städtischem und ländlichem Raum oder innerhalb davon, sind es die Abwanderung vom Land in die Städte und saisonale oder zirkuläre Migration, die die größten Herausforderungen für Bildungssysteme darstellen.

„
Geschätzte
763 Millionen Menschen
leben nicht in der
Region, in der sie
geboren wurden

Während in Ländern mit hohem Einkommen starke Landflucht das Wirtschaftswachstum vom 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts begleitete, vollziehen sich die stärksten Bevölkerungsbewegungen innerhalb eines Landes heute in Ländern mit mittlerem Einkommen, insbesondere in China und Indien. In Subsahara-Afrika stellt die Abwanderung vom Land in die Städte auch die Stadtentwicklungsplanung vor große Herausforderungen.

“ Die Migrationsraten variieren je nach Alter, sind aber zumeist bei Menschen im Alter von zwanzig bis dreißig Jahren am höchsten. Aus Bildungssicht: Binnenmigration betrifft relativ wenige Kinder im Grundschulalter und geringfügig mehr Jugendliche im Sekundarschulalter. Doch höherwertige Bildung in Städten ist ein häufiger Grund für jüngere Menschen, ihre Heimat zu verlassen. In Thailand gaben 21% der Jugendlichen an, der Bildung wegen umgezogen zu sein.

ABBILDUNG 1:
Menschen mit höherer Bildung entschließen sich eher zur Migration
Migrationsintensität* nach Bildungsgrad, ausgewählte Länder, Fünfjahresintervalle, 1999-2010



* Verhältnis derjenigen Menschen, die die Wohnregion ändern, zur untersuchten Population.
 ** Tertiäre Bildung entspricht Level 5 bis 8 der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens ISCED. Darunter fallen akademische Bildung (z.B. Bachelor-, Master- und Promotionsprogramme) sowie Berufsbildung.

GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_3
 Quelle: Bernard et al. (2018).

Im Vergleich zu Menschen ohne jegliche formale Bildung ist die Wahrscheinlichkeit von Migration von ländlichen in städtische Gebiete bei Menschen mit



Menschen mit höherer Bildung neigen eher dazu umzusiedeln, in der Aussicht, mehr Nutzen aus ihrer Bildung zu ziehen (**Abbildung 1**). Auch unabhängig von Verdienstmöglichkeiten können durch Bildung entstandene Präferenzen und Ambitionen Menschen dazu bewegen, ländliche Gebiete zu verlassen. In 53 Ländern verdoppelte sich die Wahrscheinlichkeit zu migrieren bei Menschen mit Grundschulbildung, bei Menschen mit Sekundarschulbildung verdreifachte und bei jenen mit tertiärer Bildung vervierfachte sie sich sogar im Vergleich zu Menschen ohne Bildung.

Migration erhöht den Bildungserfolg für einige, doch nicht für alle

In Ländern, wo der Zugang zu Bildung im ländlichen Raum beschränkt ist, kann der Umzug in die Stadt den Bildungserfolg erhöhen. In Indonesien erhielten aus einer Gruppe von Menschen, die in ausgewählten ländlichen Bezirken geboren worden waren, diejenigen, die als Kinder in die Stadt zogen, drei Jahre mehr Schulbildung als jene, die auf dem Land blieben.

Dennoch erzielen migrierte Kinder nicht unbedingt gleich gute Bildungsergebnisse wie ihre Mitschüler. So verzeichneten in Brasilien unter Jugendlichen, die in den Jahren 2000 und 2001 in der nordöstlichen Region geboren worden sind, jene, die im Sekundarschulalter migrierten, schlechtere Versetzungsraten als ihre ehemaligen Mitschüler, die nicht umzogen. Bildungschancen von Kindern, die von Binnenmigration betroffen sind, können aus vielerlei Gründen – von unsicherem Rechtsstatus bis hin zu Armut, unzureichender Berücksichtigung durch die Regierung oder Vorurteilen und Stereotypen – beeinträchtigt werden.

DIE EINDÄMMUNG VON BINNENMIGRATION HAT EINFLUSS AUF DEN ZUGANG ZU BILDUNG

In vielen Ländern hat die Angst vor zu starker Urbanisierung und vor einem Ungleichgewicht zwischen städtischem und ländlichem Raum dazu geführt, dass Migration politisch eingedämmt wird, was sich in einigen Fällen auf den Zugang von Migranten zu Bildung auswirken kann. Das Ho Khau-System in Vietnam schränkte

den Zugang von Migranten zu öffentlicher Bildung ein und arme Landflüchtlinge zogen damit in Gebiete, die mit öffentlichen Schulen unterversorgt waren. Kürzlich verabschiedete Reformen sollen die Einschränkungen abschaffen, doch die Hinterlassenschaften der Politik der Vergangenheit benachteiligen Migranten mit vorübergehendem Aufenthaltsstatus nach wie vor.

In China schloss das Hukou-Registrierungssystem, das den Zugang zu Leistungen an den eingetragenen Geburtsort knüpfte, Kinder von Landflüchtlingen aus öffentlichen Schulen aus. In den vergangenen Jahren wurde das System jedoch stark überarbeitet. So forderte die Regierung 2006 lokale Behörden auf, migrierten Kindern Bildung zu ermöglichen. 2008 schaffte sie Schulgebühren für Kinder von Landflüchtlingen für öffentliche Schulen ab und 2014 wurde begonnen, den eingetragenen Wohnort vom Zugang zu Leistungen zu entkoppeln. Seit 2016 fordert die Regierung alle außer die größten Städte auf, die Restriktionen weiter abzubauen.

Dennoch bestehen Bildungshindernisse für Migranten fort. Formalitäten und andere Zulassungsbedingungen können den Zugang beschränken. So benötigen Migranten in Peking fünf Dokumente, um an einer öffentlichen Schule aufgenommen zu werden. Lehrkräfte haben möglicherweise diskriminierende Einstellungen gegenüber jungen Migranten. Lehrer und Lehrerinnen an nicht genehmigten Schulen für Migranten leiden möglicherweise unter schlechterer Bezahlung und mangelnder Beschäftigungssicherheit. Und nicht zuletzt klagen Eltern regelmäßig über die Qualität der Lehrkräfte an diesen Schulen.

ZURÜCKGELASSENE KINDER SIND MIT BESONDEREN PROBLEMEN KONFRONTIERT

Migration wirkt sich auch auf die Bildung von Millionen Kindern aus, die mit nur einem Elternteil oder bei anderen Familienangehörigen zurückgelassen werden. So war in Kambodscha die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs bei zurückgelassenen Kindern höher – insbesondere bei Mädchen.

Der *China Family Development Report* von 2015 schätzte den Anteil von zurückgelassenen Kindern auf dem Land auf 35%. Untersuchungen der Auswirkungen von Migration auf die Bildung und das Wohlergehen von zurückgelassenen Kindern kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Einige Studien zeigen eine positive Wirkung auf die Leistungen, andere weisen schlechtere Noten und mehr psychische Probleme bei zurückgelassenen Kindern im Vergleich zu ihren Mitschülern nach.

Seit 2016 setzt China eine Strategie zur Verbesserung der Betreuung von zurückgelassenen Kindern ein. Unter anderem werden Lokalverwaltungen ersucht, Eltern aufzufordern, einen Vormund für zurückgelassene Kinder zu ernennen. Internate sind ein weiteres wesentliches Element, leiden jedoch häufig an Lehrermangel und unzureichender Ausstattung. Auch müssen Verwaltungsmitarbeiter besser ausgebildet werden, um das Wohlergehen der Kinder zu verbessern.

Statistiken zu Internaten und Schülerzahlen liegen kaum vor, obwohl diese Schulart in einigen Ländern weit verbreitet ist. In Uganda zum Beispiel liegt der Anteil an Internatsschülern im Alter bis zu 13 Jahren bei etwa 15% und steigt in den letzten Jahren der oberen Sekundarschulbildung auf 40%.

SAISONBEDINGTE MIGRATION VON ARBEITSKRÄFTEN HAT EINFLUSS AUF BILDUNGSSCHANCEN

Saisonale Migration, die für arme Menschen eine Überlebensstrategie darstellt, kann Bildung unterbrechen und in Kinderarbeit und gefährliche Arbeitsbedingungen für Kinder münden. Eine Studie in Indien ergab, dass etwa 80% der Kinder von temporären Arbeitsmigranten in sieben Städten keinen Zugang zu Bildung in der Nähe der Arbeitsstätten hatten und 40% von ihnen selbst arbeiteten, sie misshandelt und ausgebeutet wurden. Jüngere Initiativen der indischen Nationalregierung zielen darauf ab, den Schulbesuch von Migrantenkindern durch die Förderung von flexibler Aufnahme, das Angebot mobiler Bildung und die Verbesserung der Koordination zwischen Herkunfts- und Aufnahme-Bundesstaaten sicherzustellen, doch die Umsetzung birgt bislang viele Schwierigkeiten. Ein Pilotprogramm im Bundesstaat Rajasthan von 2010 bis 2011 in Ziegelbrennereien verzeichnete enorm hohe Fehlzeiten bei Lehrkräften und Schülern, da die Lehr- und Lernbedingungen schlecht waren und die Schüler arbeiten mussten.

KINDER, DIE HAUSANGESTELLTE SIND, LAUFEN GEFAHR, VON BILDUNG AUSGESCHLOSSEN ZU WERDEN

2012 lebten etwa 17,2 Millionen Kinder im Alter von 5 bis 17 Jahren als bezahlte oder unbezahlte Hausangestellte bei ihren Arbeitgebern

2012 lebten etwa 17,2 Millionen Kinder im Alter von 5 bis 17 Jahren als bezahlte oder unbezahlte Hausangestellte bei ihren Arbeitgebern. Zwei Drittel davon waren Mädchen. In Lima, Peru, zum Beispiel, sehen junge Mädchen die Arbeit als Hausangestellte als Möglichkeit, ländliche Gebiete zu verlassen und ihre Bildung fortzusetzen, doch häufig lässt ihr Arbeitspensum ihre Teilnahme an Bildungsangeboten gar nicht zu.

Die Unterbringung von Kindern in Pflegefamilien ist in vielen afrikanischen Ländern eine übliche Vorgehensweise. Annähernd 10% aller senegalesischen Kinder waren Pflegekinder. Während Jungen häufiger in Haushalte geschickt wurden, in denen Bildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird und sie mehr Bildung erhielten als ihre Geschwister, war bei Mädchen die Wahrscheinlichkeit annähernd viermal größer, dass sie in eine Pflegefamilie gegeben wurden, um im Haushalt mitzuhelfen, und Bildung weniger eine Rolle spielte.

DEM BILDUNGSBEDARF VON NOMADISCHEN UND HIRTENGEMEINSCHAFTEN WIRD KEINE BEACHTUNG GESCHENKT

Mobilität ist ein wesentlicher Bestandteil des Lebens von Nomaden und Hirten. Ihre Bedürfnisse müssen durch entsprechende Maßnahmen anerkannt werden. Üblicherweise sind ihre Einschulungsraten niedrig und schwanken saisonal deutlich. Schüler aus diesen Gruppen haben Mühe, im selben Tempo Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten zu erlangen wie ihre Mitschüler. In der Mongolei wurden die „Soum“-Internatsschulen, welche die nomadische Bevölkerung versorgten, durch Unterfinanzierung geschwächt, was zu Lerndisparitäten zwischen nomadischen und nicht nomadischen Kindern geführt hat.

Viele Länder mit beträchtlichen Bevölkerungsanteilen an Nomaden und Hirten verfügen über eigens für diese zuständige Regierungsstellen, Kommissionen oder Räte, wie die „Abteilung für Bildung für Nomaden“ im Sudan. Deren Bemühungen legen den Schwerpunkt auf die Anpassung von Bildung an Saisonalität und Mobilität; Beispiele hierfür sind Internate und mobile Schulen.

Im Norden von Nigeria sind viele „Almajiri“ (Deutsch: wandernde Koranschüler) nomadische Hirten. Im Bundesstaat Kano widmete sich eine an 700 traditionelle Lehrer gerichtete Maßnahme der Aufgabe, mit der Bevölkerung ins Gespräch zu kommen und zusammenzuarbeiten, um Lehrkräfte für nicht-religiöse Fächer auszuwählen.

Ein Netz aus Schulen, die Lernende jederzeit und überall besuchen und verlassen können, wäre vielleicht eine brauchbare Lösung, würde allerdings effiziente und effektive Nachverfolgungssysteme erfordern. Einige Länder, darunter Kenia und Somalia, haben Lehrkräfte mobiler gemacht, diese reisen jetzt mit den Nomaden und geben ihnen Unterricht.

Bildung für nomadische Gemeinschaften sollte deren Lebensweise anerkennen und wertschätzen. Berufliche Bildung für einen nomadischen Lebensstil kann für Hirten besonders relevant sein. Die Ernährungs- und Landwirtschaftsorganisation der Vereinten Nationen (FAO) arbeitet seit 2012 mit nomadischen Gemeinschaften in Dschibuti, Äthiopien, Kenia, Südsudan und Uganda an Hirtenschulen, deren Kurse sich vorrangig der Effizienz der Nutztierhaltung und der Verringerung der Auswirkungen des Klimawandels widmen.

INDIGENE GRUPPEN HABEN MÜHE, IN STÄDTEN IHRE IDENTITÄT ZU BEWAHREN

Vielorts hat Bildung für indigene Bevölkerungsgruppen auch Zwangsassimilation durch Schulbildung mit sich gebracht. Dieses Erbe wird durch Armut und Abwanderung in Städte, die häufig weitere kulturelle Erosion, den Verlust von Sprachen und Diskriminierung mit sich bringt, noch verschlimmert. Sprachverlust ist für indigene Bevölkerungsgruppen in Städten ein wesentliches Problem. In Ecuador, Mexiko und Peru sprechen jüngere Generationen in den Städten deutlich seltener indigene Sprachen als auf dem Land.

Regelungsrahmen zu indigenen Rechten nehmen wenig Bezug auf in Städten lebende indigene Gruppen. Über 50% der indigenen Bevölkerung Kanadas lebt in Städten. Untersuchungen städtischer indigener Gemeinschaften belegen die Bedeutung von Bildung zur Verbesserung von deren Lebensqualität und stellen fest, dass die Einbeziehung kulturell angemessener Lehrpläne und -praktiken die Erfolge frühkindlicher Bildung verbesserten.

Migration stellt Bildungsplaner in Stadt und Land vor Herausforderungen

Die Landflucht bedeutet insbesondere in Ländern mit hohem Einkommen, dass Bildungsplaner die effiziente Ressourcenverteilung gegen das Wohlergehen der betroffenen Gemeinschaften abwägen müssen. Finnland zum Beispiel schloss zwischen 1990 und 2015 fast 80% der Schulen mit weniger als 50 Schülern – insgesamt über 1.600 – oder legte Schulen zusammen. Urbanisierung und geringere Geburtenraten stellen viele Länder mit mittlerem Einkommen vor ähnliche Herausforderungen. So sank in der Russischen Föderation die Zahl der Schulen auf dem Land von 2000 bis 2015 von 45.000 auf unter 26.000. In China nahm die Zahl der Grundschulen auf dem Land von 2000 bis 2010 um 52% ab.

Wenn zur Effizienzsteigerung Schulzusammenlegungen erwogen werden, müssen Regierungen die wichtige soziale Rolle, die Schulen in Gemeinschaften spielen, sowie weitere positive Effekte in Betracht ziehen. Die Analyse von Daten aus der Internationalen Schulleistungsstudie (PISA) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ergab, dass Schülerinnen und Schüler aus kleineren Schulen weniger Probleme mit Disziplin, Unpünktlichkeit und unentschuldigtem Fehlen hatten.

Damit Zusammenlegungen erfolgreich sind, müssen alle betroffenen Parteien konsultiert und die Kosten berücksichtigt werden. Die Regierung von Litauen erarbeitete prioritäre Maßnahmen zum Erhalt kleiner Grundschulen auf dem Land und bot sicheren Transport mit hunderten neuen Bussen.

Einige Länder unterstützen Schulen auf dem Land darin, Ressourcen und Lernen zu teilen, um erhalten zu bleiben. So verfügt Chile über 374 Mikrozentren, in denen sich Lehrkräfte aus dem ländlichen Raum treffen und gemeinsame Herausforderungen diskutieren können. Seit 2011 betreibt die chinesische Regierung in größerem Umfang die Sanierung und den Ausbau kleiner ländlicher Schulen und Nichtregierungsorganisationen (NGOs), lokale Gemeinschaften und Schulen haben ein Netzwerk zum Teilen von Ressourcen aufgebaut.

MIGRANTEN IN SLUMS HABEN GERINGERE BILDUNGSMÖGLICHKEITEN

Mindestens 800 Millionen Menschen leben in Slums, wobei es durchaus sein kann, dass die Zahlen durch nationale Definitionen oder Schätzungsmethoden unterschätzt werden. Viele Slumbewohner sind vom Land in die Stadt gezogen und haben keinen Zugang zu Basisdienstleistungen, öffentliche Bildung eingeschlossen. Vertreibung und Umsiedlung von Slumbewohnern führen zu höheren Abbruchquoten und geringerer Beteiligung. So war 2016 in Bangladesch die Quote der Heranwachsenden im Sekundarschulalter, die keine Schule besuchten, in Slums doppelt so hoch wie in anderen städtischen Gebieten.

Bei der Erhebung von Daten hat Bildung in Slums keine Priorität, da sich stadtplanerische Debatten eher auf Probleme wie Wohnraum, Wasser und Hygiene konzentrieren. Das internationale Netzwerk bedürftiger Stadtbewohner *Shack/Slum Dwellers International* sammelt Daten in über 30 Ländern, doch auch dessen Zahlen zum Thema Bildung sind begrenzt. Bildungsaktivitäten in Slums könnten aufgrund nicht registrierter privater Schulen, die den Mangel an öffentlichen Schulen ausgleichen, unterschätzt werden. Im Slum Kibera im Südwesten von Nairobi, der Hauptstadt Kenias, ermittelte ein offenes Mapping-Projekt 330 Schulen, während die offizielle Schätzung von 100 ausging. Private Schulen – oft die einzige Option in Slums – sind häufig ungenügend reguliert und beschäftigen unausgebildetes Bildungspersonal. Eine Initiative zur Steigerung der Qualität von Lehrkräften in den Slums von Nairobi führte zu besseren Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten der Schüler.

Bildung muss bei stadtplanerischen Überlegungen zu Slums Priorität verliehen werden. Gesicherte Besitzverhältnisse und die Schaffung von Rechten sind wesentliche Schritte auf dem Weg zur Bereitstellung von Bildung, da Regierungen häufig zögern, in Bildungsinfrastruktur für Menschen zu investieren, die Land besiedelt haben, das ihnen nicht gehört. In Argentinien ging der Zugang zu Landtiteln mit einer langfristigen Verbesserung von Bildung einher.

Oft hindern strenge Registrierungs- und Dokumentationspflichten Migranten an der Teilnahme an Programmen zur sozialen Sicherung, die ihrer Bildung zugutekommen könnten. In kenianischen Slums verlangte das städtische Sozialsicherungsprogramm einen nationalen Identitätsnachweis, wodurch die 5% der vorausgewählten Empfänger ausgeschlossen wurden, die Flüchtlinge waren und somit keine kenianische Staatsangehörigkeit nachweisen konnten, beziehungsweise die in von Kindern geführten Haushalten lebten und noch keinen Ausweis hatten.

Internationale Migration

Wenn Menschen besserer Arbeits- und Lebenschancen wegen ihr Land verlassen, müssen sie sich an neue Systeme anpassen, rechtliche und administrative Herausforderungen meistern sowie mit Sprachbarrieren und potentieller Diskriminierung umgehen. Die Bildungssysteme in den Aufnahmeländern sind wiederum mit Kosten konfrontiert, um den Neuankömmlingen durch Anpassungsmaßnahmen gerecht werden zu können.

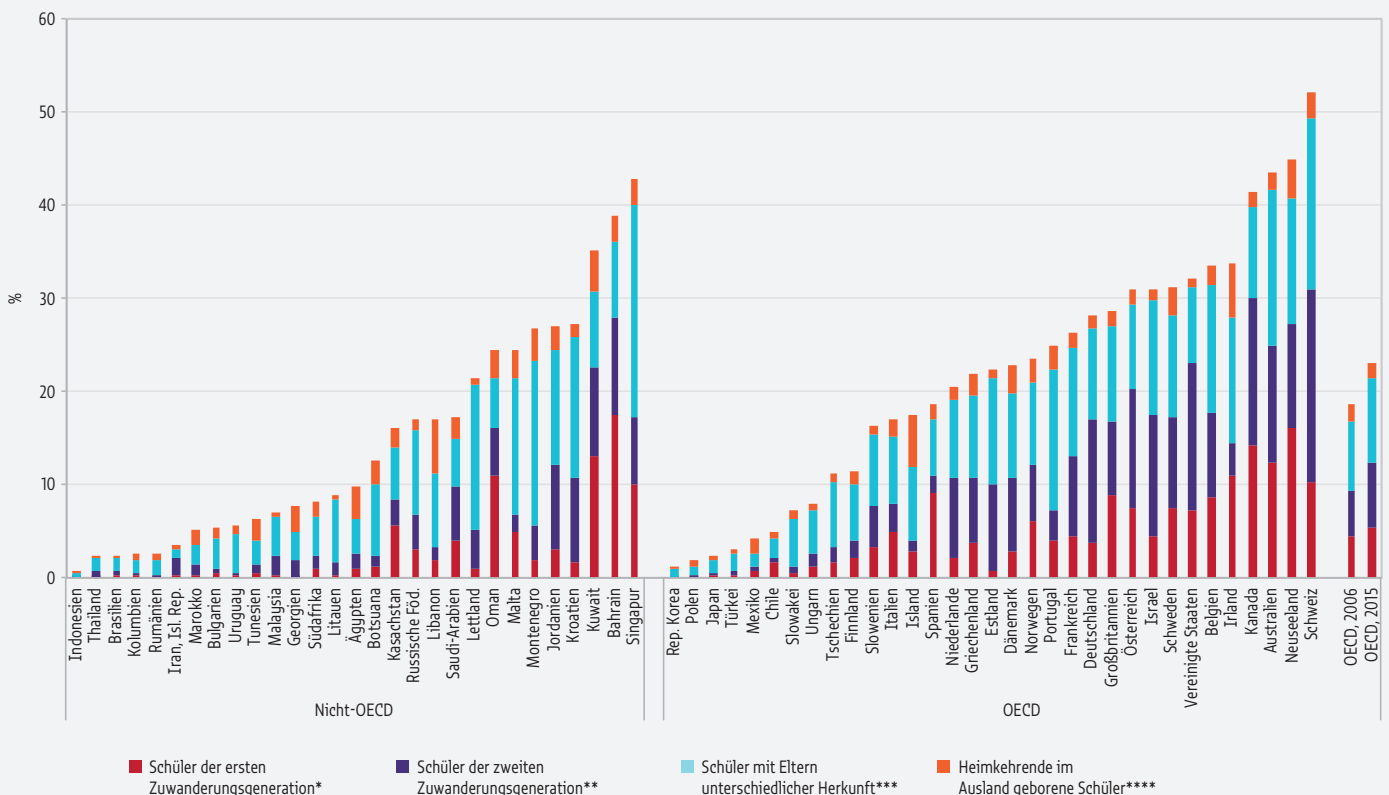
2017 gab es 258 Millionen internationale Migranten, das entspricht 3,4% der Weltbevölkerung. Etwa 64% davon lebten in Ländern mit hohem Einkommen, wo der Anteil von Migranten an der Gesamtbevölkerung von 2000 bis 2017 von 10% auf 14% stieg. In vielen Golfstaaten, darunter Kuwait, Katar und die Vereinigten Arabischen Emirate, stellen Migranten sogar die Mehrheit.

In so unterschiedlichen Ländern mit mittlerem Einkommen wie Costa Rica, Côte d'Ivoire, Malaysia und Südafrika beträgt die Zuwanderungsrate das Zwei- bis Dreifache des globalen Durchschnitts. Andererseits verzeichnen

ABBILDUNG 2:

In den meisten OECD-Ländern gehören mindestens ein Fünftel der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler zur ersten oder zweiten Zuwanderungsgeneration

Verteilung 15-jähriger Schüler nach Herkunft, ausgewählte Länder, 2015



* Im Ausland geborene Schüler mit im Ausland geborenen Eltern.
 ** Im Inland geborene Schüler mit im Ausland geborenen Eltern.
 *** Im Inland geborene Schüler mit einem im Ausland und einem im Inland geborenen Elternteil.
 **** Im Ausland geborene Schüler mit mindestens einem im Inland geborenen Elternteil.

GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_4

Anmerkung: In der Abbildung nicht enthalten sind fünf Länder und Territorien mit Daten und einem sogar noch höheren Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund: Sonderverwaltungsregion Hongkong der Volksrepublik China; Luxemburg; Macao, China; Katar und Vereinigte Arabische Emirate.

Quelle: Analyse des Global Education Monitoring Report Teams, basierend auf den PISA-Studien von 2006 und 2015 sowie der TIMSS-Studie 2015.

einige Länder eine Abwanderungsrate von über 5% der Bevölkerung, darunter Albanien, Georgien, Jamaika, Kirgisistan und Nicaragua. Der größte Migrationskorridor ist Mexiko auf dem Weg in die Vereinigten Staaten. Weitere sind unter anderem Osteuropa für Migranten, die nach Westeuropa streben, Nordafrika als Korridor nach Südeuropa und Südasien als Korridor in die Golfstaaten.

In den meisten Mitgliedsländern der OECD waren 2015 mindestens ein Fünftel der 15-jährigen Schüler Migranten oder hatten einen Migrationshintergrund (**Abbildung 2**). Eine Schätzung für diesen Weltbildungsbericht kommt zu dem Ergebnis, dass in 80% der Sekundarschulen in Ländern mit hohem Einkommen mindestens 5% der Schüler, in 52% der Schulen mindestens 15% der Lernenden Migrationshintergrund haben.

Migration und Bildung beeinflussen sich gegenseitig

Migranten sind keine beliebige Bevölkerungsgruppe. Neben anderen Unterschieden zu Nicht-Migranten verfügen sie über höhere Bildung und sind dadurch in der Lage, sich besser zu informieren, auf wirtschaftliche Chancen zu reagieren, Schlüsselkompetenzen zu nutzen und Migration zu finanzieren. Im Jahr 2000 betragen die Migrationsraten weltweit bei Menschen mit tertiärer Bildung⁴ 5,4%, bei Menschen mit Sekundarschulbildung 1,8% und bei jenen nur mit Grundschulbildung 1,1%.

”
Im Jahr 2000 betragen die Migrationsraten weltweit bei Menschen mit tertiärer Bildung 5,4%, bei Menschen mit Sekundarschulbildung 1,8% und bei jenen nur mit Grundschulbildung 1,1%

Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand zum Zeitpunkt der Migration und den Bedingungen, unter denen Migranten Grenzen passieren: Einwanderer in die USA aus El Salvador, Haiti, Mexiko und Nicaragua ohne ordnungsgemäße Dokumente verfügten im Durchschnitt über mehr Bildung als Saisonarbeiter, aber weniger als jene, die einen legalen Aufenthaltsstatus erhielten.

“
Um die Auswirkungen von Migration auf Bildungsstand und -abschlüsse zu erfassen, bedarf es zweier wesentlicher Vergleiche: Erstens im Herkunftsland zwischen jenen, die migrieren, und jenen, die bleiben, wengleich sich diese Gruppen in mehr als der Entscheidung zur Migration unterscheiden (z. B. könnten Migranten mehr Bildung erhalten haben, selbst wenn sie geblieben wären) und zweitens im Bestimmungsland

zwischen Migranten und Einheimischen, die sich wiederum in mehr als dem Migrationsstatus unterscheiden. In einigen Fällen kann selektive Zuwanderungspolitik dazu führen, dass Migranten über höhere Bildung verfügen als Einheimische; in anderen Fällen können Migranten in ärmeren Gegenden mit weniger hochwertigen Schulen leben, was dazu beiträgt, dass ihre Kinder einen niedrigeren Bildungsstand und geringere Abschlüsse erreichen.

MIGRATION WIRKT SICH AUF DIE BILDUNG DERJENIGEN AUS, DIE ZURÜCKBLEIBEN

Migranten lassen häufig Kinder zurück. Auf den Philippinen lebt mindestens ein Elternteil von geschätzten 1,5 Millionen bis 3 Millionen Kindern im Ausland. Die Wirkung von Geldsendungen von Migranten in ihre Heimat auf Bildung kann zentral sein.

Weltweit erhielten private Haushalte im Jahr 2017 Geldsendungen aus dem Ausland in Höhe von 613 Milliarden US-Dollar, wovon 466 Milliarden US-Dollar an Haushalte in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen gingen – dieser Betrag übersteigt Gelder der offiziellen Entwicklungszusammenarbeit um das Dreifache. Indien

⁴ Tertiäre Bildung entspricht Level 5 bis 8 der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens ISCED. Darunter fallen akademische Bildung (z.B. Bachelor-, Master- und Promotionsprogramme) sowie Berufsbildung.

Eine Senkung der Gebühren für Geldsendungen von Migranten in ihre Heimat



und China erhielten rein rechnerisch den höchsten Betrag, doch anteilig am Bruttoinlandsprodukt gemessen lagen Kirgisistan und Tonga vorn.

Theoretisch können sich Geldsendungen positiv oder negativ auf Bildung auswirken. Die Diversifizierung von Einkommensquellen sorgt für eine mögliche Absicherung: es wird weniger wahrscheinlich, dass Familien Bildungsausgaben kürzen müssen. Doch obwohl zusätzliche Einkommen die Haushaltsausgaben erhöhen, konkurriert Bildung mit anderen Kosten. Eventuell müssen Kinder auch die Arbeit der migrierten Familienmitglieder übernehmen und die fehlende Hilfe durch die Eltern kann der Bildung hinderlich sein. Zudem können Geldtransfers in die Heimat zur Entstehung einer „Kultur der Migration“ führen, in der ein relativ hohes Einkommen für geringqualifizierte oder angelernte Arbeit im Ausland kaum ein Anreiz dafür ist, die eigene Bildung fortzusetzen.

Praktisch führten Geldtransfers von Migranten in ihre Heimatländer zu einer Steigerung der Bildungsausgaben von Privathaushalten um durchschnittlich 35%, wie eine Reihe von Studien in 18 Ländern in Subsahara-Afrika sowie Zentral-, Süd- und Südostasien ergab. In Lateinamerika war der Effekt sogar noch größer (53%).

Implementierungsmechanismus 10.c der Globalen Nachhaltigkeitsagenda fordert, dass die Transaktionskosten für Geldtransfers von Migranten in ihre Heimatländer auf durchschnittlich unter 3% gesenkt werden sollen. Der aktuelle Durchschnitt liegt bei 7,1%. Herkömmliche Banken sind mit 11% der teuerste Kanal und einige Zwischenbanken in Afrika verlangen über 20%. Davon ausgehend, dass der Anteil für Bildung 4% der gesamten Haushaltsausgaben beträgt, könnten Haushalte durch die Senkung der Transaktionskosten auf 3% jährlich 1 Milliarde US-Dollar mehr für Bildung ausgeben.

Mehrere Studien legen nahe, dass Geldtransfers von Migranten in ihre Heimat eine positive Gesamtwirkung auf Bildungsergebnisse haben. Auf den Philippinen führte ein 10%iger Anstieg der Geldtransfers zu einer Steigerung der Schulbesuche um über 10% und einer Verringerung der Kinderarbeit um über drei Stunden pro Woche. Die Wirkungen können allerdings je nach Geschlecht unterschiedlich ausfallen. So hatten in Jordanien Geldsendungen aus dem Ausland nur bei jungen Männern eine positive Wirkung auf deren Beteiligung an weiterführender Bildung nach der allgemeinen Schulpflicht.

Positive Ergebnisse könnten mit selektiven Migrationskorridoren oder Umfeldern mit geringer Einschulungsquote zusammenhängen. In einigen Migrationskorridoren von Geringqualifizierten liegen Belege für negative Auswirkungen auf Bildungsergebnisse vor. In Guatemala wurde ein Zusammenhang zwischen Geldtransfers von Migranten in ihre Heimatländer und einer starken Abnahme der Wahrscheinlichkeit von Schulbesuchen festgestellt, wenngleich diejenigen, die eine Schule besuchten, infolge der Geldsendungen bessere Leistungen zeigten. Im ländlichen Mexiko wiesen zurückgelassene Lernende aufgrund von Geldtransfers von Migranten schlechtere Bildungsergebnisse auf.

MIGRATION AUF KOSTEN VON BILDUNG

In den Zielländern brechen Migranten ihren Bildungsweg häufig frühzeitig ab. 2017 verließen in der Europäischen Union 10% der einheimischen und 19% der im Ausland geborenen Jugendlichen im Alter von 18 bis 24 Jahren die Schule frühzeitig. Ein Schulabbruch kann vom Ankunftsalter abhängen; die Ergebnisse variieren erheblich, je nachdem ob Lernende am Anfang, in der Mitte oder zum Ende der Pflichtschulbildung in ein neues System eintreten. In den Vereinigten Staaten schlossen 40% der mexikanischen Migranten, die im Alter von 7 Jahren ankamen, die Sekundarschule nicht ab – im Vergleich zu 70% jener, die erst im Alter von 14 Jahren kamen.

Allerdings verbessert sich der Bildungsstatus von Migranten schneller als der von Einheimischen und von in der Heimat gebliebenen Menschen. So zeigten Einheimische in Deutschland, deren Eltern über eine unterdurchschnittliche Bildung verfügten, langsamere Fortschritte als ihre Mitschüler mit Migrationshintergrund. In 8 von 10 Ländern Lateinamerikas und der Karibik gingen die Kinder von Migranten im Schnitt 1,4 Jahre länger zur Schule als Kinder von Nicht-Migranten.

Differenzen bei Bildungsabschlüssen erstrecken sich über Generationen. In der PISA-Studie von 2015 erreichten 49% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler der ersten Zuwanderungsgeneration und 61% der zweiten Generation mindestens Kompetenzstufe 2 von 5 in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im Vergleich zu 72% der Einheimischen. In Kanada, Deutschland und Italien genießen Einheimische nach wie vor einen Vorteil gegenüber Migranten der zweiten Generation, insbesondere in der tertiären Bildung.

Ein Vergleich zwischen türkischen Migranten der zweiten Generation in sechs Ländern ergab, dass in Deutschland nur 5%, in Frankreich hingegen 37% von ihnen Zugang zu Hochschulbildung hatten. Institutionelle Faktoren in Frankreich, wie früher Zugang zu frühkindlicher Bildung, späte Einteilung in Leistungsgruppen in der Sekundarschulbildung und Zugang zu tertiärer Bildung auch für Gruppen mit niedrigerer Leistung tragen zur Erklärung dieser Differenz bei.

Ein niedrigerer sozioökonomischer Status erklärt etwa 20% der Lerndifferenz von Migranten und Nicht-Migranten in den OECD-Ländern; in einigen Ländern, darunter Frankreich und Griechenland, sogar die Hälfte davon. Die Wahrscheinlichkeit, eine Klassenstufe wiederholen zu müssen, ist in den OECD-Ländern bei Migranten fast doppelt so hoch wie bei Einheimischen.

Zuwanderungs- und Einbürgerungspolitik erschwert den Zugang zu Bildung

Das Recht auf Bildung und der allgemeine Grundsatz der Gleichbehandlung sind im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR) und in der UN-Kinderrechtskonvention verankert. Die Internationale Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen (1990) bestätigt, dass Migranten und Flüchtlinge im Hinblick auf Bildung wie Einheimische behandelt werden sollen. Allerdings wurde sie bislang nur durch ein Viertel der Länder ratifiziert, bei denen es sich fast ausschließlich um klassische Herkunftsländer von Migranten und Flüchtlingen handelt. In der Praxis können restriktive Zuwanderungspolitik, widersprüchliche Rechtsbestimmungen und strenge Anforderungen im Zusammenhang mit Dokumenten in den Aufnahmeländern die Erfüllung dieses Rechts verhindern.

Nationale Gesetze können ein in der Verfassung verankertes Recht auf Bildung unterminieren. In Zypern und der Slowakei sind Schulen verpflichtet, Familien ohne gültige Dokumente bei den Einwanderungsbehörden anzuzeigen. In Südafrika versagt das Einwanderungsgesetz von 2002 Migranten ohne Dokumente den Schulbesuch.

Wenn in einer Gesetzgebung die Bildungsrechte von im Ausland geborenen Bevölkerungsgruppen verankert sind, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass das Recht auf Bildung erfüllt wird. So sichert das Nationale Bildungsgesetz

Argentinien von 2006 allen Einwohnern das Recht auf Bildung zu. In Slowenien weitet das Grundschulgesetz das Recht auf Bildung ausdrücklich auch auf staatenlose Menschen aus.

Ein inklusiver Rechtsrahmen verhindert jedoch nicht unbedingt diskriminierende Praktiken auf regionaler oder lokaler Ebene. So kann es sein, dass Schulen zur Anmeldung Geburtsurkunden, Nachweise über bereits erlangte Bildung, nationale Ausweisdokumente oder eine Meldebescheinigung verlangen. In Chile, wo von 2010 bis 2017 die Zahl der Migranten aus Haiti von unter 5.000 auf 105.000 gestiegen ist, schreibt die Politik vor, dass alle Kinder öffentliche Bildung erhalten. In der Praxis liegt die Bereitstellung von Bildung jedoch im Ermessen lokaler Regierungsbeamter. In Usbekistan verlangen Schulbehörden oft eine Meldebescheinigung, einen Reisepass oder einen Nachweis des Beherrschens der Landessprache, bevor ein Kind eingeschult wird.

Offizielle Stellen können Schulen darin bestätigen, dass das Gesetz keine vollständigen Unterlagen verlangt, und ein starker nationaler Rechtsrahmen kann Möglichkeiten für einzelne Betroffene eröffnen, um Beschwerden vorbringen zu können. 2014 erklärten Italien und die Türkei, dass Unterlagen keine Vorbedingung für die Einschulung sind. In Frankreich können sich Eltern an eine Ombudsperson oder die Gerichte wenden, um eine Korrektur diskriminierender Zulassungsentscheidungen zu erwirken.

Undokumentierte Migranten sind nach wie vor mit Schwierigkeiten konfrontiert. In den Vereinigten Staaten, wo 2014 elf Millionen illegale Einwanderer lebten, kann drohende Abschiebung Kinder vom Schulbesuch abhalten: im Februar 2017 stieg nach einer Razzia der Einwanderungsbehörde im Schulbezirk Las Cruces, New Mexico, die Abwesenheitsquote um 60%. Das 2012 aufgelegte Programm *Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA)* zielte auf 1,165 Millionen undokumentierte Jugendliche ab, die bereits als Minderjährige in die Vereinigten Staaten gekommen waren, und bietet Schutz vor Abschiebung sowie die Möglichkeit einer Arbeitserlaubnis. Durch das Programm stiegen die Abschlussquoten in der Sekundarstufe um geschätzte 15%, da sich betroffene Migranten darum bemühten, die notwendigen Bedingungen zu erfüllen.

Dem Bildungsbedarf unbegleiteter Minderjähriger, die der Gefahr der Ausbeutung besonders stark ausgesetzt sind, wird vielfach nicht Rechnung getragen. Die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Migranten stieg weltweit von 66.000 im Zeitraum 2010 - 2011 auf 300.000 im Zeitraum 2015 - 2016. In vielen Ländern, darunter Australien, Griechenland, Indonesien, Malaysia, Mexiko, Nauru und Thailand, haben Kinder und Jugendliche in Gewahrsamseinrichtungen für Migranten nur begrenzten oder gar keinen Zugang zu Bildung. Etwa 73% der 86.000 Minderjährigen, die von 2011 bis 2016 nach Italien kamen, waren unbegleitet. Obwohl Gesetze in 2015 und 2017 darauf abzielten, sie zu schützen, besucht nur eine Minderheit von ihnen regelmäßig die Schule.

Fehlende Dokumente können für die 10 Millionen staatenlosen Menschen weltweit, von denen einige Nachkommen von Migranten sind, Hindernisse schaffen. In Côte d'Ivoire, wo 700.000 Staatenlose leben, ist ein Nachweis der Nationalität erforderlich, um Zugang zu Bildung zu erhalten. In der Dominikanischen Republik, wo tausenden Einwanderern aus Haiti die Staatsbürgerschaft entzogen wurde, lag 2012 die Nettoanwesenheitsrate⁵ in Grundschulen bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren unter den in Haiti geborenen bei 52%, unter Migranten aus anderen Ländern jedoch bei 82%.

Bildungspolitische Maßnahmen können den Zugang von Migranten zu Bildung fördern

Programme der frühkindlichen Bildung, Sprachförderprogramme und Maßnahmen gegen Selektion und Segregation sind von enormer Bedeutung, um den Zugang zu Bildung zu verbessern.

⁵ Die Nettoanwesenheitsrate beschreibt das Verhältnis der Schüler in einer bestimmten Bildungsstufe, die in dem dafür vorgesehenen Alter sind und an einem bestimmten Zeitpunkt des Schuljahres anwesend sind, zur Gesamtanzahl der Kinder in dieser Altersgruppe.



Die Beteiligung von Migranten an Programmen der frühkindlichen Bildung ist ein wichtiger Grundstein

Die Beteiligung von Migranten an Programmen der frühkindlichen Bildung ist ein wichtiger Grundstein. Im Durchschnitt waren die Leseleistungen von 15-jährigen Migranten, die vorschulische Bildung erhalten hatten, um eine Differenz besser, die mehr als einem Schuljahr entsprach. Für undokumentierte Migranten kann es schwierig sein, Zugang zu frühkindlichen Bildungsprogrammen zu erlangen: in den Vereinigten Staaten lag die Einschulungsrate von undokumentierten 3- und 4-Jährigen an Vorschulen sowohl hinter der legaler Migranten als auch der von Einheimischen.



Mangelnde Sprachbeherrschung ist ein Bildungsnachteil, da dadurch die Sozialisierung, der Aufbau von Beziehungen und das Zugehörigkeitsgefühl gehemmt sowie das Risiko der Diskriminierung erhöht wird. 2012 besuchten in 23 Ländern mit hohem Einkommen 53% der Schülerinnen und Schüler der ersten Zuwanderungsgeneration mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten zusätzliche Alphabetisierungskurse außerhalb der Schule.

Die Dauer von Vorbereitungsklassen reicht von einem Jahr in Belgien, Frankreich und Litauen bis zu vier Jahren in Griechenland. Deutschlands „Willkommensklassen“ bieten separaten sprachintensiven Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die Regionen Spaniens wenden eines der folgenden drei Modelle an: temporärer Unterricht, den die Schüler für einen Teil des Tages besuchen, Intensivkurse oder interkulturelle Klassen, die den Fokus der Sprachförderung auf den Aufbau von Verbindungen zwischen Familien und Schulen erweitern. Separaten Unterricht über längere Zeit sollten die Regierungen vermeiden, da sich dadurch Defizite und Nachteile verschärfen können.

Eine frühe auf Fähigkeiten basierende Selektion benachteiligt Schüler mit Migrationshintergrund üblicherweise, sie beeinträchtigt Chancen und führt zu Ungleichheit und einem stärkeren Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und schulischen Leistungen. In Italien besuchten 59% der Schüler mit Migrationshintergrund, die die allgemeine Sekundarschule abschlossen, anschließend eine Universität, im Vergleich zu 33% der Abgänger von beruflichen und 13% der Abgänger von technischen Schulen.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konzentrieren sich häufig in Vorstadtgebieten und an Schulen mit niedrigeren akademischen Standards und Leistungsniveaus. Diese Trennung wird dadurch verstärkt, dass einheimische Schüler in wohlhabendere Viertel umziehen. In Großbritannien gehen Nicht-Muttersprachler mit höherer Wahrscheinlichkeit gemeinsam mit benachteiligten Muttersprachlern zur Schule. Der Anteil an Migranten kann auch die Bildungsergebnisse benachteiligter Einheimischer beeinträchtigen. In Norwegen wurde an einer Schule ein Zusammenhang zwischen dem Anstieg des Migrantenanteils um 10 Prozentpunkte und dem Anstieg von Schulabbrüchen unter Einheimischen um 3 Prozentpunkte festgestellt.

Um gegen Trennung und Ausgrenzung vorzugehen, nutzen Länder zahlreiche Mittel. In Italien wurde 2010 in einem Rundschreiben der Maximalanteil von Migranten der ersten Generation pro Klassenzimmer auf 30% festgelegt. In der Praxis überschritten 17% der Grundschulklassen diese Grenze jedoch. Trotz bildungspolitischer Maßnahmen und Reformen zur Begrenzung der Segregation im Schulwesen in Frankreich und Deutschland umgehen Eltern die zugewiesenen Schulen und Schulen finden Möglichkeiten, auf Wunsch der Eltern separate Klassen mit Religions- oder Fremdsprachenunterricht anzubieten. Eine Untersuchung von 108 Grundschuleinzugsgebieten in vier Stadtbezirken von Berlin ergab, dass an jeder fünften Schule doppelt so viele Schüler mit Migrationshintergrund eingeschult waren wie tatsächlich in diesem Einzugsgebiet wohnten.

EINIGE REGIERUNGEN FÖRDERN GEZIELT SCHULEN MIT VIELEN SCHÜLERN MIT MIGRATIONS Hintergrund

Schulen mit einer hohen Anzahl an Schülern mit Migrationshintergrund oder Flüchtlingen benötigen häufig auch mehr finanzielle Mittel. Die formelbasierte Förderung soll die Chancengerechtigkeit erhöhen, indem zusätzliche Mittel für Schulen mit nachteiligen Gegebenheiten bereitgestellt werden. Einige Programme berücksichtigen Migranten als expliziten Faktor bei der Finanzierung von Schulen. In Litauen bewilligt das Schulbudget für Lernende, die einer nationalen Minderheit angehören, zusätzliche 20% und für Schüler mit Migrationshintergrund im ersten Schuljahr im Land zusätzliche 30%.

Derlei Praxis ist die Ausnahme, doch kann die Anwesenheit von Schülern mit Migrationshintergrund und von Flüchtlingen auch indirekt zusätzliche Mittel zur Folge haben. Geringe Kenntnisse der Unterrichtssprache oder sozio-ökonomische Deprivation auf Wohngebietsebene können zu Förderung führen; beides ist unter Migranten verbreitet. Die neue Nationale Finanzierungsformel in England schafft spezifische Förderungen für Migranten ab, stellt jedoch Mittel zur Verfügung, um Nachteile wie „Deprivation“, „geringe Vorkenntnisse“ und „Englisch als Zusatzsprache“ auszugleichen.

Häufig stehen Schulen zusätzliche Mittel, die über die Grundfinanzierungsformel hinausgehen, zur Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund und Flüchtlingen zur Verfügung. So sah Dänemarks Regierung von 2008 bis 2011 für Aktivitäten und Ressourcen – zum Beispiel Berater an Schulen und in Haushalten – in Höhe von knapp 3 Millionen US-Dollar vor, um die Zusammenarbeit zwischen Familien mit Migrationshintergrund und Schulen zu stärken.

Einige Länder fördern Spracherwerbsprogramme gezielt außerhalb von Finanzierungsformeln für Schulen. Das US-amerikanische *English Language Acquisition Program* stellt den Bundesstaaten jährlich etwa 740 Millionen US-Dollar in Form von formelbasierten Zuschüssen bereit, deren Höhe sich nach dem Anteil der Englisch-Lernenden richtet. Schulen greifen auf diese Förderung zurück, um Sprachunterricht durchzuführen. Zusätzliche Förderungen können auch auf Lehrkräfte abzielen, die möglicherweise Schwierigkeiten dabei haben, mit Schülern mit Migrationshintergrund und deren Familien in Kontakt zu kommen.

Die gezielte Förderung im Zusammenhang mit Schülern mit Migrationshintergrund und Flüchtlingen kann strukturelle Herausforderungen in Schulen und Verwaltung übersehen. Migranten und Flüchtlinge mit geringerer Bildung sammeln sich üblicherweise in Wohnvierteln, wo die Schulbehörden bereits über zu wenig Personal verfügen. Außerhalb des regulären Schulbudgets Anreize für Lehrkräfte zu schaffen, an Schulen mit besonders hohem Bedarf zu gehen, ist schwierig. Zudem können sich politische Entscheidungen beträchtlich auf Ad-hoc-Finanzierungen oder außerbudgetäre Förderungen für Programme auswirken, wie es in den Vereinigten Staaten der Fall ist.

ALPHABETISIERUNGS- UND SPRACHKURSE SIND EINE TRAGENDE SÄULE DER INKLUSION ERWACHSENER MIGRANTEN UND FLÜCHTLINGE

Die Lese- und Schreibfähigkeiten von Migranten und Flüchtlingen variieren stark. Eine Untersuchung bei Asylsuchenden in Deutschland 2016 ergab, dass 15% von ihnen Analphabeten waren, 34% die lateinische Schrift lesen und schreiben konnten und 51% über Lese- und Schreibfähigkeiten in einer anderen Schrift verfügten. Lese- und Schreibfähigkeiten von Erwachsenen können nicht nur das Gefühl von Migranten und Flüchtlingen steigern, willkommen zu sein und dazuzugehören, sondern auch ihre Kommunikationskompetenzen und ihre Fähigkeit, mit den Anforderungen des Alltags umzugehen. Die bessere Kenntnis der Sprache des Aufnahmelandes steht auch im Zusammenhang mit größeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt, höherem Verdienst und einem besseren selbst eingeschätzten Gesundheitszustand. Dennoch sind umfassende öffentliche Alphabetisierungsprogramme für erwachsene Migranten und Flüchtlinge nach wie vor selten.

In Anerkennung der Verschiedenheit von Migranten und Flüchtlingen müssen Programme flexibel sein und deren Intensität, Inhalt und Stundenpläne sollten variieren. Lernende, die auch in ihrer Erstsprache Analphabeten sind, stehen vor besonders großen Herausforderungen. Eine Schätzung legt nahe, dass Menschen ohne oder mit nur geringer formaler Bildung bis zu achtmal mehr Zeit benötigen können, um im Lesen einer Zweitsprache Grundkenntnisse zu erwerben. In Finnland bedeutet das langsame Lerntempo, dass das angebotene Training für erwachsene Analphabeten zu kurz sein kann.

Um solche Lernenden zu unterstützen, benötigen Lehrkräfte Kompetenzen in der Nutzung von Materialien, welche die alltäglichen Herausforderungen von Migranten erfassen. So können zum Beispiel Lernende im Wiener AlfaZentrum für MigrantInnen Unterlagen von der Arbeit oder von zuhause mitbringen, die sie verstehen möchten.

Lehren und Lernen in der Erstsprache von erwachsenen Migranten kann ein wirksames Mittel sein, um den anfänglichen Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten zu unterstützen. In Norwegen haben Lernzentren für Erwachsene in Anfängerklassen begonnen, mit den Migranten mit dem höchsten Bildungsstand zusammenzuarbeiten, die als Assistenten fungieren, um Verständnisschwierigkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden zu überbrücken.

Unterfinanzierung kann den Erfolg von Programmen einschränken, besonders wenn Regierungsmittel und -förderung und Politik nicht im Einklang sind, wie es in Großbritannien der Fall ist. Armut, Sicherheitsbedenken und der Mangel an kulturell geeigneten Angeboten können Menschen – besonders Frauen – vom Unterrichtsbesuch abhalten. Die Konzentration von Neuankömmlingen in ethnolinguistischen Enklaven kann den Spracherwerb behindern, da der Kontakt zur Sprache eingeschränkt ist. Und da Migration mitunter nur temporär geplant ist, senkt auch dies die Motivation, eine neue Sprache zu erlernen.

Programme zum Spracherwerb sollten flexibel, kulturell sensibel und gut ausgestattet sein. Die Einbeziehung von Migranten und Flüchtlingen in die Planung kann dabei hilfreich sein. Während der Erarbeitung des neuseeländischen Programms konsultierte die Regierung ehemalige und derzeitige Flüchtlinge zu wünschenswerten Merkmalen von Kursen und zu Zugangsbarrieren.

Da Beschäftigung bei ankommenden Migranten und Flüchtlingen Priorität hat, können Integration und Spracherwerb an Erwerbsbeteiligung geknüpft werden. In Cabo Verde bietet das Programm zur Förderung der Alphabetisierung und zur Ausbildung von Migranten der in Cabo Verde lebenden afrikanischen Gemeinschaften Alphabetisierungskurse, Portugiesisch-Unterricht und berufliche Bildung, zum Beispiel Computerkenntnisse und Schreinerei. In Deutschland umfasst der von der Regierung aufgelegte Integrationskurs 600 Stunden Deutschunterricht. Flüchtlinge, die das Niveau B1⁶ erreichen, können anschließend einen berufsspezifischen Sprachkurs belegen.

MIGRANTEN BRAUCHEN FINANZIELLE BILDUNG

In vielen traditionellen Herkunftsländern und gering qualifizierten Migrantengemeinschaften sind finanzielle Kenntnisse gering, wodurch Migranten und Flüchtlinge anfällig für Betrug oder finanzielle Ausbeutung sind. Besonders in der Anfangszeit können die Finanz- und Sozialhilfesysteme der Aufnahmeländer sowie mögliche Überweisungskanäle unverständlich erscheinen.

Globale Initiativen, wie das von der OECD initiierte Internationale Netzwerk für Finanzwissen (*International Network on Financial Education, INFE*) legen als Teil umfassenderer Programme zur Förderung finanzieller Inklusion einen Schwerpunkt auf Migranten. An Finanz-Bildungsprogrammen für Migranten sind häufig internationale, staatliche, nichtstaatliche und privatwirtschaftliche Akteure beteiligt.

Indonesien verabschiedete 2013 eine nationale Strategie zur finanziellen Bildung. Diese basiert auf Ergebnissen, die in einem gemeinsam mit der Weltbank durchgeführten Programm gewonnen wurden. Dabei werden gezielt Situationen trainiert, in denen künftige Migranten vor großen finanziellen Entscheidungen stehen. Die marokkanische Stiftung für Finanzielle Bildung hat eine Partnerschaft mit der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO), um Finanz-Bildungsprogramme für Migranten in Marokko aufzubauen. In Rumänien rief die Internationale Organisation für Migration (IOM) gemeinsam mit der MasterCard Foundation eine Initiative zur Förderung der Integration von Migranten und Flüchtlingen ins Leben, die benachteiligten Gruppen – wie Kindern, Frauen und Menschen mit besonderem Förderbedarf – Priorität einräumt.

Trotz guter finanzieller Kenntnisse kann es sein, dass Migranten mit Finanzbegriffen und den Merkmalen von Finanzprodukten nicht vertraut sind. Außerdem ist es möglich, dass sie sowohl in ihrer Heimat als auch im Aufnahmeland wenig Vertrauen in Finanzinstitute haben. Undokumentierte Migranten und neu angekommene Flüchtlinge haben oft Angst davor, dass die für den Zugang zu Finanzdienstleistungen notwendigen Informationen zu ihrer Identifikation und möglicherweise ihrer Abschiebung verwendet werden. Der Finanzbranche mangelt es an relevanten und kulturell sensiblen Produkten für Migranten und deren Familien in der Heimat.

Untersuchungen über die Auswirkungen von finanzieller Bildung auf das wirtschaftliche Wohlergehen von Migranten fallen gemischt aus. Eine Studie über indische Migranten in Katar stellte einen zwar geringen, aber doch spürbaren Einfluss von finanzieller Bildung auf Finanzentscheidungen fest. Studien in Australien und Neuseeland kamen zu dem Schluss, dass sich Finanz-Bildungsprogramme nicht signifikant auf die Inanspruchnahme formaler Bankgeschäfte auswirkten.

⁶ Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) werden Sprachkenntnisse in sechs Stufen von A1 (Anfänger) bis C2 (Experten) eingeteilt.

Flucht

Die Zahl der Menschen auf der Flucht ist auf dem höchsten Stand seit Ende des Zweiten Weltkriegs. Flüchtlinge kommen zumeist aus den ärmsten und am schlechtesten versorgten Teilen der Welt und ihre Benachteiligung wird noch verschärft, wenn ihnen durch die Flucht der Zugang zu Bildung entzogen wird.

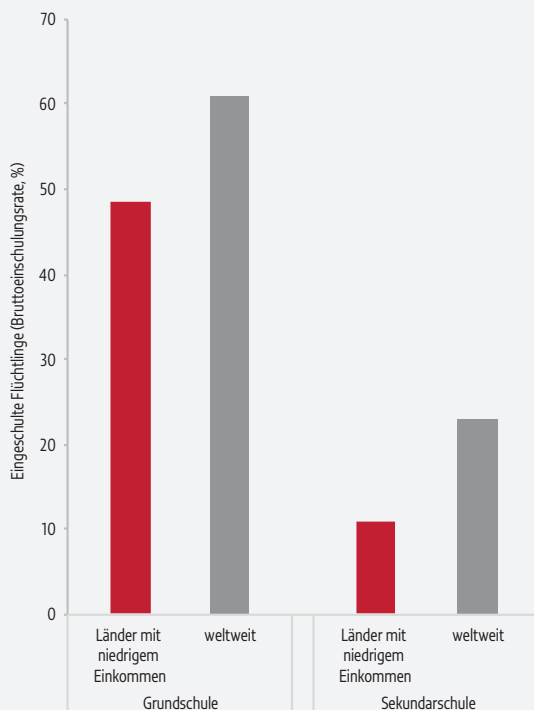
19,9 Millionen Flüchtlinge stehen unter dem Schutz des Amtes des Hochkommissars der Vereinten Nationen für Flüchtlinge (UNHCR) und 52% von ihnen sind jünger als 18 Jahre. Unter dem Schutz des Hilfswerks der Vereinten Nationen für Palästina-Flüchtlinge im Nahen Osten (UNRWA) stehen 5,4 Millionen palästinensische Flüchtlinge. Etwa 39% aller Flüchtlinge leben in geführten, selbsternannten oder Transitlagern beziehungsweise in Sammelunterkünften, vor allem in Subsahara-Afrika. Der Großteil der anderen Flüchtlinge lebt in Einzelunterkünften im städtischen Raum.

„ Die Benachteiligung von gewaltsam vertriebenen Menschen wird noch verschärft, wenn ihnen durch die Flucht der Zugang zu Bildung entzogen wird “

Außerdem haben Konflikte 40 Millionen Menschen zu Binnenflüchtlingen gemacht, wovon die meisten in der Arabischen Republik Syrien leben, und aufgrund von Naturkatastrophen sind weitere 19 Millionen Menschen auf der Flucht, deren größter Teil in China lebt.

ABBILDUNG 3:

Nur 11% der 5- bis 17-jährigen Flüchtlinge in Ländern mit niedrigem Einkommen besuchen eine Sekundarschule
 Anteil der eingeschulten 5- bis 17-jährigen Flüchtlinge, nach Bildungsstufe, 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_2
 Quelle: UNHCR (2018).

Bildung für Flüchtlinge weist bezüglich Zugang und Qualität Defizite auf

Den Bildungsstatus von Flüchtlingen zu bestimmen ist eine Herausforderung, doch der UNHCR schätzt die Einschulungsraten von Flüchtlingen auf 61% an Grundschulen und 23% an Sekundarschulen. In Ländern mit niedrigem Einkommen lagen die Raten in der Grundschulbildung unter 50% und in der Sekundarschulbildung bei 11% (**Abbildung 3**). Insgesamt besuchten im Jahr 2017 etwa 4 Millionen Flüchtlinge im Alter zwischen 5 und 17 Jahren überhaupt keine Schule.

Die Einschulungsraten von Flüchtlingen können innerhalb der Länder stark variieren. So reichten die Bruttoeinschulungsraten⁷ von Flüchtlingen in Äthiopien 2016 je nach Verwaltungszone von 1% in Samara bis zu 47% in Jijiga. In Pakistan war 2011 die Grundschul-Nettoeinschulungsrate⁸ von afghanischen Flüchtlingen (29%) niedriger als die Hälfte des nationalen Niveaus (71%), wobei die Nettoeinschulungsrate von afghanischen

Flüchtlingsmädchen (18%) nicht nur weniger als die Hälfte derer der Jungen (39%) ausmachte, sondern auch weniger als die Hälfte der Grundschul-Anwesenheitsrate von Mädchen in Afghanistan. Flüchtlinge kommen häufig in unterversorgten Gebieten der Aufnahmeländer an. Flüchtlinge aus Südsudan, die nach Uganda kommen, siedeln sich im armen West-Nil-Distrikt an, wo 2016 die Nettoanwesenheitsrate in der Sekundarstufe unter der Hälfte des nationalen Werts lag.

Über die Qualität von Flüchtlingsbildung liegen nicht viele Informationen vor, doch wo Daten verfügbar sind, zeichnet sich ein düsteres Bild. Im kenianischen Flüchtlingslager Dadaab waren 8% der Grundschullehrer zertifizierte nationale Lehrkräfte und 6 von 10 Flüchtlingslehrern hatten gar keine Ausbildung.

BILDUNGSVERLÄUFE VON BINNENFLÜCHTLINGEN SIND SCHWER NACHZUVOLLZIEHEN

In vielen konfliktbetroffenen Ländern belastet Binnenvertreibung bereits überforderte Bildungssysteme zusätzlich. Im Nordosten Nigerias wurde bei der letzten Bildungsbedarfsermittlung festgestellt, dass von 260 Schulen 28% durch Geschosse, Granaten und Granatsplitter beschädigt, 20% absichtlich in Brand gesetzt und 32% geplündert worden waren. Außerdem befanden sich 29% in unmittelbarer Nähe zu bewaffneten Gruppen oder dem Militär.

Laut Berichten des UNHCR waren im Januar 2018 in der Ukraine 1,8 Millionen Menschen auf der Flucht. In Dnipro, Charkiw, Kiew und Saporischschja, wo die meisten Binnenflüchtlinge aufgenommen werden, sind Bildungseinrichtungen mit Raum- und Ressourcenmangel konfrontiert. In Reaktion darauf hat die Regierung für Binnenflüchtlinge zusätzliche Schulorte eingerichtet, staatliche Universitäten aus Konfliktregionen in andere Regionen verlegt, Zulassungsverfahren vereinfacht, Schulgeld bezahlt und Anreize geboten, wie zum Beispiel Darlehen und Lehrbücher.

Auch Naturkatastrophen unterbrechen Bildung, besonders im asiatisch-pazifischen Raum. Die Philippinen sind pro Jahr durchschnittlich von 20 Taifunen betroffen und das Risiko von Vulkanausbrüchen, Erdbeben und Erdbeben ist hoch. Das Land hat Maßnahmen zur Verringerung des Katastrophenrisikos ergriffen. Taifunresistente Schulen, die mit Unterrichtsressourcen ausgestattet sind, haben zu einem durchschnittlichen Anstieg um 0,3 Bildungsjahre geführt.

Flüchtlinge müssen in nationale Bildungssysteme inkludiert werden

Im Angesicht von Krisen reagieren die meisten Regierungen reflexartig mit der Schaffung von Bildungsangeboten für Flüchtlinge in einem Parallelsystem. Inzwischen besteht jedoch Einigkeit darüber, dass dies keine nachhaltige Lösung ist. Flucht zieht sich häufig über längere Zeiträume. Parallelsystemen mangelt es meist an qualifizierten Lehrern. Prüfungen können nicht zertifiziert werden. Finanzierungsquellen laufen Gefahr, kurzfristig zu versiegen.

” Der Grad der Inklusion von Flüchtlingen variiert je nach Fluchtkontext und wird beeinflusst durch Geografie, Geschichte, Verfügbarkeit von Ressourcen und Systemkapazität

“

7 Bruttoeinschulungsraten ergeben sich aus dem Verhältnis aller in einer bestimmten Bildungsstufe eingeschulter Kinder (egal welchen Alters) zur Größe der für diese Stufe vorgesehenen Altersgruppe.

8 Nettoeinschulungsraten 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.

Die globale Bildungsstrategie des UNHCR von 2012 bis 2016 forderte die Länder erstmals auf, Flüchtlingskindern Zugang zu akkreditierten und zertifizierten Lernmöglichkeiten zu bieten, um die Kontinuität ihrer Bildung zu ermöglichen. Erklärtes Ziel ist es, Flüchtlinge vollständig in das nationale Bildungssystem zu inkludieren, damit sie gemeinsam mit den Kindern aus dem Gastgeberland lernen, nachdem sie bei Bedarf für kurze Zeit in Aufholklassen auf den Eintritt in die für ihr Alter passende Klassenstufe vorbereitet wurden. Doch der Grad der Inklusion von Flüchtlingen variiert je nach Fluchtkontext. Geografie, Geschichte, Verfügbarkeit von Ressourcen und Systemkapazität haben Einfluss auf die Dynamik von Inklusion.

In einigen Fällen verläuft die Inklusion schrittweise. Die Türkei, wo 3,5 Millionen Flüchtlinge leben, hat zunächst nicht-öffentliche Schulen als temporäre Bildungszentren akkreditiert, sie dann als Übergangsschulen klassifiziert und wird bis 2020 alle syrischen Kinder in öffentliche Schulen integrieren. In anderen Fällen verlief das Engagement von Regierungsseite diskontinuierlich. In der Islamischen Republik Iran haben die Maßnahmen zur Inklusion afghanischer Flüchtlinge im Lauf von vier Jahrzehnten zeitweilige Rückschläge erfahren.

Mitunter wird Inklusion trotz einer Verpflichtung dazu nicht vollständig erreicht. So können Flüchtlinge zwar den Lehrplan, das Beurteilungssystem und die Unterrichtssprache des Ziellandes haben und trotzdem nur teilweise einbezogen werden: aufgrund von geografischer Trennung – wie in Lagern in Kenia – oder von Kapazitätsengpässen – wie in Schulen in Libanon und Jordanien, die im Zwei-Schicht-System unterrichten. Selbst Länder mit mehr Ressourcen, wie Griechenland, standen und stehen bei der Bereitstellung von Bildung für Flüchtlinge durch das nationale System vor Herausforderungen.

In einigen Umfeldern erhalten Flüchtlinge Bildung nach wie vor separat. Das palästinensische Bildungssystem ist ein Einzelfall. Flüchtlinge aus Burundi in der Vereinigten Republik Tansania und Karen-Flüchtlinge aus Myanmar in Thailand besuchen separate, non-formale gemeindebasierte oder private Bildungseinrichtungen.

ES GILT, ZAHLREICHE INKLUSIONSHINDERNISSE ZU ÜBERWINDEN

Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit der Inklusion von Flüchtlingen in nationale Bildungssysteme stehen, sind am stärksten in Umfeldern mit geringen Kapazitäten und hohem Koordinations- und Planungsbedarf zu spüren. Bildungspläne müssen Probleme identifizieren und berücksichtigen, die von fehlenden Dokumenten bis zu begrenzten Sprachkenntnissen, von Unterbrechungen in Bildungsverläufen bis hin zu Armut reichen können.

” Fehlende Dokumente, Sprachbarrieren, versäumte Bildung und versteckte Kosten können die vollständige Inklusion erschweren

Das Internationale Institut für Bildungsplanung der UNESCO (IIEP) hat Handlungsempfehlungen für Übergangsbildungspläne erarbeitet, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse konzentrieren und Flüchtlinge sowie Binnenflüchtlinge einschließen. Das erste Land, das einen solchen Plan erarbeitete, war im Jahr 2013 Tschad. 2018 wandelte die Regierung 108 Schulen in 19 Flüchtlingslagern in reguläre öffentliche Schulen um.

“ Häufig haben Flüchtlinge keine Dokumente, was den Zugang zu nationalen Bildungssystemen erschwert. In Jordanien zum Beispiel brauchten Flüchtlinge eine „Servicekarte“, um eine Schule zu besuchen. Ende 2016 begann Jordanien jedoch, öffentlichen Schulen die Einschulung von Kindern ohne Servicekarte zu genehmigen.

Mangelnde Kenntnisse der Landessprache sind ein weiteres Hindernis. In Ruanda lebende Flüchtlinge aus Burundi besuchen zunächst einen umfassenden Orientierungskurs, der bis zu sechs Monate dauert, und wenn sie über ausreichende Englischkenntnisse verfügen, wechseln sie an öffentliche Schulen. Vorbereitungsklassen, wie sie in Deutschland angeboten werden, können hilfreich sein, doch wenn sie zu lange dauern, werden Flüchtlinge dadurch eher aus dem Bildungssystem gedrängt. Der Spracherwerbsbedarf von Flüchtlingen betrifft nicht allein die verbale, sondern auch die nonverbale Kommunikation, die sie nur erlernen, wenn sie mit Gemeinschaften im Aufnahmeland interagieren.

Unterschiedliche Arten von Programmen – Brückenangebote, Förderprogramme, Aufholkurse und beschleunigte Lernprogramme – sind vonnöten, um Flüchtlingskinder beim Zugang oder Wiedereinstieg ins Bildungssystem

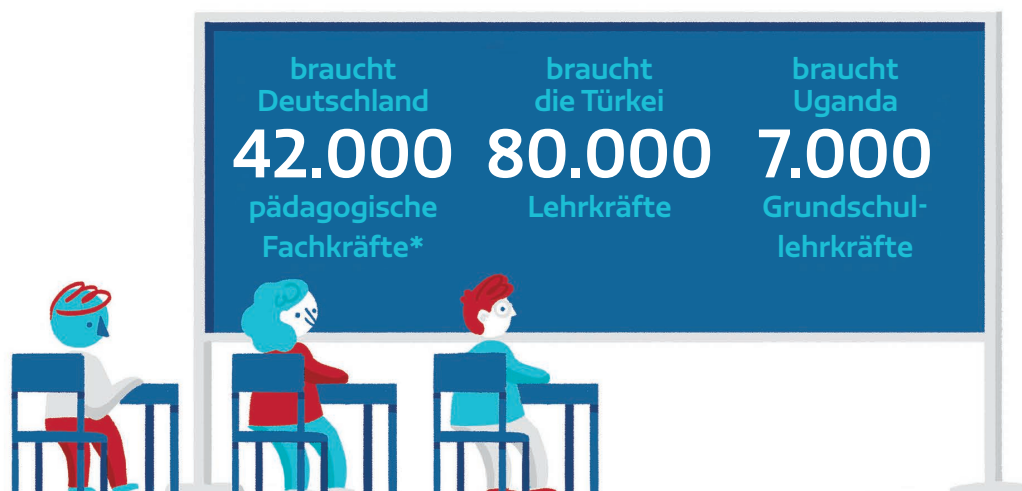
zu unterstützen. Das beschleunigte Lernprogramm des *Norwegian Refugee Council* in Dadaab komprimiert Kenias achtjährigen Lehrplan auf vier Jahre und verfügt über zahlreiche Einstiegs- und Ausstiegsmöglichkeiten. Durch dieses Programm konnte der Zugang für Jungen erhöht werden, für Mädchen allerdings weniger. Idealerweise sollten derlei Programme von Regierungen angeboten und in Pläne des Bildungssektors aufgenommen werden.

Selbst wenn Bildung an sich gebührenfrei ist, können die Kosten für Lehrbücher und Transport hoch sein. Ein Pilotprojekt in Libanon bot Bargeld für Fahrtkosten und als Ersatz für Einkommensausfälle, wenn Kinder statt zu arbeiten die Schule besuchen. Dadurch stieg die Anwesenheit um 0,5 auf 0,7 Tage pro Woche beziehungsweise etwa 20%. Die türkische Regierung hat den Ansatz des *Conditional Cash Transfer (CCT)* auf Flüchtlinge ausgeweitet und bis 2018 damit 368.000 syrische Kinder erreicht.

LEHRKRÄFTE SIND DER SCHLÜSSEL ZU ERFOLGREICHER INKLUSION

Überall, wo Flüchtlinge leben, herrscht Lehrermangel und es fehlt besonders an qualifizierten Lehrkräften. Die Einschulung aller syrischen Schülerinnen und Schüler in der Türkei würde etwa 80.000 zusätzliche Lehrkräfte erfordern. In Deutschland werden zusätzlich 24.000 Lehrkräfte und 18.000 weitere pädagogische Fachkräfte benötigt. Uganda braucht 7.000 zusätzliche Grundschullehrer für die Bildung von Flüchtlingen.

Um den durch die Ankunft von Flüchtlingen entstandenen Lehrermangel auszugleichen:



*darunter Lehrer

Eine gerechte und vorhersagbare Vergütung von Lehrkräften ist der Grundstein einer ausreichenden Versorgung, Rekrutierung, Bindung und Motivation von Lehrerinnen und Lehrern. Doch Regierungen und humanitären Partnern mit knappen Budgets und kurzfristigen Finanzierungszyklen kann es schwerfallen, die Gehaltskosten abzudecken. Der Einsatz von freiwilligen Lehrkräften, häufig selbst Flüchtlingen, und ihre informelle Bezahlung ist übliche Praxis, doch Unterschiede bei der Lehrkräftebezahlung können zu Spannungen führen.

Lehrkräfte, die in Fluchtkontexten unterrichten, müssen für den Umgang mit überfüllten, altersgemischten oder mehrsprachigen Klassen aus- und weitergebildet werden, erhalten jedoch oft nur sporadische Unterstützung. In Libanon hatten 55% der Lehrkräfte und Mitarbeiter in den vergangenen zwei Jahren an beruflichen

„Lehrkräfte, die in Fluchtkontexten unterrichten, müssen für den Umgang mit überfüllten, altersgemischten oder mehrsprachigen Klassen ausgebildet werden, erhalten jedoch oft nur sporadische Unterstützung“

“

Weiterbildungen teilgenommen, dennoch wirkte sich die Anwesenheit von Flüchtlingskindern auf ihren täglichen Unterricht aus. Ansätze zur Unterstützung von Lehrkräften im kenianischen Lager Kakuma reichen von formalen Diplomstudiengängen und Zertifikatsprogrammen, die eine nationale Universität anbietet, bis zu einem non-formalen, bislang nicht zertifizierten Kurs für Grundschullehrer in Krisengebieten, der durch das Netzwerk *Inter-Agency Network for Education in Emergencies* entwickelt wurde.

Lehrkräfte, die selbst Flüchtlinge sind, werden häufig aufgrund beruflicher Vorschriften im Arbeitsrecht aus nationalen Trainingsprogrammen ausgeschlossen. Einige Länder unterstützen geflüchtete Lehrkräfte bei der Rückkehr ins Berufsleben. In der Republik Tschad wurden sudanesishe Lehrkräfte ausgebildet und zertifiziert, um an dortigen Schulen zu arbeiten. Das deutsche *Refugee Teachers Program* der Universität Potsdam hat zum Ziel, Lehrkräfte, die aus Syrien und anderen Ländern geflohen sind, wieder in die Klassenzimmer zu bringen.

Die Häufigkeit posttraumatischer Belastungsstörungen von geflüchteten Schülerinnen und Schülern lag in Ländern mit hohem Einkommen bei 10% bis 25%, in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen erreichte sie sogar 75%. Wenn es keinen Zugang zu psychologischen Diensten für Kinder gibt, kann die Schule der einzige Ort sein, an dem solche Hilfe verfügbar ist. Für Interventionen auf Schulebene bedarf es allerdings speziell ausgebildeter Therapeuten, die Kompetenzen von Lehrkräften reichen dazu nicht aus. Stattdessen können Lehrkräfte psychosoziale Unterstützung anbieten, indem sie durch Interaktion mit den Lernenden und strukturierte psychosoziale Aktivitäten ein sicheres und förderliches Umfeld schaffen. Dazu benötigen sie berufliche Weiterbildungen zu Klassenführung und Verweisungsverfahren.

FLÜCHTLINGE BRAUCHEN FRÜHKINDLICHE BILDUNG

Besonders kleine Kinder in von Gewalt geprägten Kontexten, die ansonsten kein stabiles, fürsorgliches und bereicherndes Umfeld erleben, brauchen angemessene Interventionen, einschließlich frühkindlicher Förderung und Bildung. An vielen Fluchtschauplätzen werden frühe Lernbedürfnisse allerdings nicht erfüllt.

Eine in acht Ländern mit höherem mittleren und mit hohem Einkommen durchgeführte Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Reaktionen auf die Bedürfnisse der jüngsten Flüchtlinge und Asylsuchenden „ausgesprochen schwach“ waren, was mangelnde Priorität in der nationalen Politikgestaltung und diffuse Verantwortlichkeiten für Planung und Bereitstellung widerspiegelt. Eine Untersuchung von 26 Reaktionsplänen für humanitäre und Flüchtlingskrisen ergab, dass in fast der Hälfte der Pläne Lernen und Bildung für Kinder unter 5 Jahren gar keine Rolle spielen und nur in weniger als einem Drittel der Pläne frühkindliche Bildung ausdrücklich erwähnt wird.

Diese Lücke wird häufig durch Nichtregierungsorganisationen (NGOs) ausgefüllt. Das *International Rescue Committee* führte das Bildungsprogramm für Vorschullehrkräfte „Healing Classrooms“ für kongolesische Kinder in Lagern in Burundi und der Vereinigten Republik Tansania als Pilotprojekt durch. 2014 wurde dieses Programm auf die Situation in Libanon angepasst, wo es jetzt 3.200 Vorschulkindern zugutekommt und bislang 128 Lehrkräfte ausgebildet wurden. Nach dem viermonatigen Pilotprojekt wiesen die 3-jährigen Teilnehmer Verbesserungen in den Bereichen motorische Fähigkeiten, sozio-emotionale Fähigkeiten, exekutive Funktionen und frühe Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten auf.

Einige Länder sind Partnerschaften mit zahlreichen lokalen und NGO-Akteuren eingegangen. Die Regierung von Äthiopien fördert drei von fünf Flüchtlingskindern im Alter von 3 bis 6 Jahren in 80 Zentren für frühkindliche Förderung und Bildung in Flüchtlingslagern und 150 privaten und öffentlichen Kindergärten in Addis Abeba. Die deutsche Regierung hat einen umfassenden Plan für die Bildung von Flüchtlingen und Asylsuchenden verabschiedet, ist Partnerschaften mit subnationalen Akteuren eingegangen und plant eine Investition von fast 400 Millionen Euro zum Ausbau seiner frühkindlichen Bildungsangebote und zur Aufstockung des Personals im Zeitraum von 2017 bis 2020.

DIE BILDUNG VON FLÜCHTLINGEN MIT BEHINDERUNGEN STEHT BESONDERS INFRAGE

Internationale Rechtsinstrumente garantieren die Bildungsrechte von Flüchtlingskindern mit Behinderungen, doch angemessene Angebote sind selten verfügbar. Behinderungen wurden früher durch visuelle Identifizierung, ärztliche Beurteilung oder freiwillige Angaben erfasst, was zu einer enormen Unterschätzung der Art und der Zahl an Behinderungen bei Flüchtlingen führte. Neuere Mechanismen nutzen systematische, an der Funktionalität ausgerichtete Fragebögen, zum Beispiel die durch die *Washington Group* erarbeiteten Fragen.

”
In Flüchtlingsgebieten
gibt es – wenn überhaupt –
nur wenige spezialisierte
Schulen und diese verlangen
üblicherweise Gebühren

Erfahrungen mit Behinderungen können je nach Beeinträchtigung und verfügbarer Versorgung stark variieren. Eine Studie mit afghanischen Flüchtlingen in Pakistan ergab, dass bei jenen mit Sehschwäche der Besuch einer Schule am wahrscheinlichsten war (52%) und jene mit Schwierigkeiten bei der Selbstversorgung am seltensten zur Schule gingen (7,5%).

“
Schlechte Erreichbarkeit und geringe Barrierefreiheit – sowohl in Hinblick auf Entfernung als auch auf Einrichtungen – und mangelnde Lehrkräfteausbildung stellen für Flüchtlingskinder mit Behinderungen, wie in Indonesien und Malaysia, große Hindernisse dar. In Flüchtlingsgebieten gibt es – wenn überhaupt – nur wenige spezialisierte Schulen und diese verlangen üblicherweise Gebühren. Aus Angst vor sozialer Stigmatisierung oder Ablehnung durch Einwanderungs- oder Regierungsbehörden werden Behinderungen auch häufig versteckt oder nicht in vollem Ausmaß angegeben. Solchen Schwierigkeiten kann jedoch begegnet werden. Neue Flüchtlingslager, zum Beispiel in Jordanien, verfügen zunehmend über barrierefreie Infrastruktur.

Wichtig ist, die vorhandenen Stärken der Gemeinschaften des Aufnahmelandes und der Flüchtlinge zu identifizieren und zu verbinden. Ein Projekt der Dachorganisation *National Union of Disabled Persons* in Uganda hat zum Ziel, Flüchtlinge mit Behinderungen in Entwicklungsaktivitäten einzubeziehen. Der Nationale Verband Gehörloser und Hörgeschädigter Ugandas betreibt Schulen für hörgeschädigte Kinder in der Nähe zweier Flüchtlingsiedlungen.

TECHNOLOGIE KANN BILDUNG FÜR FLÜCHTLINGE WIRKSAM UNTERSTÜTZEN

Vertreibung und Flucht überfordern Bildungssysteme oft. Technische Lösungen mit ihrer Skalierbarkeit, Geschwindigkeit, Mobilität und Übertragbarkeit können gut geeignet sein, um den Mangel an üblichen Bildungsressourcen auszugleichen. Das Programm *Instant Network Schools*, eine gemeinsame Initiative von UNHCR und Vodafone, erreicht über 40.000 Schülerinnen und Schüler und 600 Lehrkräfte in der Demokratischen Republik Kongo, Kenia, Südsudan und der Vereinigten Republik Tansania und stellt Internetanschluss, Elektrizität und digitale Inhalte bereit.

Ein Problem solcher Maßnahmen ist, dass die angebotenen Ressourcen häufig nicht im Einklang mit den nationalen Lehrplänen stehen. Einige Ausnahmen gibt es, zum Beispiel „Tabshoura“ (Deutsch: Kreide) in Libanon, das Onlineresourcen für Vorschulen bereitstellt, die dem Lehrplan von 2015 entsprechen. Es ist verfügbar auf Arabisch, Englisch und Französisch und basiert auf dem Lernmanagementsystem Moodle.

Technologie kann auch psychosoziale Unterstützung bieten. Die so genannte „Ideas Box“, ein durch die NGO *Libraries Without Borders* und UNHCR entwickeltes Paket, enthält neben Bildungsinhalten Informationen und kulturelle Ressourcen. Eine in zwei Lagern in Burundi mit Flüchtlingen aus Kongo durchgeführte qualitative Evaluation zeigte eine positive Wirkung auf die Resilienz der Flüchtlinge.

Die meisten Programme dienen der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften. In Nigeria unterstützte ein Lehrerbildungsprojekt der UNESCO in Zusammenarbeit mit Nokia Grundschullehrer darin, den Unterricht zu planen, anregende Fragen zu stellen, durchdachte Antworten hervorzurufen und Lernende im englischen Sprach- und Literaturunterricht zu beurteilen.

Technologieinitiativen sind mit Herausforderungen verbunden. Üblicherweise erfordern sie hohe Anfangsinvestitionen und nicht alle Menschen verfügen über ausreichend Stromversorgung und Netzanbindung. Zu beachten ist, dass Technologie die Beteiligung an formalem Schulunterricht nicht ersetzen kann. Internationale Organisationen sollten dafür sorgen, dass Initiativen besser koordiniert werden und dem Ziel dienen, Flüchtlinge in nationale Bildungssysteme einzubeziehen.

VIelfältige Hochschulbildungsinitiativen richten sich an Flüchtlinge

”
Nur 1% aller
Flüchtlinge
studieren
“

Bildungschancen in der tertiären Bildung erhöhen die Aussichten von Flüchtlingen auf Beschäftigung und tragen zum Besuch von Grund- und Sekundarschulen sowie zum Verbleib im Bildungssystem bei. Dennoch studieren schätzungsweise nur 1% aller Flüchtlinge. Der Zugang zu Hochschulbildung wird in Notsituationen vielfach vernachlässigt. Nur in Fällen von fortdauernder Flucht wird diesem Thema koordinierte Aufmerksamkeit zuteil. Rechte von Flüchtlingen auf tertiäre Bildung werden oft höchstens so interpretiert, dass sie nicht diskriminiert werden dürfen.

Technologiebasierte Initiativen können Flüchtlingsgemeinschaften erreichen. Das von UNHCR und der Universität Genf ins Leben gerufene *Connected Learning in Crisis Consortium* kombiniert Präsenzunterricht und Onlineangebote und hat 6.500 Studierende seit 2010 erreicht.

Zu den internationalen Stipendienprogrammen gehört auch die Deutsche Akademische Flüchtlingsinitiative Albert Einstein (DAFI), die seit 1992 über UNHCR Flüchtlinge fördert. Dabei wird der geografische Fokus an Flüchtlingsbewegungen und Bildungsbedarf angepasst. Aktuell werden die größten Programme in Äthiopien, der Islamischen Republik Iran, Libanon, Türkei und Uganda durchgeführt.

Andere Stipendienprogramme bieten die Möglichkeit eines Studiums in Ländern mit hohem Einkommen. Das *Student Refugee Program* des *World University Service of Canada* unterstützt universitäre Gremien, die einen Flüchtling bei der Neuansiedlung und dem Studium an ihrer Einrichtung finanziell unterstützen möchten. Seit 1978 hat das Programm über 1.800 Flüchtlinge aus 39 Ländern an über 80 Colleges und Universitäten in Kanada gebracht.

Auch Akademiker können Unterstützung benötigen. *Scholars at Risk* organisiert vorübergehende Forschungs- und Dozentenstellen für schutzbedürftige Akademiker. Der *Council for At-Risk Academics (CARA)* in Großbritannien bietet sofortige Unterstützung, insbesondere für Akademiker, die in unmittelbarer Gefahr in ihren Heimatländern verbleiben.

Die Vorteile der Unterstützung sollten auch der breiteren Gemeinschaft zugutekommen. DAFI-Stipendien erkennen über die Stipendiaten hinaus deren Herkunftsgemeinschaften als vorgesehene Begünstigte an. Netzwerke zur Unterstützung von Akademikern auf der Flucht können auch den Kapazitätsaufbau fördern. So hat CARA Programme zum Wiederaufbau der Forschungs- und Lehrkapazitäten in der Republik Irak, der Arabischen Republik Syrien und Simbabwe aufgelegt.

Binnenflüchtlinge sind mit ähnlichen Bildungsherausforderungen konfrontiert wie internationale Flüchtlinge

Obwohl die Leitlinien der Vereinten Nationen betreffend Binnenvertreibungen besagen, dass jeder Mensch das Recht auf Bildung hat, hemmen mangelnde Kapazität und Politik sowohl die Anerkennung des Problems als auch die Koordination von möglichen Lösungen. Die rechtlichen, bildungspolitischen und administrativen Reaktionen auf die Bildungsnotlage von Binnenflüchtlingen sind oft den Reaktionen ähnlich, die bei Flüchtlingen beschrieben werden.

Die Regierung von Kolumbien, wo 6,5 Millionen Binnenflüchtlinge leben (Stand 2017), hat den Schwerpunkt auf den rechtlichen Schutz gelegt. 2002 wies das Verfassungsgericht die Bildungsbehörden der Gemeinden an,

Flüchtlingskinder in Hinblick auf den Zugang zu Bildung bevorzugt zu behandeln. 2004 erklärte das Gericht, dass die Grundrechte von Binnenflüchtlingen – einschließlich des Rechts auf Bildung – verletzt würden.

Flucht bedeutet, dass die Bildungsverläufe von vielen Kindern und Heranwachsenden unterbrochen werden und sie Unterstützung benötigen, um den Weg zurück ins Bildungssystem zu finden. In Afghanistan betreibt die NGO *Children in Crisis* ein gemeindebasiertes Programm des beschleunigten Lernens, um binnenvertriebenen Schülerinnen und Schülern, die keine Schule besuchen und in informellen Siedlungen in und um Kabul leben, beim Abschluss der 6. Klasse und dem Wiedereinstieg in die formale Bildung zu helfen.

Binnenvertriebene Lehrkräfte unterliegen häufig noch der administrativen Aufsicht ihres Heimatbezirks, wodurch ihnen das Abholen ihres Gehalts praktisch unmöglich wird, wie in der Arabischen Republik Syrien. In Irak bieten 44 Partner Dienste in 15 Gouvernements und unterstützen etwa 5.200 Lehrkräfte mit Bezahlung oder anderen Anreizen, wengleich mangelnde Koordination zu Servicelücken, ungleicher Bezahlung innerhalb von Lehrergruppen und Spannungen unter den Partnern geführt hat.

”
Binnenvertriebene
Lehrkräfte sind oft mit
Risiken und administrativen
Hürden konfrontiert, die
das Abholen ihrer Gehälter
praktisch unmöglich machen

“

Bildungssysteme müssen auf Naturkatastrophen und den Klimawandel vorbereitet sein und reagieren

Pläne für den Bildungssektor müssen die Risiken des Verlusts von Leben, Infrastrukturschäden und Flucht aufgrund von Naturkatastrophen berücksichtigen. Sie müssen sicherstellen, dass Bildungsdienstleistungen so wenig wie möglich beeinträchtigt oder unterbrochen werden – und zwar von den ersten Notfallmaßnahmen bis zur Erholungsphase. 2017 veröffentlichten das Büro der Vereinten Nationen für die Verringerung des Katastrophenrisikos (UNISDR) und die *Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector* ihr aktualisiertes Rahmenkonzept zur umfassenden Sicherheit von Schulen unter dem Titel „Comprehensive School Safety“. Es ruht auf folgenden drei Säulen: sichere Lerneinrichtungen, Katastrophenmanagement an Schulen sowie Risikoverringerung und Bildung für Resilienz.

Viele Inselstaaten im Pazifik berücksichtigen Risiken aufgrund des Klimawandels in ihren Bildungsplänen. Auf den Salomonen wurden 2011 eine Grundsatzerklärung und Richtlinien zur Katastrophenvorsorge und Bildung in Notsituationen verabschiedet mit dem Ziel zu gewährleisten, dass Lernende vor, während und nach einem Ernstfall Zugang zu sicheren Lernumfeldern haben und dass alle Schulen provisorische Lern- und Lehrräume finden.

In wenigen Jahrzehnten könnte das Klima einer der Hauptgründe für Flucht sein. Bis 2050 werden nach Schätzungen der Weltbank 140 Millionen Menschen aufgrund des Klimawandels auf der Flucht sein. Um ihre Anfälligkeit zu senken, erwägen einige Länder bereits politische Maßnahmen. Die Strategie der Regierung von Kiribati „Migration mit Würde“ ist Teil einer langfristigen landesweiten Umsiedlungsstrategie, um das Qualifikationsniveau der Menschen zu heben und ihnen Mittel zum Zugang zu menschenwürdiger Arbeit im Ausland an die Hand zu geben, zum Beispiel im Krankenpflegebereich.

Vielfalt

Bildung, die Vielfalt schätzt, ist für alle Länder wichtig. Sie versetzt sie in die Lage, inklusive Gesellschaften aufzubauen, in denen Unterschiede gewürdigt und respektiert werden und allen Menschen hochwertige Bildung geboten wird.

Migranten und Flüchtlinge werden mitunter auf Grundlage ihrer Gruppenidentität anstatt ihrer persönlichen Qualitäten beurteilt. Besonders wenn sie sich sichtbar von der Bevölkerung des Aufnahmelandes unterscheiden, können sie als „anders“ angesehen werden. Stereotype und Vorurteile führen dann möglicherweise zu Diskriminierung – und auch zum Ausschluss von hochwertiger Bildung.

Vorurteile und Diskriminierung sind trotz politischer Strategien in vielen Bildungssystemen vorhanden. Die strukturelle Diskriminierung von Lernenden aus Migrantenfamilien in den Vereinigten Staaten drückt sich unter anderem darin aus, dass es keine zweisprachigen Programme für kleine Kinder gibt und Lese- und Schreibtests nicht in der Muttersprache erfolgen.

Die Einstellungen der Öffentlichkeit prägen die Selbstwahrnehmung und das Wohlergehen von Migranten. Empfundene Diskriminierung steht im Zusammenhang mit Depressionen, Angst und geringerem Selbstwertgefühl. Laut *World Values Survey* von 2014 betrachten sich Migranten seltener als Einheimische dem Aufnahmeland zugehörig.

Bildung beeinflusst die Einstellungen gegenüber Migranten und Flüchtlingen

Das Bildungsniveau steht im Zusammenhang mit Einstellungen gegenüber Migranten. Menschen mit höherer Bildung waren weniger ethnozentrisch, wertschätzten kulturelle Vielfalt mehr und sahen die wirtschaftlichen Auswirkungen von Migration positiver. Untersuchungen zeigten, dass Menschen mit tertiärer Bildung zwei Prozentpunkte toleranter waren als Menschen mit Sekundarschulabschluss, die wiederum zwei Prozentpunkte toleranter als jene mit Grundschulabschluss waren. Jüngere Menschen, insbesondere hochgebildete, haben tendenziell positivere Einstellungen gegenüber Migration.

Negative Darstellungen von Migranten und Flüchtlingen in den Medien können Vorurteile verstärken. Die Medienberichterstattung über Migrations- und Fluchtthemen ist zunehmend negativ und polarisiert. Dies

„ Bildung kann negative Medienberichte ausgleichen, indem sie politisches Wissen und die Fähigkeit zum kritischen Denken vermittelt, damit leichter zwischen Fakten und Fiktion unterschieden werden kann

ist zum Beispiel in Kanada, der Tschechischen Republik, Norwegen und Großbritannien zu beobachten, wo die Medien Migranten und Flüchtlinge häufig als Bedrohung für Kultur, Sicherheit und Sozialsystem darstellen. Medienberichte im Zusammenhang mit Migration sind oft stereotyp, lassen Migranten oder Flüchtlinge nicht zu Wort kommen und verwenden unpräzise Begriffe. Bildung kann negative Medienberichte ausgleichen, indem sie politisches Wissen und die Fähigkeit zum kritischen Denken vermittelt, damit leichter zwischen Fakten und Fiktion unterschieden werden kann.

“

Inklusion sollte im Mittelpunkt von Bildungspolitik und Bildungssystemen stehen

Um Vielfalt in Bildungssystemen zu begegnen, nutzen die Länder unterschiedliche Ansätze: Assimilation, Multikulturalität/Integration und Interkulturalität / Inklusion. Assimilation kann der Identität von Migranten abträglich sein. Interkulturalität hingegen hilft Lernenden dabei, nicht nur etwas über andere Kulturen, sondern auch über die strukturellen Barrieren in den Aufnahmeländern zu lernen, die Ungleichheit aufrechterhalten.

Wenige Länder verfügen über spezifische Strategien zu multikultureller oder interkultureller Bildung. Irland, wo im Jahr 2015 Kinder mit Migrationshintergrund 15% aller unter 15-Jährigen ausmachten, erarbeitete die *Intercultural Education Strategy 2010-2015*. Die Strategie hat unter anderem zum Ziel, die Kapazitäten von Anbietern auszubauen, die Sprachbeherrschung zu fördern, Partnerschaften mit der Zivilgesellschaft voranzutreiben und das Monitoring zu verbessern. Weitere Gesetze räumten Hindernisse aus dem Weg, sie untersagten Gebühren und verlangten von Schulen die Veröffentlichung ihrer Zulassungspolitik. Eine Studie des Europäischen Parlaments ergab, dass Irland und Schweden über die stärksten gesetzlichen Rahmen zur Kontrolle und Beurteilung von Bildung für Migranten in Europa verfügten.

Politischer Einfluss kann interkulturelle Bildungsstrategien unterminieren. So haben in den Niederlanden negativer werdende Einstellungen gegenüber Migranten eine Integrationspolitik befördert, die den Schwerpunkt auf Loyalität gegenüber der niederländischen Gesellschaft legt und interkulturelle Bildung durch Bürgerschaftsbildung ersetzt hat.

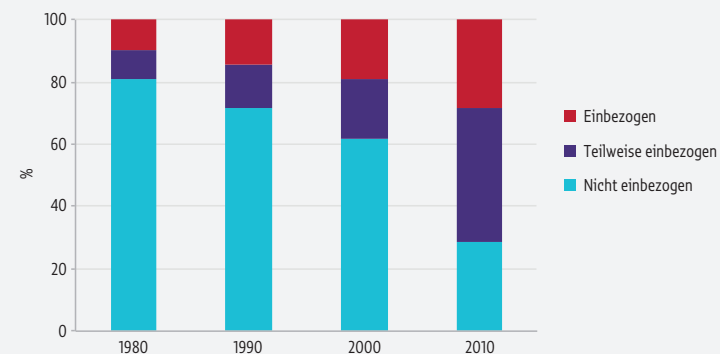
Eine weitere Dimension bei der Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellen Diasporaschulen dar, die Verbindungen zum Herkunftsland aufrechterhalten. Diese können vielerlei Formen annehmen: durch die Regierung des Aufnahmelandes geführte oder koordinierte Schulen, wie in Polen; private, durch Migrantengemeinden aufgebaute Schulen, wie im Fall von Philippinern in Saudi-Arabien oder Brasilianern in Japan; und non-formale Einrichtungen, die das sprachliche und kulturelle Erbe des Heimatlandes vermitteln.

LEHRPLÄNE UND LEHRBÜCHER WERDEN INKLUSIVER

Lehrpläne und Lehrbücher können Vorurteile verringern und das Zugehörigkeitsgefühl von Migranten stärken. 2016 beteiligten sich 22 Länder an der internationalen Studie zu Weltbürgerschaftsbildung *International Civic and Citizenship Education Survey (ICCS)*. In 12 davon wurde ein Zusammenhang festgestellt zwischen dem Erwerb von Kenntnissen über die Geschichte anderer Länder und positiven Einstellungen gegenüber den Rechten ethnischer Gruppen.

Immer mehr Länder ändern ihre Lehrpläne, um zunehmende

ABBILDUNG 4:
Immer mehr Länder nehmen Multikulturalität in ihre Lehrpläne auf
Aufnahme von Multikulturalität in Lehrpläne in 21 Ländern mit hohem Einkommen, 1980-2010



GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_2

Anmerkung: Die in dieser Untersuchung verwendete Definition von Multikulturalität gleicht eher der im Weltbildungsbericht verwendeten Definition von Interkulturalität.

Quelle: Westlake (2011).

soziale Vielfalt zu reflektieren. Von den 21 Ländern mit hohem Einkommen, die für einen politischen Index zu Multikulturalität untersucht wurden, waren es 1980 nur Australien und Kanada, die Multikulturalität in ihre Lehrpläne aufgenommen hatten. 2010 stand das Thema in über zwei Dritteln der Länder in irgendeiner Weise auf der Agenda und war in vier weiteren Ländern, nämlich Finnland, Irland, Neuseeland und Schweden, voll integriert (**Abbildung 4**).

2015 boten 27 von 38 Ländern, bei denen es sich vorrangig um Länder mit hohem Einkommen handelte, interkulturelle Bildung als eigenständiges Fach an, integrierten sie in den Lehrplan oder taten beides. Multikulturelle und interkulturelle Werte können in einzelne Fächer integriert werden. Geschichtslehrpläne sind häufig ethnozentrisch, bei anderen Fächern sieht das anders aus, zum Beispiel Geografie in Deutschland und Bürgerkunde in England. Einige aktuelle Lehrbücher blenden umstrittene Themen im Zusammenhang mit Migration nach wie vor aus. So werden in Lehrbüchern in Mexiko Themen wie undokumentierte Migranten und die Beziehungen zu den Vereinigten Staaten nicht behandelt. In Côte d'Ivoire werden seit der politischen Krise 2002 Flüchtlinge und Flucht hingegen besprochen.

Lehrpläne können lokal angepasst werden, wie im kanadischen Alberta, wo Lehrmittel den Unterricht und das Lernen von Migranten und Flüchtlingen fördern, indem sie sich auf bestimmte Gemeinschaften konzentrieren, zum Beispiel die Karen, Somalier und Südsudanesen. Auch eine gute Schulleitung ist hilfreich. So ist in den Vereinigten Staaten da, wo Schulleiter Vielfalt wertschätzen, die Wahrscheinlichkeit höher, dass sich Lernende an interkultureller Interaktion beteiligen.

Unterricht muss Aktivitäten zur Förderung von Offenheit für vielfache Perspektiven enthalten, um die Lernenden darin zu unterstützen, Fähigkeiten des kritischen Denkens zu entwickeln. Erfahrungsbasiertes und kooperatives Lernen können zur Verbesserung der interkulturellen Beziehungen beitragen, die Akzeptanz von Unterschieden erhöhen und Vorurteile mindern.

EINE AUSBILDUNG ZUR VORBEREITUNG VON LEHRKRÄFTEN AUF VIELFALT IN KLASSENZIMMERN IST IN DEN MEISTEN LÄNDERN NICHT OBLIGATORISCH

Lehrkräfte brauchen Unterstützung, um Klassen mit vielfältigem Hintergrund zu unterrichten, doch 52% der befragten Lehrkräfte in Frankreich, Irland, Italien, Lettland, Spanien und Großbritannien fühlten sich im Umgang mit Diversität unzureichend durch die Leitung unterstützt. Der Umfang, in dem die Lehrkräfteausbildung Diversität berücksichtigt, variiert von Land zu Land. In den Niederlanden, Neuseeland und Norwegen belegen Lehramtsanwärter Pflichtkurse über die Förderung von Lernenden mit unterschiedlichem Hintergrund. Der Abschluss solcher Kurse ist in Europa üblicherweise freiwillig.

In der Ausbildung von Lehrkräften wird zumeist mehr Gewicht auf Allgemeinwissen als auf praktische Pädagogik gelegt. Eine Untersuchung von 105 Ausbildungsprogrammen in 49 Ländern stellte fest, dass nur ein Fünftel davon die Lehrkräfte darauf vorbereitete, interkulturellen Konflikten zuzukommen und solche zu lösen oder psychologische Behandlungen und Verweisungsoptionen für Lernende mit entsprechendem Bedarf zu kennen. Lehrkräfte im Dienst brauchen in dieser Hinsicht berufliche Weiterbildungen. Die Internationale Lehr- und Lernumfrage (TALIS) der OECD ergab, dass nur 16% der Lehrkräfte in der unteren Sekundarstufe in 34 Bildungssystemen im Vorjahr eine multikulturelle oder mehrsprachige Weiterbildung erhalten hatten.

Über den Einfluss von Lehrkräften mit Migrationshintergrund liegen wenige Studien vor und diese machen häufig keinen Unterschied, ob es sich bei den Lehrkräften um Migranten der ersten oder folgender Generationen beziehungsweise um Migranten oder Angehörige einer Minderheit handelt. Einige Untersuchungen legen nahe, dass zwischen Vielfalt bei Lehrkräften und den Leistungen, der Selbstachtung und dem Sicherheitsgefühl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ein Zusammenhang besteht. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind jedoch im Verhältnis zur Zusammensetzung der Schülerschaft in Europa unterrepräsentiert. Dieser Mangel wird teilweise durch diskriminierende Strategien beim Berufseintritt und Befangenheiten bei der Einstellung verstärkt.

BILDUNG SPIELT EINE ROLLE BEI DER PRÄVENTION VON GEWALTTÄTIGEM EXTREMISMUS

Während gewalttätiger Extremismus, Terroranschläge sowie staatliche und nichtstaatliche gezielte Angriffe auf die Zivilbevölkerung zweifelsohne Migration und Flucht direkt verursachen, ist die öffentliche Meinung in Ländern mit hohem Einkommen dazu übergegangen, den Umkehrschluss übermäßig zu betonen: Migration wird mit Terrorismus in Zusammenhang gebracht. Allerdings sind derlei Zusammenhänge sehr schwach. Angriffe von Ausländern machen nur einen Bruchteil derer von Einheimischen aus und der Weg zur Radikalisierung kann zahlreiche Formen haben.

Die Entstehung von Extremismus zu verhindern ist zentral in der Verteidigung gegen Terrorismus. Extremisten neigen dazu, Entwicklungsherausforderungen zu instrumentalisieren oder sie zu verschärfen und dadurch einen

”

Durch die Förderung von Respekt für Vielfalt, von Frieden und wirtschaftlichen Entfaltungsmöglichkeiten kann Bildung ein Bollwerk gegen Radikalisierung sein

Teufelskreis der Marginalisierung zu schaffen und auszunutzen, was sich besonders auf die Ärmsten und am stärksten Benachteiligten auswirkt.

Durch die Förderung von Respekt für Vielfalt, von Frieden und wirtschaftlichen Entfaltungsmöglichkeiten kann Bildung ein Bollwerk gegen Radikalisierung sein. Gewaltbereite Extremisten sehen Bildung häufig als Bedrohung und greifen gezielt Schulen an, wie die Boko Haram in Nigeria.

“

Umgekehrt kann der Ausschluss von Bildung die Anfälligkeit für Radikalisierung erhöhen. Von den Vorteilen von Bildung ausgeschlossen zu sein, ist gleichermaßen gefährlich. In acht arabischen Ländern stieg

durch Arbeitslosigkeit bei Menschen mit höherer Bildung, deren Erwartungen eines wirtschaftlichen Aufstiegs enttäuscht worden waren, die Wahrscheinlichkeit der Radikalisierung.

Viele Länder versuchen auch, die Prävention von gewalttätigem Extremismus in ihre Lehrpläne aufzunehmen, doch die Lehrmaterialien sind nicht immer passend. Weltweit behandelt nur jedes 10. einschlägige Lehrbuch das Thema bewaffneter Konflikte oder Techniken zur Konfliktlösung oder Versöhnung – kaum mehr als in den 1950er Jahren.

Lehrkräfte können tolerante Einstellungen fördern, benötigen dafür aber eine angemessene Ausbildung. Pädagogische Methoden wie Peer-to-Peer-Lernen, Erfahrungslernen, Teamarbeit, Rollenspiele und andere Ansätze, die kritisches Denken und offene Diskussionen fördern, sind hier am wirksamsten. Gleichzeitig sollten Lehrkräfte ihre Schüler nicht aus Sicherheitsbestrebungen heraus überwachen oder persönliche Freiheiten einschränken müssen.

Schulen können passende Orte für Initiativen zur Prävention von gewalttätigem Extremismus sein, die auch Akteure außerhalb des Bildungsbereichs einbeziehen. Einige Programme, unter anderem in Indonesien, arbeiten mit Beiträgen von Opfern, um den Schülerinnen und Schülern die Themen eindringlicher zu vermitteln. Bildung gegen gewalttätigen Extremismus sollte geschlechtersensibel sein und Frauen und Mädchen betiligen. Mitunter übernehmen auch Frauen die Leitung solcher Bildungsinitiativen. Zum Beispiel hat eine Frauenorganisation in der pakistanischen Provinz Khyber Pakhtunkhwa 35.000 Frauen und 2.000 Jugendlichen Techniken der Schlichtung und Konflikttransformation vermittelt.

Non-formale Bildung spielt eine wesentliche, aber vernachlässigte Rolle beim Aufbau widerstandsfähiger Gesellschaften

Bildung und Aufklärung über Migration und Flucht finden auch außerhalb von Schulgebäuden statt. Die non-formale Bildung hat viele Formen und Ziele. Da sie jedoch selten von Regierungen angeboten wird, liegen hierzu leider nur wenige systematische Informationen vor.

Gemeindezentren spielen in der non-formalen Bildung bzgl. Migration eine wesentliche Rolle. In der Türkei bietet die NGO *Yuva Association* Sprachkurse und Kompetenzworkshops über Gemeindezentren an. Kulturelle Vermittler können Übersetzungsdienste anbieten und bei der Orientierung im Bildungssystem helfen. Die schwedische Gemeinde Linköping bildete Tutoren mit Somali- oder Arabischkenntnissen aus, damit sie in ihrem Programm *Learning Together* als Vermittler aktiv werden können. Städte können die Führungsrolle in Bildungsinitiativen gegen Fremdenfeindlichkeit innehaben, wie in São Paulo, Brasilien. Um erfolgreich zu sein, sollten sie jedoch Migrantengemeinschaften einbeziehen.

Kunst und Sport sind einflussreiche Mittel für die non-formale Bildung. In Norwegen und Spanien bieten Gemeindefeste Raum für interkulturellen Austausch. Die südafrikanische Fußballmannschaft Kaizer Chiefs hat eine Kampagne in sozialen Netzwerken durchgeführt, in der die positiven Beiträge von Ausländern für das Land betont wurden.

Mobilität von Studierenden und Fachkräften

In einer zunehmend globalisierten Welt studieren junge Menschen im Ausland und Fachkräfte folgen Beschäftigungschancen über Ländergrenzen hinweg, um ihren Begabungen nachzugehen. Die Mobilität gut ausgebildeter Menschen birgt beträchtliche Vorteile, Kosten und Risiken für die Einzelnen, die Institutionen und die Länder.

Die Internationalisierung der tertiären Bildung nimmt zahlreiche Formen an

Die Internationalisierung der tertiären Bildung umfasst Strategien und Praktiken von akademischen Systemen und Institutionen – und sogar von Einzelnen – um dem globalen akademischen Umfeld gerecht zu werden (Altbach und Knight, 2007, S. 290). Sie umfasst die Mobilität von Studierenden und Dozenten, sowie von Kursen, Studiengängen und Institutionen und wirkt sich auf die Bildung im In- und Ausland aus.

„ Die Hälfte aller internationalen Studierenden geht in fünf englischsprachige Länder, während 25% der Ausreisenden aus drei asiatischen Ländern kommen

Die Hälfte aller internationalen Studierenden geht in fünf englischsprachige Länder: Australien, Kanada, Neuseeland, Großbritannien und die Vereinigten Staaten. Der Anteil internationaler Studierender in Frankreich und Deutschland ist auf 8% beziehungsweise 6% gestiegen, was teils darin begründet ist, dass diese zunehmend Post-Graduierten-Studiengänge in englischer Sprache anbieten. 2016 stammten allein aus China, Indien und der Republik Korea 25% aller im Ausland Studierender. Europa war 2016 die zweitgrößte Herkunftsregion mit einem Anteil von 23%, wobei 76% der 0,9 Millionen mobilen europäischen Studierenden innerhalb Europas blieben.

Die Entscheidung für einen Studienort basiert auf der Verfügbarkeit von Studienplätzen an den besten Heimatuniversitäten, der Zahlungsfähigkeit und der relativen Qualität von Bildung zuhause und im Ausland. Auch politische Entscheidungen in Bezug auf Arbeitsvisa können ein Antrieb sein. Zwischen

2011 und 2014 sank die Zahl indischer Studierender in Großbritannien um beinahe 50%, nachdem die Politik Arbeitsvisa für Postgraduierte begrenzt hatte. Gleichzeitig stieg die Zahl indischer Studierender in Australien um 70% und in den Vereinigten Staaten um 37%. Einige Länder, darunter China und Deutschland, versuchen internationale Studierende in ihrem Arbeitsmarkt zu halten, um den Fachkräftemangel vor Ort auszugleichen.

Für Universitäten sind Einnahmen die Hauptmotivation, internationale Studierende zu rekrutieren. 2016 brachten internationale Studierende der Wirtschaft der Vereinigten Staaten geschätzte 39,4 Milliarden US-Dollar ein. In mehreren asiatischen Ländern mit sinkenden Geburtenraten und alternder Bevölkerung, zum Beispiel Japan, wendet sich der tertiäre Bildungssektor ausländischen Studierenden zu, um Bildungseinrichtungen am Leben zu erhalten.

Mexiko und die Vereinigten Staaten gehören zu den Ländern, die Mobilitätsprogramme als Kulturdiplomatie und Entwicklungszusammenarbeit einsetzen. Einige Entsendeländer, darunter Brasilien und Saudi-Arabien, subventionieren ein Auslandsstudium im Rahmen ihrer Entwicklungsstrategie.

International mobile Dozenten können Akademiker sein, die an Eliteuniversitäten begehrt sind, die eingestellt wurden, um lokale Lücken zu schließen, oder „Akademiker auf der Durchreise“, die ihre Laufbahn in den Ländern

fortsetzen, wo sie ihren Dokortitel erlangten. Institutionelle Mobilität kann dazu führen, dass die traditionelle Mobilität von Studierenden abnimmt, aber mehr Studierende mit unterschiedlichem Bildungsbedarf versorgt werden. Massive Open Online Courses erweitern den Zugang zu Bildung, besonders in den Entwicklungsländern. Offshore-, grenzüberschreitende oder grenzenlose Angebote, darunter Campus-Ableger und regionale Bildungszentren, ermöglichen internationale Bildung in der Heimat.

Die Harmonisierung von Standards und die Anerkennung von Abschlüssen erleichtern die Internationalisierung der tertiären Bildung

Um die Mobilität von Studierenden zu fördern, können Institutionen komplexe Beziehungen und Verträge eingehen, z. B. in Form von dualen und gemeinsamen Studiengängen, bei der Anrechnung von Leistungen sowie durch strategische Partnerschaften und Konsortien. Die Länder bemühen sich zunehmend, Standards und Qualitätssicherungsmechanismen auf bilateraler, regionaler und globaler Ebene in Einklang zu bringen.

Die Einführung von gemeinsamen Abschlusstandards, Qualitätssicherung, Mechanismen zur Anerkennung von Qualifikationen und akademischen Austauschprogrammen ermöglichten Europa und seinen Partnerländern 2010 die Einrichtung des Europäischen Hochschulraums. Dies war der krönende Abschluss des 1999 begonnenen Bologna-Prozesses, an dem die Europäische Kommission, der Europarat und Vertreter von Hochschulbildungseinrichtungen, Qualitätssicherungsgremien, Studierenden, Mitarbeitern und Arbeitgebern aus aktuell 48 Ländern beteiligt sind. Die Lissabon-Konvention regelt die Anerkennung von Qualifikationen zwischen den Ländern des Europäischen Hochschulraums und wurde bislang von 53 Ländern ratifiziert.

Andere Regionen arbeiten daran, es diesen Initiativen gleichzutun, darunter der Verband Südostasiatischer Nationen (ASEAN) und die Ostafrikanische Gemeinschaft. Auf ihrer dritten Regionalkonferenz zur Hochschulbildung vereinbarten Länder Lateinamerikas und der Karibik, die regionale Integration in der Hochschulbildung zu stärken. Um auf solchen Initiativen aufzubauen, hat die UNESCO einen Entwurf für eine Globale Konvention zur Anerkennung von Hochschulqualifikationen vorgelegt, die 2019 verabschiedet werden soll.

AUSTAUSCHPROGRAMME FÜR STUDIERENDE IN EUROPA LIEFERN ERKENNTNISSE FÜR SÜDOSTASIEN

Institutionalisierte Austauschprogramme für Studierende auf regionaler Ebene erweitern die Möglichkeiten der kurzzeitigen Mobilität von Studierenden enorm. Im Rahmen des Erasmus-Programms, das 1987 eingerichtet und 2014 auf Erasmus+ ausgeweitet wurde, studieren die Teilnehmer 3 bis 12 Monate lang in einem anderen europäischen Land und die Herkunftsuniversitäten rechnen ihnen diese Zeit für den Abschluss an. Ziel des Programmes ist die Förderung von interkulturellem Bewusstsein, Kompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmer sowie des sozialen Zusammenhalts in Europa.

9 von 10 Teilnehmern gaben an, dass durch die Teilnahme am Erasmusprogramm ihre Anpassungsfähigkeit, Offenheit und Toleranz zunahmen. Es ist zudem belegt, dass die Mobilität europäischer Studierender ihre Arbeitsmarktfähigkeit erhöhte. Evaluationen, welche auf Determinanten der Studierendenmobilität prüfen, zeichnen in Hinblick auf Chancengerechtigkeit jedoch ein differenzierteres Bild. Etwa 4,4% der Studierenden Großbritanniens mit Eltern, die Fachkräfte sind, beteiligten sich 2015/16 an Erasmus+, bei den Studierenden mit gering qualifizierten Eltern waren es hingegen nur 2,8%. Diese Differenz ist im Lauf der Zeit größer geworden.

2015 riefen der Verband Südostasiatischer Nationen (ASEAN) und die Europäische Union gemeinsam das Programm zur Unterstützung der Hochschulbildung in der ASEAN-Region (SHARE) ins Leben, um die Harmonisierung regionaler tertiärer Bildungssysteme voranzubringen. Hindernisse für eine Erhöhung der

Mobilität resultieren aus einem Mangel an gemeinschaftlicher Bemühung regionaler Akteure. Anders als in Europa bestehen zwischen den Systemen zur Anrechnung von Studienleistungen in den ASEAN-Ländern sehr große Unterschiede.

Die Anerkennung von Berufsabschlüssen maximiert die Vorzüge der internationalen Arbeitskräftemobilität

Die Anerkennung von Berufsabschlüssen erleichtert die Fachkräftemigration und maximiert ihre Vorteile. In den Ländern der OECD sind über ein Drittel der Migranten mit Hochschulabschluss für ihre Arbeitsstellen überqualifiziert, bei den Einheimischen liegt der Anteil nur bei einem Viertel. Wenn in den Vereinigten Staaten alle Migranten mit Collegeabschluss dementsprechend beschäftigt wären und bezahlt würden, könnten die jährlichen Steuereinnahmen jährlich 10,2 Milliarden US-Dollar mehr betragen.

Doch die Anerkennungssysteme sind oft zu unterentwickelt oder fragmentiert, um den Bedürfnissen von Migranten gerecht zu werden. Verfahren sind komplex, zeitaufwändig und teuer, so dass häufig nur eine Minderheit einen Antrag auf Anerkennung von Abschlüssen stellt. Zur Verbesserung der Effektivität können Bewertungsgremien, Zulassungsstellen und akademische Einrichtungen ihre Anforderungen und Verfahren in Einklang bringen. Regierungen können dafür Sorge tragen, dass sich die Einrichtungen an faire und transparente Verfahren halten sowie an Guter Praxis orientieren. Die Einführung eines Rechtsanspruchs auf Anerkennung kann auch Effizienz und Inanspruchnahme verbessern, wie in Dänemark. In Deutschland ermöglicht ein Gesetz von 2012 ausländischen Bürgern die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen, unabhängig von Aufenthaltsstatus oder Staatsbürgerschaft.

Wenn ihre Qualifikationen nicht anerkannt werden, können Migranten nicht legal in reglementierten Berufen – wie Lehrer und Krankenpfleger – arbeiten, auch wenn in vielen Aufnahmeländern Vakanzen bestehen. Hier kann eine teilweise Anerkennung helfen. Bewerber könnten eine Prüfung ablegen, für gewisse Zeit unter Aufsicht arbeiten oder nur begrenzte Tätigkeiten ausführen. Die Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen der EU gestattet bestimmten Berufsgruppen mit anerkannten Qualifikationen die Tätigkeit in der gesamten EU. Die Einrichtung und Aufrechterhaltung solcher automatischer Anerkennung erfordert erhebliche politische Bemühungen und Ressourcen, daher sind ähnliche Vereinbarungen selten.

DIE MIGRATION VON LEHRKRÄFTEN BIRGT VORTEILE UND RISIKEN

Schlechte Bezahlung, Arbeitslosigkeit, politische Instabilität, schlechte Arbeitsbedingungen und mangelnde Infrastruktur können Lehrkräfte zur Migration motivieren. Doch ist der Lehrerberuf häufig ein reglementierter Beruf, der nationalen Qualifikationsanforderungen unterliegt, die für Migranten eine Herausforderung darstellen.

Da Vorschriften zu Qualifikationen von Lehrkräften oft Sprachkenntnisse betreffen, sind starke Migrationsströme besonders zwischen Ländern mit sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten zu beobachten. Lehrkräfte aus Ägypten oder anderen arabischen Ländern trugen – angezogen durch hohe Gehälter – zum Ausbau von Bildungssystemen in den Ländern des Golf-Kooperationsrates bei. Inzwischen ersetzen die Länder Arabisch durch Englisch als Unterrichtssprache und englischsprechende Lehrkräfte lösen ihre ägyptischen und jordanischen Kollegen ab.

Die Migration von Lehrkräften kann in einer Art Dominoeffekt zu Lehrermangel in den Herkunftsländern führen. So rekrutiert zum Beispiel Großbritannien Lehrkräfte aus Ländern wie Jamaika und Südafrika. Südafrika wiederum wirbt angesichts seines eigenen Lehrermangels Lehrkräfte aus dem Ausland an, besonders aus

Simbabwe. Auch karibische Länder haben in den vergangenen Jahrzehnten eine starke Lehrkräftemigration erlebt, nicht zuletzt aufgrund aktiver Rekrutierungsbemühungen Großbritanniens und der Vereinigten Staaten.

Der Verlust für die Entsendeländer kann substantiell sein, sowohl in Hinblick auf Investitionen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften als auch für das Bildungssystem als Ganzes. Diese Sorge hat zur Entstehung internationaler Initiativen geführt, die die Interessen der Entsendeländer anerkennen, zum Beispiel das *Commonwealth Teacher Recruitment Protocol*. Da es sich hier jedoch um einen nicht bindenden Verhaltenskodex handelt, hält das Protokoll einzelne Lehrkräfte mit dem Wunsch zur Migration nicht auf.

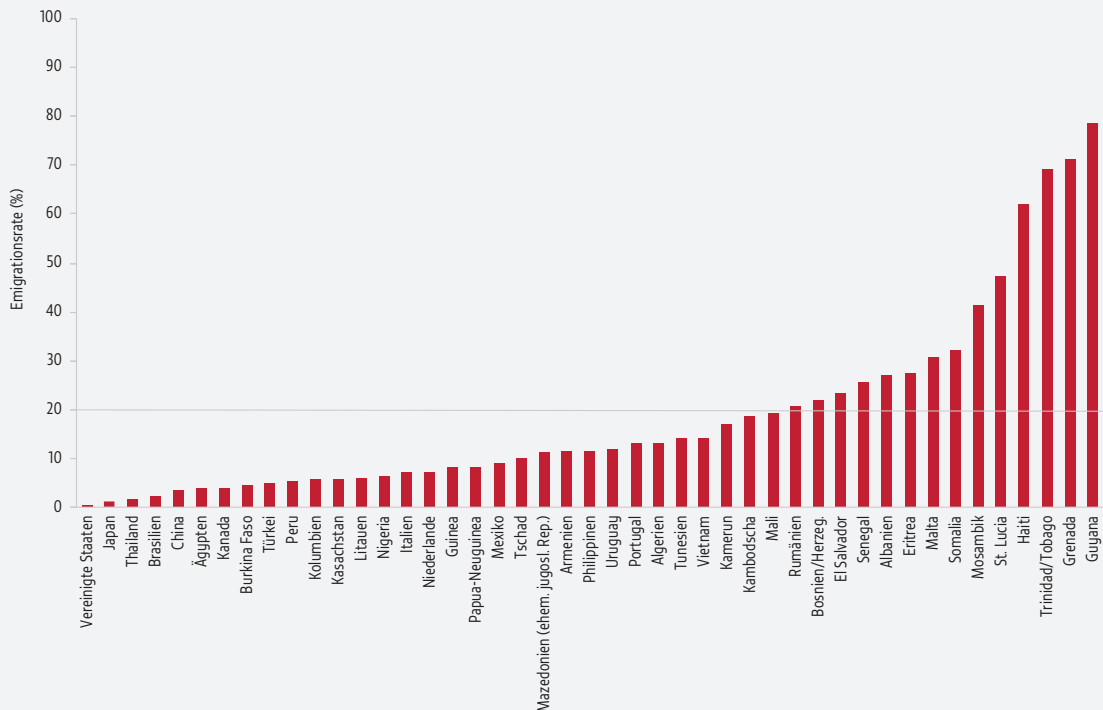
Die internationale Lehrkräfterekrutierung ist ein lukratives Geschäft, das kommerzielle Agenturen anzieht. Diese sind selten streng reguliert und können hohe Vermittlungsgebühren verlangen oder mangelhafte Informationen bieten, was den Ruf nach einer Registrierung der rekrutierenden Organisationen in den Entsende- und Empfängerländern laut werden lässt.

DER VERLUST VON TALENTEN IST VON NACHTEIL FÜR ÄRMERE LÄNDER

Emigrationsraten von Hochqualifizierten liegen in etwas mehr als einem Viertel von 174 Ländern und Gebieten bei über 20%, darunter Grenada und Guyana in Lateinamerika und der Karibik, Albanien und Malta in Europa sowie Eritrea und Somalia in Subsahara-Afrika (**Abbildung 5**).

Reichere Länder konkurrieren aktiv um Fachkräfte, was die Sorge aufkommen lässt, dass Migration die Entwicklung in den Entsendeländern durch den Verlust an Qualifikationen beeinträchtigen könnte. Allerdings

ABBILDUNG 5:
In einigen Ländern wandert mindestens jeder fünfte Hochqualifizierte ab
 Emigrationsraten* nach Qualifikation, ausgewählte Länder, 2010



* Verhältnis der Menschen, die in einem Jahr das Land verlassen, zur Gesamtbevölkerung.
 GEM StatLink: http://bit.ly/fig6_1
 Quelle: Deuster und Docquier (2018).

kann, von der Wirkung von Geldtransfers von Migranten in ihre Heimatländer abgesehen, allein das Risiko der Abwanderung von Fachkräften Bildungsinvestitionen in Entsendeländern antreiben. Eine für diesen Weltbildungsbericht erstellte Analyse zeigt, dass eine Emigrationsrate von Hochqualifizierten von 14% die bestmöglichen Auswirkungen auf einen Zuwachs an qualifizierten Arbeitskräften hat. Unter Einbeziehung der Charakteristika von Herkunfts- und Bestimmungsländern generieren diese Migrationsaussichten in 90 von 174 Ländern einen Zuwachs hochqualifizierter Arbeitskräfte.

Besonders in Asien beobachten einige Länder, dass mehr Bürger mit wertvollen Kompetenzen wieder heimkehren. Die Philippinen haben politische Maßnahmen für Heimkehrer eingeführt und sie mit Anerkennungsdiensten und zukünftigen Arbeitgebern in Kontakt gebracht.

BERUFLICHE BILDUNG IST HILFREICH FÜR MIGRANTEN UND FLÜCHTLINGE

Zwei Schwierigkeiten gibt es bezüglich Programmen der beruflichen Bildung für Migranten und Flüchtlinge.

Erstens gibt es viele Hindernisse, welche die Nachfrage von Migranten und Flüchtlingen an Kompetenzentwicklung durch berufliche Bildung einschränken. Anfängliche Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigung in unpassenden Jobs senken den Gewinn, den Migranten aus Investitionen in ihre Fähigkeiten erzielen. Wenn undokumentierte Migranten und Asylsuchende keinen Rechtsanspruch auf Arbeit haben, wie in Irland und Litauen, ermutigt sie dies kaum zur Teilnahme an beruflicher Bildung. Eine hohe Zahl an Anbietern und Eintrittsstellen kann die Orientierung in beruflichen Bildungssystemen erschweren. Dennoch können Anbieter beruflicher Bildung und öffentliche Arbeitsvermittlungen Migranten mit relevanten Arbeitgebern zusammenbringen und ihnen dabei helfen, Berufserfahrungen zu sammeln. In Deutschland unterstützen „Willkommenslotsen“ kleine und mittlere Unternehmen bei der Rekrutierung von Fachkräften unter Neuankömmlingen – 2016 wurden 3.441 Flüchtlinge auf diese Weise in eine Ausbildung vermittelt.

Zweitens wird die Möglichkeit von Flüchtlingen, menschenwürdige Arbeit oder Weiterbildung zu erhalten, durch die fehlende Anerkennung vorhandener Kenntnisse aufs Spiel gesetzt. Es ist unwahrscheinlich, dass Migranten und Flüchtlinge ihre Qualifikationen und Zertifikate bei sich tragen. Zudem können aufgrund der größeren Bandbreite in beruflichen Bildungssystemen Berufsabschlüsse weniger übertragbar sein als akademische Abschlüsse. Norwegen führte 2013 ein Anerkennungsverfahren für Personen ohne überprüfbare Dokumentation ein. Über die Hälfte der Flüchtlinge, deren Kompetenzen 2013 anerkannt wurden, fanden entweder eine entsprechende Beschäftigung oder begannen eine Weiterbildung. Die Anerkennung, Überprüfung und Akkreditierung kann auch durch zwischenstaatliche Zusammenarbeit ermöglicht werden. Nationale Anerkennungsabkommen bestehen zwischen der Arabischen Republik Syrien und Ägypten, Irak, Jordanien und Libanon.

Auf dem Foto ist Mina (11 Jahre alt) zu sehen, die in Kambodscha in der Provinz Koh Kong die fünfte Klasse besucht.

Foto: Shailendra Yashwant/Save the Children



Fortschrittsmessung bei der Umsetzung der Bildungsagenda (SDG 4)

Der Monitoring-Rahmen der Bildungsagenda ist ehrgeizig, wenngleich einige der schwierigsten Fragen zur Fortentwicklung von Bildung nach wie vor unberührt bleiben. Er spielt eine zentrale gestaltende Rolle, indem er jene Aspekte thematisieren soll, die Aufmerksamkeit verdienen und in deren Monitoring die Länder investieren sollten. Gleichzeitig werden große Anstrengungen unternommen, um Indikatoren, Standards und Werkzeuge zu erarbeiten, um die Daten aus den einzelnen Ländern vergleichbarer zu machen. Dieser Prozess erfordert die enge

Zusammenarbeit von internationalen Organisationen, Staaten, Geldgebern und Experten.

”

Ab 2018 wird erstmalig zu vier neuen Indikatoren Bericht erstattet, damit werden insgesamt 33 von 43 SDG 4-Indikatoren gemessen

“

Für SDG 4 gibt es 11 globale Indikatoren. Für acht dieser Indikatoren ist das UNESCO-Institut für Statistik allein zuständig. An dem Indikator zu Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) arbeitet es mit der Internationalen Fernmeldeunion (ITU) zusammen. Für den Indikator zur frühkindlichen Entwicklung ist UNICEF verantwortlich und für den Bereich Stipendien in der Entwicklungszusammenarbeit die OECD. Zusammen mit weiteren 32 thematischen Indikatoren umfasst der Monitoring-Rahmen zu SDG 4 insgesamt 43 Indikatoren.

Das UNESCO-Institut für Statistik koordiniert die Entwicklungen hinsichtlich der globalen und thematischen Indikatoren mit den Mitgliedsstaaten und Organisationen durch die Technische Kooperationsgruppe zu den Indikatoren für die Bildungsagenda 2030 (*Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG 4-Education 2030*), die es zusammen mit der UNESCO einberuft. Ab 2018 wird erstmals zu vier neuen Indikatoren Bericht erstattet (Beteiligung an Alphabetisierungsprogrammen für Erwachsene, umfassende Sexualerziehung, Gewalt an Schulen und Angriffe auf Schulen), sodass insgesamt über 33 der 43 Indikatoren berichtet wird. An den Themen Unterrichtssprache, Ressourcenverteilung und berufliche Entwicklung von Lehrkräften wird die Arbeit fortgesetzt beziehungsweise aufgenommen.

Die ebenfalls durch das UNESCO-Institut für Statistik einberufene *Global Alliance to Monitor Learning* koordiniert die Arbeit an komplexeren Indikatoren zu Lernergebnissen, insbesondere zum Mindestmaß an Kenntnissen in Lesen und Mathematik, Lese- und Schreibfähigkeiten von Erwachsenen und digitalen Kompetenzen. Um Daten zu Lese- und Mathematikkenntnissen zu verknüpfen und hierfür Maßstäbe einzuführen, verfolgt das UNESCO-Institut für Statistik drei Strategien. Erstens unterstützt es eine Initiative, bei der Schülerinnen und Schüler in lateinamerikanischen und westafrikanischen Ländern sowohl eine regionale als auch eine internationale Bewertung erhalten, damit robustere Vergleiche zwischen Erhebungen möglich werden. Zweitens hat es ein Mapping von Inhalten zahlreicher Bewertungen vorgenommen, durch das Experten Elementen verschiedener Erhebungen einen Schwierigkeitsgrad zuweisen, um sie auf einer Berichterstattungsskala einzuordnen. Und drittens setzt es seine Bemühungen fort, Skalen zur Messung von Fähigkeiten mittels statistischer Methoden zu verknüpfen.

Bilanz von „Bildung für alle“ (2000-2015)

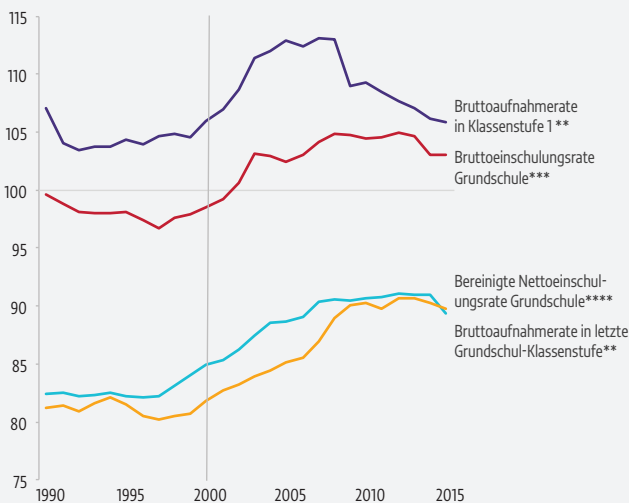
Der UNESCO-Weltbildungsbericht 2015, der das globale Aktionsprogramm „Bildung für alle“ (*Education for All, EFA, 2000-2015*) evaluierte, basierte vornehmlich auf Daten von 2012. Inzwischen wurde eine aktualisierte, auf Daten von 2015 beruhende Einschätzung vorgenommen. Diese kommt zu keinem anderen Schluss: die während des EFA-Zeitraums erreichten Fortschritte waren zwar beträchtlich, aber letztlich deutlich von der Erreichung der Ziele entfernt. Die Einschätzung von 2015 ist jedoch eine wichtige Bilanz mit Blick auf 2030.

Zwei wesentliche Erkenntnisse fallen besonders ins Auge. In Hinblick auf Ziel 2 bezüglich universeller Grundschulbildung erhöhten sich nach stagnierenden Beteiligungs- und Abschlussraten bis etwa 1997 die Grundschul-Bruttoeinschulungsrate, die Nettoeinschulungsrate und die Bruttoaufnahmerate in die letzte Klassenstufe der Grundschule bis etwa 2008 und kamen dann zum Stillstand (**Abbildung 6a**). Anders bei Ziel 5 zur Gleichberechtigung: hier wurde zwar das Ziel der Parität bei Einschulungen bis 2005 nicht erreicht, jedoch hielten Fortschritte während der 1990er und der 2000er Jahre an. 2009 wurde Parität in der Grundschul- und Sekundarschulbildung erreicht und 2015 beinahe die Parität im Bereich Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten von Jugendlichen. Disparitäten bestehen weiterhin bei der Alphabetisierung von Erwachsenen: 63% aller Analphabeten sind Frauen. In der tertiären Bildung hat sich der Trend umgekehrt, inzwischen gibt es weniger männliche Studierende (**Abbildung 6b**).

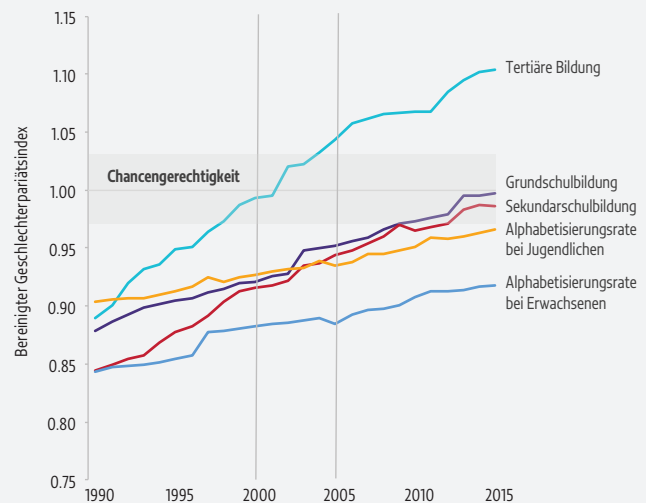
ABBILDUNG 6:

Von 2000 bis 2015 schritt die Entwicklung in Richtung Geschlechterparität weltweit fort, das Ziel des Abschlusses der Grundschulbildung für alle rückt nun jedoch wieder in weitere Ferne

a. Ausgewählte Indikatoren zu Zugang zu, Beteiligung an und Abschluss von Grundschulbildung, 2000-2015



b. Bereinigter Geschlechterparitätsindex* für ausgewählte Bruttoeinschulungs- und Alphabetisierungsraten, 2000-2015



* 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. Der Paritätsindex wurde normiert, sodass die Werte symmetrisch um 1 und zwischen 0 und 2 liegen.

** Bruttoaufnahmeraten ergeben sich aus dem Verhältnis aller Kinder, die in eine bestimmte Schulklasse eingeschult werden, zur Größe der für diese Schulklasse vorgesehenen Altersgruppe.

*** Bruttoeinschulungsraten ergeben sich aus dem Verhältnis aller in einer bestimmten Bildungsstufe eingeschulter Kinder (egal welchen Alters) zur Größe der für diese Stufe vorgesehenen Altersgruppe.

**** Nettoeinschulungsraten 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. Bereinigt ist die vorliegende Nettoeinschulungsrate insofern, als Kinder im Grundschulalter, die in einer Sekundarschule eingeschult sind, als eingeschult gelten.

GEM StatLink: http://bit.ly/fig7_1

Quelle: UIS Datenbank.

Das Monitoring des Bildungsstandes von Migranten und Flüchtlingen birgt zahlreiche Herausforderungen

Das Monitoring der Bildungsagenda legt den Schwerpunkt ausdrücklich auf die Aufschlüsselung von Indikatoren durch verschiedene Merkmale, die mit Benachteiligung in Zusammenhang stehen. Systematische Daten zum Bildungsstand von Migranten und Flüchtlingen weisen jedoch Lücken auf. Im Mikrodaten-Katalog der Weltbank enthalten über 2000 der fast 2.500 Haushaltsbefragungen Angaben zu Bildung, doch nur etwa jede siebte davon Informationen zu Migration; zum Thema Flucht ist der Anteil noch geringer.

”

Haushalte von Migranten sind mobil und die Wahrscheinlichkeit ist geringer, dass sie bei Haushaltsbefragungen überhaupt angetroffen oder, aufgrund von Sprachbarrieren oder rechtlichen Bedenken, befragt werden

Haushalte von Migranten sind mobil und die Wahrscheinlichkeit ist geringer, dass sie bei Haushaltsbefragungen überhaupt angetroffen oder, aufgrund von Sprachbarrieren oder rechtlichen Bedenken, befragt werden. Und da sich Migrationsströme schnell ändern können, ist es möglich, dass Auswahlgrundlagen nicht mit den Veränderungen Schritt halten. Dies betrifft besonders Flüchtlinge: In Flüchtlingslagern werden Daten zumeist systematischer erfasst, aber weniger als 40% aller Flüchtlinge und noch weniger Binnenflüchtlinge leben in Lagern.

“

Selbst wenn sichergestellt wird, dass Migranten und Flüchtlinge in Standard-Mehrzweckumfragen einbezogen werden, werden dadurch Fragen bezüglich der Stichproben und Datenerhebung nicht unbedingt gelöst. Standardbefragungen erfassen die Dynamik des Phänomens Migration nicht und finden möglicherweise zu selten statt, um aktuelle Informationen zu generieren. Flexible Ansätze, darunter forschungsorientierte Erhebungen, die Herkunfts- und Zielgemeinschaften verknüpfen, sowie rasche Datenerfassung mittels nicht randomisierter Stichproben, können effektiver sein. Und schließlich ist es möglich, dass Umfragen die Dynamik zwischen Bildung und Migration oder im Heimatland erworbene Qualifikationen nicht erfassen.

Im März 2016 rief die Statistische Kommission der Vereinten Nationen eine Expertengruppe für Statistik bezüglich Flüchtlingen und Binnenflüchtlingen ins Leben. Sie setzt sich aus 40 Mitgliedsstaaten und mindestens 15 regionalen und internationalen Organisationen zusammen und hat Empfehlungen zur Verbesserung der Datenerfassung erarbeitet. UNESCO und UNHCR entwickeln derzeit gemeinsam ein Informationsverwaltungssystem zur Bildung von Flüchtlingen (*Refugee Education Management Information System*), ein kostenloses, internetbasiertes Open-Source-Tool, das Länder dabei unterstützt, Bildungsdaten zu Flüchtlingen zu erfassen, zusammenzustellen, zu analysieren und Bericht darüber zu erstatten.



Primar- und Sekundarschulbildung

UNTERZIEL 4.1

Kinder, die zwischen 2010 und 2014 geboren wurden, könnten als „Generation der Nachhaltigkeitsagenda“ angesehen werden. 2015 wurden die ältesten von ihnen 5 Jahre alt und traten in vielen Ländern erwartungsgemäß im Schuljahr 2015/16 ihre vorschulische Bildung an – zum Beginn des vorgesehen Zeitraums für die Nachhaltigkeitsagenda (2015-2030). Im Jahr 2030 werden die jüngsten von ihnen 16 Jahre

„
Damit bis 2030 alle Schülerinnen und Schüler den Sekundarschulabschluss erreichen, müssen alle Kinder des entsprechenden Altersjahrgangs bis 2018 in die Grundschule eingeschult werden

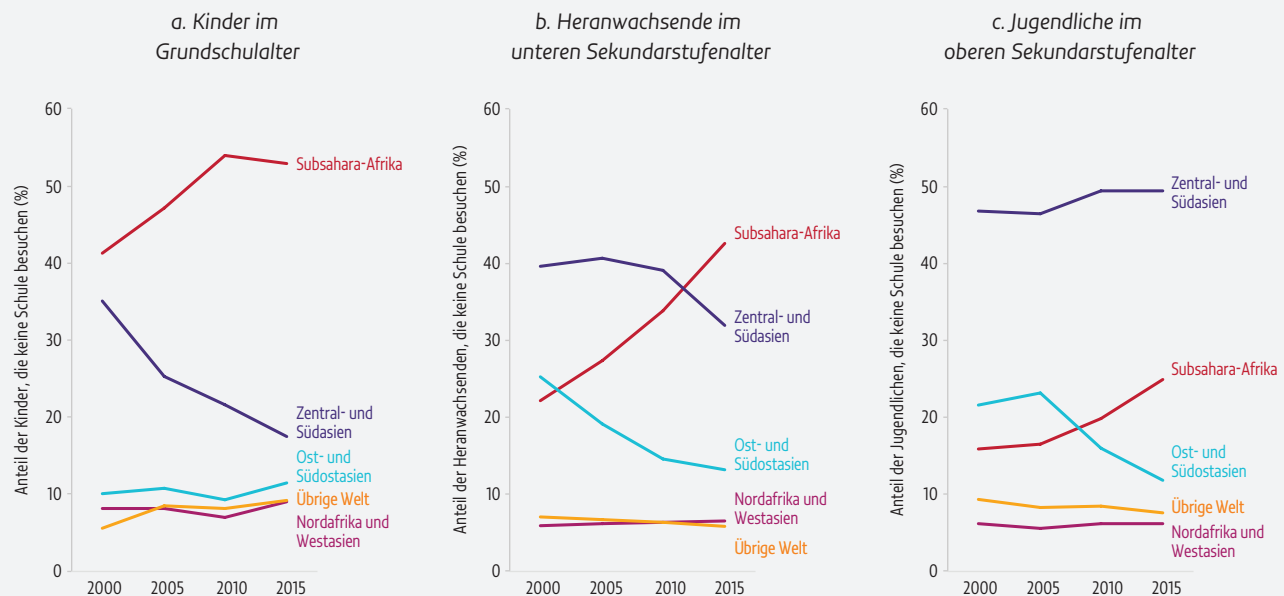
alt, möglicherweise das höchste Alter für den zeitgemäßen Abschluss der unteren Sekundarstufe. Damit die Generation der Nachhaltigkeitsagenda bis 2030 das Ziel des universellen Sekundarschulabschlusses erreicht, muss der aktuelle Geburtsjahrgang rechtzeitig in die Grundschule eintreten. Die globale bereinigte Nettoaufnahmerate⁹ in die erste Klassenstufe der Grundschule lag 2017 bei 86%.

Keine Schule besuchten im Jahr 2017 im Grundschulalter etwa 64 Millionen Kinder (9%), im unteren Sekundarschulalter 61 Millionen Heranwachsende (16%) und im oberen Sekundarschulalter 138 Millionen Jugendliche (36%). Dabei ist die Grundschulrate seit 2008

⁹ Die Nettoaufnahmerate ergibt sich aus dem Verhältnis aller Kinder, die in eine bestimmte Schulklasse eingeschult werden und in dem dafür vorgesehenen Alter sind, zur Größe der für diese Schulklasse vorgesehen Altersgruppe.

ABBILDUNG 7:

Der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die keine Schule besuchen, nimmt in Subsahara-Afrika zu
Verteilung von Kindern, die keine Schule besuchen, nach Region, 2000-2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_2
Quelle: UIS Datenbank.

nahezu unverändert. In Subsahara-Afrika nimmt die Zahl der Kinder, die keine Schule besuchen, mit Ausnahme vom Grundschulalter zu, und in anderen Regionen, besonders in Westasien, haben Konflikte dazu geführt, dass Kinder die Schule verlassen (**Abbildung 7**).

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-Studie), eine Erhebung, die alle fünf Jahre unter Schülerinnen und Schülern der 4. Klassenstufe durchgeführt wird, bietet die wichtigsten neuen länderübergreifenden Untersuchungsdaten für den globalen Indikator zu Lernergebnissen. In der Islamischen Republik Iran stieg der Anteil, welcher den unteren Standard erreichte, von 56% im Jahr 2001 auf 65% im Jahr 2016, das heißt um weniger als einen Prozentpunkt pro Jahr. Einige Länder wie Marokko und Oman holten derart auf, dass sie bis 2030 in Reichweite des Unterziels kommen; in anderen Ländern, z. B. Aserbaidschan, Saudi-Arabien und Südafrika, nahm der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die ein Mindestniveau erreichten, nicht zu. Dies lässt vermuten, dass es für diese Länder sehr schwer sein wird, das Unterziel zu erreichen.

EIN NEUER SCHÄTZWERT DER ABSCHLUSSRATE FÜR DIE BILDUNGSAGENDA 2030

Laut Angaben aus Haushaltsbefragungen von 2013 bis 2017 lagen die Abschlussraten in der Primarstufe bei 85%, in der unteren Sekundarstufe bei 73% und in der oberen Sekundarstufe bei 49%. Daten aus Haushaltsumfragen und Volkszählungen unterliegen jedoch einer zeitlichen Verzögerung und die Vielzahl an Quellen kann widersprüchliche Informationen liefern.

Dem Beispiel der Fortschrittsmessung im Gesundheitsbereich folgend, entwickelte das Redaktionsteam des Weltbildungsberichts ein Modell zur Schätzung der Abschlussraten. Abschlussraten älterer Geburtsjahrgänge zurückzurechnen kann eine langfristige Vorhersage der künftigen Entwicklung in einem Land ermöglichen. Der aktuelle Stand des Indikators kann mittels kurzfristiger Hochrechnung der jüngsten Daten geschätzt werden. Dieser Ansatz vereint Gesamtmuster und Trends aus allen Datenquellen, statt von der letzten verfügbaren Schätzung als Nominalwert auszugehen.



Frühkindliche Bildung

UNTERZIEL 4.2

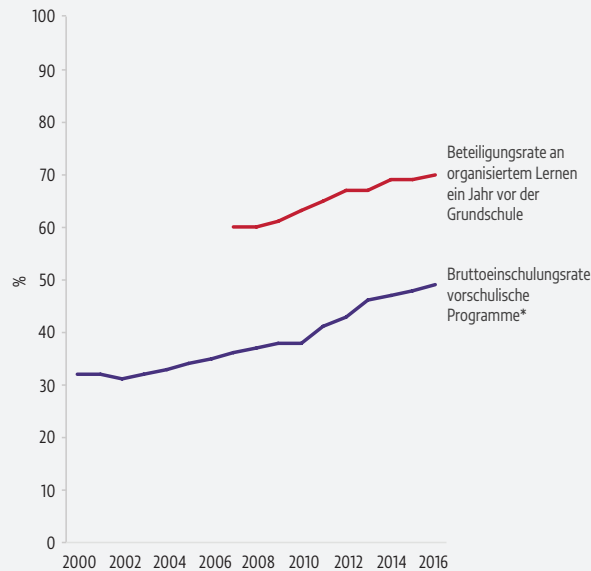
Frühkindliche Förderung und Erziehung sind für die Entwicklung kognitiver und sozio-emotionaler Kompetenzen äußerst wichtig. Besonders in traumatischen Krisensituationen kommt ihnen eine zentrale Schutzfunktion zu.

Der globale Indikator zur Beteiligung an organisiertem Lernen ein Jahr vor dem offiziellen Eintrittsalter in die Grundschule reicht von etwa 42% in Ländern mit niedrigem Einkommen bis zu 93% in Ländern mit hohem Einkommen. Der weltweite Durchschnitt beträgt 69% und steigt langsam, aber kontinuierlich an. Im Gegensatz dazu erreichte 2017 die Bruttoeinschulungsrate in der vorschulischen Bildung, die je nach Land ein bis vier Jahre umfasst, 50% (**Abbildung 8**).

Der andere globale Indikator zur frühkindlichen Entwicklung greift auf den Index der frühkindlichen Entwicklung von UNICEF (*Early Childhood Development Index, ECDI*) zurück, welcher aus Daten des *UNICEF Multiple Indicator Cluster Survey (MICS)* errechnet wird. Allerdings überarbeitet UNICEF derzeit die Methoden zur Ermittlung des ECDI, um mögliche Schwächen auszuräumen, und dieses Verfahren wird vermutlich erst Ende 2018 abgeschlossen sein. Ergebnisse aus Ländern, die im Lauf von fünf Jahren zweimal an MICS beteiligt waren, lassen vermuten, dass der Anteil an Kindern im Alter von 3 und 4 Jahren, die im Bereich Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten auf einem guten Weg waren, im Schnitt um weniger als einen Prozentpunkt stieg.

ABBILDUNG 8:**Sieben von zehn Kindern besuchen im Jahr vor ihrem Eintritt in die Grundschule eine Vorschule**

Beteiligungsraten an organisiertem Lernen ein Jahr vor dem offiziellen Grundschuleintrittsalter und Bruttoeinschulungsrate vorschulische Bildung, 2000-2016



* Diese können je nach Land bis zu 4 Jahren dauern.

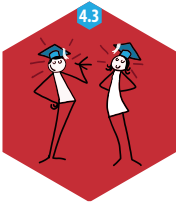
GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_2

Quelle: UIS Datenbank.

Doch „bereit“ für die Schule und „normal entwickelt“ sind schwer definierbare Begriffe, die rund um die Welt unterschiedlich aufgefasst werden. Möglicherweise brauchen die Länder mehr Ermessensspielraum, um Werte zu ermitteln, die ihren Bedürfnissen gerecht werden und mit ihren institutionellen Strukturen und kulturellen Eigenheiten vereinbar sind.

Doch nationale Systeme zur Einschätzung, ob Kinder bereit für die Schule sind, sind selten. Häufiger verfügen Länder über nationale Rahmen und Verfahren zur Kontrolle von Personal-, Ausbildungs-, Einrichtungs- und Lehrplanstandards von Bildungsanbietern (z. B. Indiens Nationales Programm für frühkindliche Förderung und Erziehung von 2013) oder zur Einschätzung der Auswirkung von Programmen (z. B. das Nationale Berichterstattungssystem des US-amerikanischen Vorschulprogramms *Head Start*). Im Modul zur frühkindlichen Entwicklung des Systematischen Ansatzes für bessere Bildungsergebnisse der Weltbank (*World Bank's Systems Approach for Better Education Results*) erhoben nur 8 von 34 Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen Daten zu Kindern in allen vier enthaltenen Bereichen (kognitive, sprachliche, körperliche und sozio-emotionale Entwicklung).

Südafrikas Nationaler Lehrplanrahmen von 2014 sieht eine informelle, beobachtende und fortlaufende Beurteilung vor, die auf sechs frühen Lern- und Entwicklungsbereichen basiert und keine Noten, Punkte oder ähnliches vergibt, sondern die Reife für die Aufnahme in die erste Klasse der Grundschule einschätzt. Die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien führt seit 2014 für alle Kinder, die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung besuchen, Portfolios zur kindlichen Entwicklung.



UNTERZIEL 4.3

Berufliche, akademische und Erwachsenenbildung

Der globale Indikator zur Beteiligung an Erwachsenenbildung wurde weiterentwickelt, um alle formalen und non-formalen Bildungschancen einzubeziehen, unabhängig davon, ob sie berufsbezogen sind oder nicht. Vielfalt und Zahl der Anbieter machen Erhebungen unter Arbeitskräften zu einer bevorzugten Quelle für administrative Daten, doch die Fragestellungen in solchen Umfragen variieren stark zwischen den Ländern und nur wenige Fragen sind kompatibel mit der überarbeiteten Definition des Indikators. Es wird keine leichte Aufgabe, die Fragen zu standardisieren, um die Anzahl der Länder mit vergleichbaren Daten zu erhöhen.

Die EU-Arbeitskräfteerhebung legt den Schwerpunkt auf formale Bildung und Aus- und Fortbildung in den vergangenen 4 Wochen (der Indikator dagegen geht von einem Zeitraum von 12 Monaten aus). Die Beteiligungsrate in der Erwachsenenbildung bleiben im Durchschnitt stabil bei 11%, wengleich Trends je nach Land variieren (**Abbildung 9**). Integrierte Arbeitsmarkterhebungen in Ägypten, Jordanien und Tunesien sind auf zurzeit Angestellte, lebenslange Beteiligung und arbeitsbezogene berufliche Bildung beschränkt. Sie deuten auf jährliche Beteiligungsrate an Aus- und Fortbildung von bis zu 4% bei Angestellten mit technischen Kompetenzen hin.

Im Jahr 2017 erreichte die Bruttoeinschulungsrate in der tertiären Bildung 38%, doch der Anteil privater Ausgaben an den Gesamtkosten für akademische Bildung steigt. Finanzielle Unterstützung in Form von Studienkrediten, Zuschüssen, Subventionen und Stipendien führt dazu, dass akademische Bildung im Allgemeinen in Europa

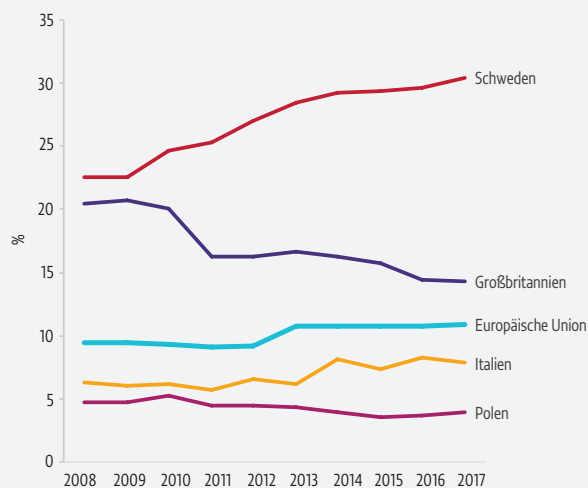
am erschwiegendsten und in Subsahara-Afrika am wenigsten bezahlbar ist. In Subsahara-Afrika belaufen sich die Studienkosten in den meisten Ländern auf über 60%, in Guinea und Uganda sogar fast 300% des nationalen Durchschnittseinkommens.

Die meisten Bildungssysteme setzen auf gezielte finanzielle Unterstützung, doch die Wirksamkeit gezielter Maßnahmen variiert beträchtlich. Daten der Weltbank zeigen, dass in mehreren Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen die Wahrscheinlichkeit, ein staatliches Stipendium zu erhalten, bei Haushalten im ärmsten Quintil geringer war als bei jenen im reichsten Quintil. Umfassende politische Maßnahmenpakete, die zahlreiche Ansätze umfassen, wie zum Beispiel in Kolumbien und Vietnam, können mehr Erfolg bringen als Stipendien allein.

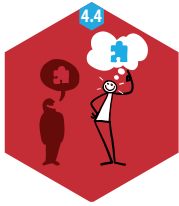
ABBILDUNG 9:

Die Beteiligungsrate an Erwachsenenbildung in Europa ist insgesamt konstant geblieben, variiert aber von Land zu Land

Beteiligungsrate von Erwachsenen an Aus- und Weiterbildungen in den vorausgegangenen vier Wochen, Europäische Union und ausgewählte Länder, 2008-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_1
Quelle: Eurostat (2018).



Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Arbeitswelt

UNTERZIEL 4.4

Die globalen und thematischen Indikatoren zu Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) und digitalen Kompetenzen sollen Fertigkeiten erfassen, die über Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten hinausgehen und für die Arbeitswelt inzwischen fast überall von Bedeutung sind. Die Indikatoren erfordern, dass die Regierungen den Kompetenzerwerb außerhalb von Schulen berücksichtigen.

„ In Ländern mit hohem Einkommen können drei von zehn Menschen keine Dateien an E-Mails anhängen

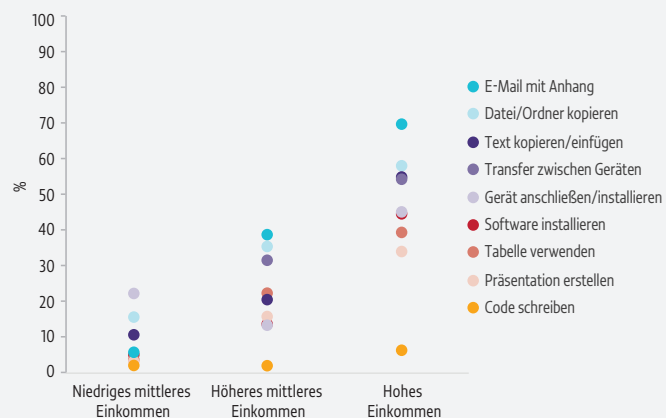
Der globale Indikator zu Jugendlichen und Erwachsenen mit IKT-Kompetenzen stützt sich auf Eigenangaben aus Haushaltsbefragungen zu ausgewählten Aktivitäten in den vergangenen drei Monaten. Die neuesten Daten der Internationalen Fernmeldeunion (ITU) zeigen, dass das Kopieren und Anhängen von Dateien an E-Mails die einzigen Kompetenzen sind, die mehr als jede dritte befragte Person in typischen Ländern mit mittlerem Einkommen ausführte, in Ländern mit hohem Einkommen lagen die entsprechenden Raten bei 58% und 70% (**Abbildung 10**). Programmieren ist auch in letzteren nach wie vor nur einer Minderheit vorbehalten.

Der thematische Indikator zu digitalen Kompetenzen geht weit über die Fähigkeit der Nutzung von IKT-Geräten hinaus. Ein neuer globaler Rahmen für digitale Kompetenzen erweitert den Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen DigComp, um in Zukunft eine größere und zunehmend komplexe Reihe an Anwendungsbeispielen einzuschließen, die die kulturellen, wirtschaftlichen und technischen Umfeldler in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen reflektieren. Dazu zählen zum Beispiel Fähigkeiten, die Landwirte brauchen, um Landwirtschaft und Handel betreffende Entscheidungen mittels Mobilfunkdienst zu treffen, um Produkte via Smartphone-App zu kaufen und zu verkaufen oder um ein datengesteuertes Bewässerungssystem aufzubauen, das mit an einen Laptop angeschlossenen Feuchtigkeitssensoren arbeitet.

Die größte Herausforderung bleibt es, kostengünstige Mittel zur Messung dieser Kompetenzen zu identifizieren. Bewertungen digitaler Kompetenzen variieren je nach Zweck, Zielgruppe, Gegenstand, Bereitstellung, Kosten und verantwortlicher Behörde. Ein Beispiel aus Frankreich bietet Bürgern eine frei zugängliche Bewertung ihrer digitalen Kompetenzen, Diagnose von Stärken und Schwächen sowie Empfehlungen für Lernressourcen. Dies könnte ein gangbarer Weg sein.

ABBILDUNG 10:
IKT-Kompetenzen bleiben ungleichmäßig verteilt

Anteil der Erwachsenen, die in den vorausgegangenen drei Monaten eine Tätigkeit am Computer ausführten, nach Ländereinkommensgruppe, 2014 – 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig11_1

Anmerkung: Zentralwerte für Länder mit mittlerem Einkommen basieren auf geringer Anzahl an Ländern (5 Länder mit niedrigem mittlerem Einkommen und 15 mit hohem mittlerem Einkommen).

Quelle: ITU Datenbank.

Die Bewertung unternehmerischer Kompetenzen, ein Schwerpunkt von Unterziel 4.4, für den bislang kein Indikator entwickelt wurde, steht vor ähnlichen Herausforderungen. So zählen zum Beispiel auch soziale und emotionale Kompetenzen, darunter Ausdauer und Selbstbeherrschung, zu einer großen Bandbreite an unternehmerischen Kompetenzen, doch deren Bewertung erfordert Bedacht bei der Interpretation von Variationen in unterschiedlichen Kulturen. Die OECD entwickelt derzeit eine internationale Studie zu sozialen und emotionalen Kompetenzen bei 10- bis 15-Jährigen.



UNTERZIEL 4.5

Chancengerechtigkeit

Im weltweiten Durchschnitt besteht bei den Einschulungen in Grundschul- und Sekundarschulbildung Geschlechterparität. Allerdings verdeckt der Durchschnitt die fortbestehenden Disparitäten auf Ebene der einzelnen Länder. 2016 hatten 54% der Länder in der Grundschulbildung und 22% in der oberen Sekundarstufe Parität erreicht. Hinzu

” In Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen haben Lernende im ländlichen Raum nur etwa halb so gute Chancen wie ihre Altersgenossen in der Stadt, die obere Sekundarstufe abzuschließen

kommt, dass nicht alle Länder, die Parität erreichen, diese auch aufrechterhalten.

“ Beträchtliche Disparitäten bestehen bei den Abschlussraten aufgeschlüsselt nach Ort und Wohlstand. In Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen haben Lernende im ländlichen Raum

ABBILDUNG 11:

Viele Länder sind hinsichtlich der Schulabschlüsse immer noch weit entfernt von Orts- und Wohlstandsparität, besonders in der Sekundarschulbildung

Nach Geschlecht, Wohnort und Wohlstand aufgeschlüsselter bereinigter Paritätsindex der Abschlussquoten nach Bildungsstufe, 2014-2017*



* Der Paritätsindex gibt das Verhältnis von einer Gruppe zur anderen Gruppe an (Mädchen - Jungen, ländliche - städtische Wohngegend, niedriger - hoher Wohlstand). Erklärung am Beispiel des Geschlechts: 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. Der Paritätsindex wurde normiert, sodass die Werte symmetrisch um 1 und zwischen 0 und 2 liegen.

GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_2

Quellen: UIS und Berechnungen des Global Education Monitoring Teams, basierend auf Haushaltsumfragen.

typischerweise nur etwa halb so gute Chancen wie ihre Altersgenossen in der Stadt, die obere Sekundarstufe abzuschließen (**Abbildung 11**).

Geringe Vergleichbarkeit erschwert die Messung von ortsbasierter Disparität: Der Anteil der in der Landwirtschaft tätigen Arbeitskräfte, Bevölkerungszahl, Bevölkerungsdichte, spezifische nationale Kriterien oder jegliche Kombination aus den genannten Kriterien können die Einteilung in städtische und ländliche Gebiete in den unterschiedlichen Ländern beeinflussen.

Zur Förderung des Monitorings der Nachhaltigkeitsagenda wird anknüpfend an die Konferenz „Habitat III“ der Vereinten Nationen 2016 eine globale, den Menschen in den Mittelpunkt stellende Definition von Städten und Siedlungen erarbeitet, die 2019 gebilligt werden soll. Sie vergleicht administrative Klassifikationen mit Fernerkundungs- und Zensusdaten. Besonders auffallend ist, dass nationale Definitionen davon ausgehen, dass weniger als die Hälfte der Bevölkerung Afrikas und Asiens im städtischen Raum lebt, Schätzungen von 2018 allerdings nahelegen, dass über 80% in Städten leben. Aktuelle Werte zu Bildungsergebnissen im ländlichen Raum können viele Örtlichkeiten einschließen, die de facto urban sind, wodurch die Situation in tatsächlich ländlichen Gebieten verschleiert wird.



UNTERZIEL 4.6

Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten

Die weltweite Alphabetisierungsrate erreichte 86% im Jahr 2017, bleibt allerdings in Subsahara-Afrika auf dem niedrigen Stand von 65%. Die Verbesserungen bei Lese- und Schreibfähigkeiten von Jugendlichen – und das Schrumpfen der Altersgruppe der Jugendlichen – schritten in den vergangenen Jahren schnell genug voran, um zu einem absoluten Rückgang der Gesamtzahl jugendlicher Analphabeten im Alter von 15

„ Die absolute Zahl jugendlicher Analphabeten im Alter von 15 bis 24 Jahren geht weltweit zurück, was vor allem durch die Entwicklung in Asien vorangetrieben wurde



Lebensqualität als andere Analphabeten, die mit mindestens einer lese- und schreibkundigen Person in einem Haus zusammenleben.

bis 24 Jahren zu führen, was vor allem durch die Entwicklung in Asien vorangetrieben wurde. Doch die Zahl der älteren Analphabeten im Alter ab 65 Jahren nimmt weiter zu, inzwischen gibt es fast 40% mehr ältere Analphabeten als jugendliche (**Abbildung 12**).

Isolierte Analphabeten, die in Haushalten leben, wo niemand lesen kann, haben tendenziell geringeren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und hinsichtlich ihrer

ABBILDUNG 12:
Unter älteren Menschen gibt es fast 40% mehr Analphabeten als unter Jugendlichen
 Anzahl von Analphabeten unter Jugendlichen (15 bis 24 Jahre) und älteren Menschen (65 Jahre und älter), 2010-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig13_1
 Quelle: UIS Datenbank.

Isolierter Analphabetismus ist unter Bewohnern des ländlichen Raums weiter verbreitet. In reicheren Ländern sind isolierte Analphabeten relativ betrachtet älter als andere Analphabeten, in ärmeren Ländern ist es genau umgekehrt. Eine Erklärung dafür ist, dass die meisten Analphabeten in ärmeren Ländern in Mehrgenerationenhaushalten leben und dadurch die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass sie mit jüngeren Familienmitgliedern mit höherer Bildung zusammenleben.

Dementsprechend sollten Alphabetisierungsmaßnahmen in reicheren Ländern auf ältere Erwachsene abzielen, die in Ein- oder Zweipersonenhaushalten leben, und in ärmeren Ländern auf sozio-ökonomisch marginalisierte junge Erwachsene, die oft im ländlichen Raum wohnhaft sind.



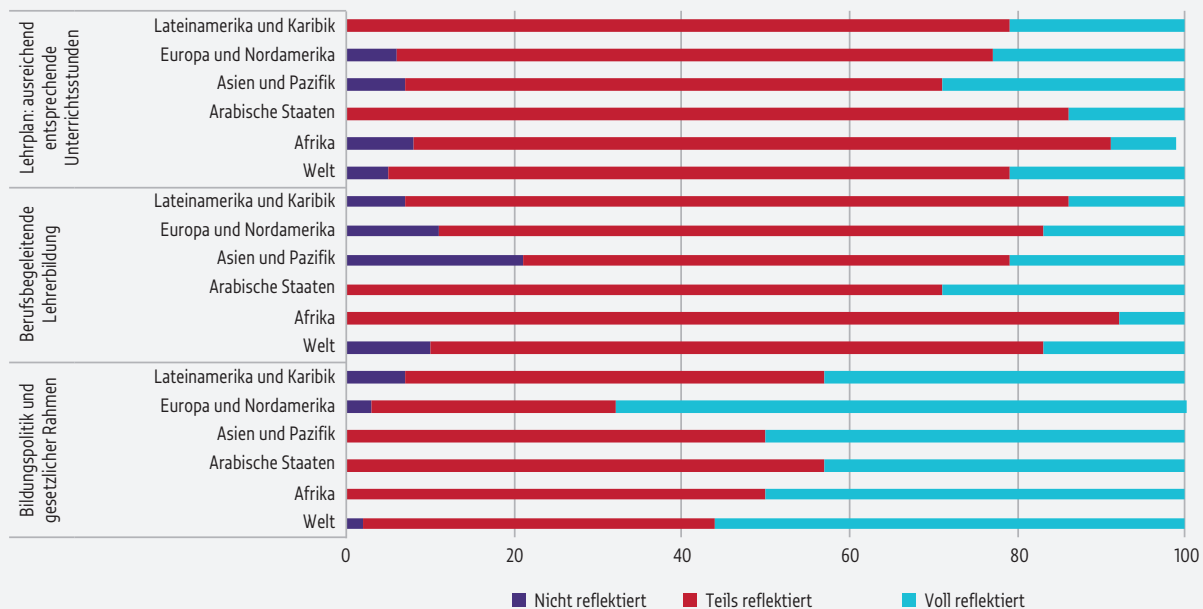
Nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship

UNTERZIEL 4.7

Die Berichterstattung zu diesem globalen Indikator basiert auf 83 Ländern, die sich an der sechsten Konsultation zur Umsetzung der UNESCO-Empfehlung von 1974 über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten beteiligten. Über 80% der Länder berichteten, die Leitprinzipien der Empfehlung in die Bewertung von Lernenden einfließen zu lassen, und fast alle gaben an, sie in ihre Lehrpläne einzubeziehen. Allerdings berücksichtigten nur 17% der Länder die Prinzipien vollständig in ihren berufsbildenden Ausbildungsprogrammen für Lehrkräfte (**Abbildung 13**).

ABBILDUNG 13:

Nur 17% der Länder reflektieren Menschenrechte und Grundfreiheiten vollständig in der berufsbegleitenden Lehrerbildung
 Anteil der Länder, deren Bildungspolitik, Lehrerbildung und Lehrpläne die Prinzipien der UNESCO-Empfehlung von 1974 reflektieren, 2012-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig14_1
 Quelle: UNESCO (2018).

Die internationale Studie zu Weltbürgerschaftsbildung *International Civic and Citizenship Education Survey (ICCS)* der internationalen Forschungsorganisation IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) von 2016 untersuchte Kenntnisse, Verständnis, Einstellungen, Wahrnehmungen und Aktivitäten von Schülerinnen

”

Elf Länder schnitten bei der internationalen Studie zu Weltbürgerschaftsbildung *International Civic and Citizenship Study* der IEA 2016 im Vergleich zur vorhergehenden Erhebung von 2009 deutlich besser ab

“

und Schülern der 8. Klassenstufe in 24 Ländern mit überwiegend hohem Einkommen. Etwa 35% der Lernenden erreichten die höchste von vier Stufen, sie waren in der Lage, Zusammenhänge zwischen den Prozessen sozialer und politischer Organisation und den rechtlichen und institutionellen Mechanismen zu deren Kontrolle herzustellen. 13% der Befragten erreichten nur die unterste Stufe oder nicht einmal diese.

Elf Länder schnitten 2016 im Vergleich zur vorhergehenden Erhebung von 2009 deutlich besser ab und keines zeigte erhebliche Verschlechterungen. Auch die Befürwortung von gleichen Rechten und positive Einstellungen gegenüber ethnischen Gruppen nahmen zu. Dabei wiesen weibliche

Teilnehmende, Lernende mit stärkerem Interesse an Gemeinschaftskunde und Politik sowie jene mit einem höheren Grad an politischer Bildung positivere Einstellungen auf. Individuelle Variablen bezogen auf die Wahrnehmung der Qualität schulischer Prozesse, wie z.B. das Lehrer-Schüler-Verhältnis, politische Bildung und Offenheit an Schulen und im Unterrichtsgespräch, standen am häufigsten mit positiven Einstellungen in Zusammenhang.



IMPLEMENTIERUNGS-
MECHANISMUS 4.a

Bildungseinrichtungen und Lernumgebungen

Weltweit sind 69% der Schulen mit Trinkwasser, 66% mit sanitären Anlagen und 53% mit Hygieneeinrichtungen mindestens grundversorgt (**Abbildung 14**). In Jordanien verfügen 93% der Schulen über eine Trinkwassergrundversorgung, aber nur 33% über sanitäre Grundversorgung. In Libanon sind fast 93% der Schulen sanitär grundausgestattet, aber nur 60% mit Trinkwasser grundversorgt. Insgesamt ist die Versorgungsqualität an Grundschulen geringer als an Sekundarschulen.

Nur wenige Sicherheits- und Inklusionsaspekte von Lernumfeldern werden weltweit vollständig erfasst. Begriffen wie Mobbing mangelt es an globalen Standarddefinitionen und Umfragen variieren hier stark. Eine Studie schätzt, dass fast 40% der Jungen und 35% der Mädchen im Alter von 11 bis 15 Jahren angaben, Opfer von Mobbing geworden zu sein. Die Anzahl der Länder, in denen körperliche Bestrafung an Schulen gesetzlich untersagt ist, stieg von 122 Ende 2014 auf 131 im Jahr 2018.

”

Von 2013 bis 2017 wurden über 12.700 Angriffe auf Bildungseinrichtungen verzeichnet

“

Laut der *Global Coalition to Protect Education from Attack* wurden von 2013 bis 2017 über 12.700 Angriffe auf Bildungseinrichtungen verzeichnet, wovon 21.000 Lernende und pädagogische Fachkräfte betroffen waren. Berichtet wurde unter anderem über körperliche Angriffe oder die Androhung von Angriffen auf Schulen, Lernende und Bildungspersonal; die militärische Nutzung von eigentlich für Bildung bestimmten Gebäuden; die Rekrutierung von Kindersoldaten oder sexuelle Gewalt durch bewaffnete Parteien an Schulen oder Universitäten beziehungsweise auf dem

Weg dorthin; sowie über Angriffe auf Hochschulbildungseinrichtungen. In achtundzwanzig Ländern fanden mindestens 20 Angriffe statt; Nigeria, die Philippinen und Jemen gehörten zu den Ländern mit über

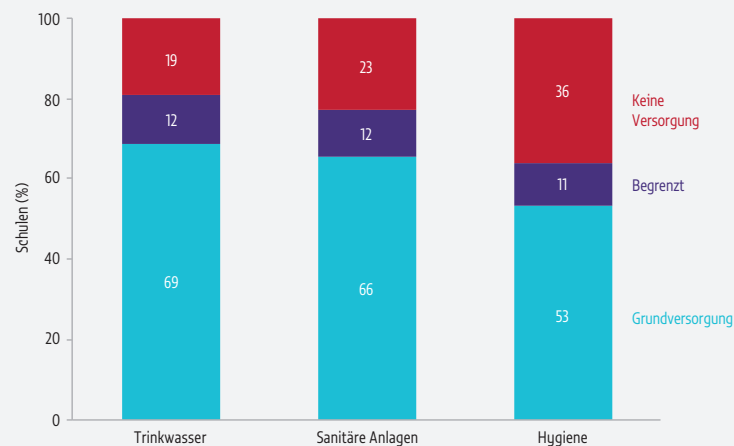
1.000 verzeichneten Angriffen.

Die Daten der Koalition erfassen allerdings bestimmte Angriffe nicht, darunter Attacken von kriminellen Banden und durch Einzeltäter verübte Schießereien an Schulen. In den Vereinigten Staaten haben seit 1999 mindestens 187.000 Schülerinnen und Schüler an 193 Schulen eine Schießerei erlebt.

ABBILDUNG 14:

Weniger als 7 von 10 Schulen weltweit verfügen über eine Grundversorgung mit Trinkwasser

Verteilung von Trinkwasser, sanitären Einrichtungen und Hygiene an Schulen weltweit nach Versorgungsniveau, 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig15_1
Quelle: UNICEF und WHO (2018).



IMPLEMENTIERUNGS- MECHANISMUS 4.b

Stipendien

Der Umfang von aus Hilfsprogrammen finanzierten Stipendien stagniert seit 2010 bei etwa 1,1 bis 1,2 Milliarden US-Dollar (berechnete Studienplatzkosten¹⁰ ausgenommen). Dieser Indikator bietet jedoch keinen Aufschluss über die Zahl der Stipendienempfänger oder die Anzahl an Empfängern derjenigen Stipendien, die außerhalb von Hilfsprogrammen vergeben werden.

Während immer mehr international mobile Studierende ihre Herkunftsregion verlassen, bleiben die meisten europäischen Studierenden innerhalb Europas und ihre Mobilität wird aktiv durch Austauschprogramme gefördert. Die Mobilitätsrate von Studierenden steigt mit dem Studienniveau von 3% bei Bachelor- auf 6% bei Master- und 10% bei Promotionsstudiengängen (**Abbildung 15**).

Das Ziel der EU bezüglich der Studien- und Ausbildungsmobilität bis 2020 besagt, dass mindestens 20% der Hochschulabsolventen in der Europäischen Union mindestens 3 Monate lang oder 15 Leistungspunkte des Europäischen Systems zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) entsprechend im Ausland studiert haben sollen.

Die Hochschulbildungsstrategie der EU beinhaltet das Ziel, dass mindestens 20% der Absolventen einen Teil ihres Studiums im Ausland ablegen

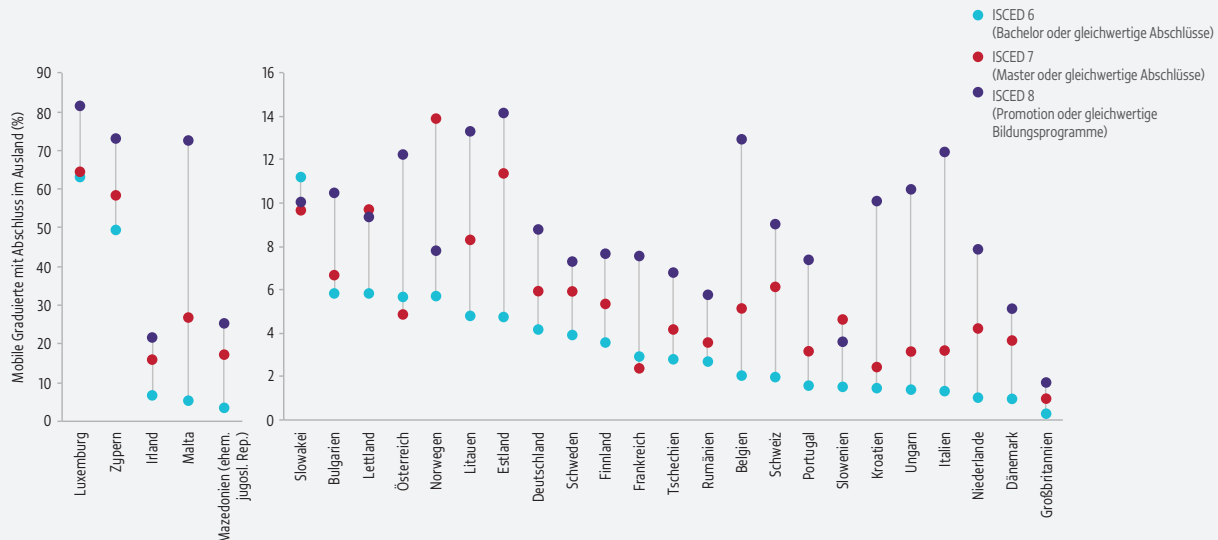
Heimatinstitutionen können Daten zur Einschätzung der temporären Mobilität für Leistungspunkte bereitstellen; Zielländer

¹⁰ Es handelt sich um berechnete Kosten für Studienplätze im Inland von Studierenden aus Entwicklungsländern, die als Entwicklungsgelder für die Herkunftsländer der Studierenden gezahlt werden.

ABBILDUNG 15:

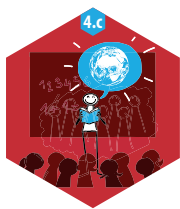
In Europa nimmt die Mobilität von Studierenden mit dem Studienniveau zu

Mobile Graduierte mit Abschluss im Ausland nach ISCED-Niveau (Internationale Standardqualifikation für das Bildungswesen), ausgewählte europäische Länder, 2013



GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_3
Quelle: Eurostat (2018).

müssen Daten zur Mobilität nach Abschluss angeben. In EU-Ländern ist die Berichterstattung obligatorisch, doch von den wichtigsten Zielländern außerhalb Europas stellen nur Australien, Brasilien, Kanada, Chile, Israel und Neuseeland die erforderlichen Daten bereit. Die Vereinigten Staaten erstatten ebenso wie China, Indien, Japan, Mexiko und die Republik Korea nicht Bericht. Angesichts dieser unvollständigen Datenlage unterschätzen die verfügbaren Werte (aktuell weit unter 20%) die internationale Mobilität wahrscheinlich.



**IMPLEMENTIERUNGS-
MECHANISMUS 4.c**

Lehrerinnen und Lehrer

“ Länder mit niedrigem und mit niedrig-mittlerem Einkommen leiden nach wie vor unter massivem Mangel an ausgebildeten und qualifizierten Grundschullehrern

Die Erhebung international vergleichbarer Daten zu Indikatoren im Zusammenhang mit Lehrkräften bleibt schwierig. Besonders für die Sekundarschulbildung generieren relativ wenige Länder vergleichbare Daten, die wenigstens die grundlegendste Definition der Anzahl von Lehrkräften anwenden, wobei die Anzahl der Unterrichtsstunden und die Anzahl der Lehrer in administrativen Stellen vernachlässigt werden.

“ Länder mit niedrigem und mit niedrig-mittlerem Einkommen leiden nach wie vor unter massivem Mangel an ausgebildeten und

qualifizierten Grundschullehrern. Einige Länder in Subsahara-Afrika verzeichnen hohe Rekrutierungsraten, die unter Umständen Zulassungsstandards untergraben, wenn die Kapazitäten zur Lehrkräfteausbildung begrenzt sind. So waren im Jahr 2013 in Niger 13% der Grundschullehrkräfte neu rekrutiert worden, doch nur 37% dieser Lehrkräfte waren ausgebildet (**Abbildung 16**).

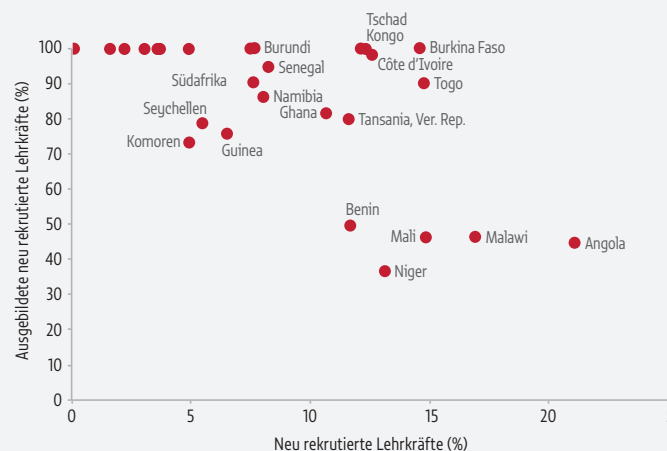
Hohe Rekrutierungsraten sind nicht nur ein Zeichen für ausgeweitete Bildung, sie können auch notwendig werden, um ehemalige Lehrkräfte zu ersetzen. Zuverlässige Daten zum Abgang von Lehrpersonal sind uneinheitlich und schwer zu deuten. Für akkurate Zahlen bedarf es Personaldaten, die Identifikationsnummern vergeben, damit Qualifikation, Eintritt ins Berufsleben, Austritt oder Wiedereintritt von Einzelnen tatsächlich verfolgt werden können. Daten sollten zwischen verschiedenen Abgängen und Neuzugängen unterscheiden und auch einen Wiedereintritt erfassen. Das Monitoring der Fluktuation von Lehrkräften benötigt ein nationales System und Informationen zu allen Schularten in Bildungssystemen mit breit gefächerten Angeboten, doch häufig sind die verfügbaren Angaben nur lokal (z. B. in Brasilien) oder betreffen nur öffentliche Schulen (z. B. in Uganda).

Untersuchungen aus Ländern wie Chile, Schweden und den Vereinigten Staaten stellten höhere Abgangsraten fest bei Lehrkräften mit weniger Erfahrung, mit höherer Qualifikation (also mit besseren Aussichten auf eine andere Stelle), an schwierigeren oder ländlichen Schulen und bei Stellen mit unzureichender Bezahlung oder nur einem befristeten Vertrag. Ergebnisse aus Längsschnittstudien in Australien besagten jedoch, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer, die den Beruf aufgegeben hatten, dies aus familiären Gründen taten und innerhalb von zwei Jahren wieder zurückkehrten.

ABBILDUNG 16:

Bei höheren Rekrutierungsraten sind die Standards für die Lehrerausbildung schwer zu halten

Quote neu rekrutierter Lehrkräfte und Anteil ausgebildeter Lehrkräfte, Grundschulbildung, ausgewählte Länder Subsahara-Afrikas, 2010-2014



GEM StatLink: http://bit.ly/fig17_1

Quelle: UIS Datenbank.

Bildung und die anderen Ziele der Globalen Nachhaltigkeitsagenda

Dieser Weltbildungsbericht untersucht, inwiefern Bildung die Erreichung der SDGs zu menschenwürdiger Arbeit, nachhaltigen Städten und Gerechtigkeit auf unterschiedliche Weise, unter anderem durch die Entwicklung beruflicher Kompetenzen, beschleunigen kann.

Viele Länder verfügen über weniger angemessen ausgebildete Sozialarbeiter als sie bräuchten, um SDG 8 zu menschenwürdiger Arbeit und Wirtschaftswachstum zu erreichen. In Äthiopien erklärten 60% der befragten Sozialarbeiter im öffentlichen Dienst, dass sie über keine einschlägige Ausbildung verfügten. Einige Länder erhöhen ihre Ausbildungsbemühungen. China erklärte zum Ziel, 230.000 neue Sozialarbeiter bis 2020 auszubilden. In Südafrika stieg die Zahl der Sozialarbeiter von 2010 bis 2015 um 70%.

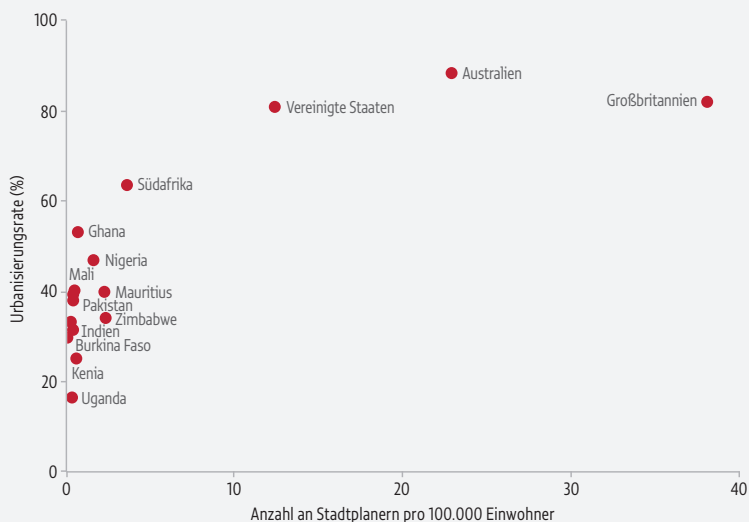
Angesichts der Tatsache, dass über die Hälfte der Weltbevölkerung in Städten lebt, erfordert SDG 11 zu nachhaltigen Städten und Gemeinden Stadtplaner, die informelle Siedlungen ausbauen und Städte auf künftiges Wachstum vorbereiten. Viele Länder sind mit einem akuten Mangel an Planungsfachkräften konfrontiert (**Abbildung 17**). Bis 2031 braucht Indien 300.000 Stadt- und Landschaftsplaner, 2011 verfügte es über etwa 4.500. Programme müssen räumliche, Umwelt- und soziale Aspekte – einschließlich Bildung – in die Planung einbeziehen. Planungskapazitäten sollten von lokalen Beamten in Ländern wie Malawi, Mosambik und Namibia verbessert werden.

Zur Erreichung von SDG 16 zu Frieden, Gerechtigkeit und starken Institutionen bedarf es der Verbesserung der Bildungsanforderungen an und der Aus- und Weiterbildung von Beamten im Gesetzesvollzug, um zum Aufbau

ABBILDUNG 17:

In Afrika und Asien gibt es zu wenige Stadtplaner

Anzahl an Stadtplanern pro 100.000 Einwohner und Urbanisierungsraten*, ausgewählte Länder



* Die Urbanisierungsrate beschreibt das Verhältnis der Menschen, die in städtischen Gebieten wohnen, zur Gesamtpopulation eines Landes.

GEM StatLink: http://bit.ly/fig18_2

Anmerkung: Die Daten zur Anzahl von Stadtplanern sind von 2011, zu Urbanisierungsraten von 2014. Quellen: UNDESA (2014); UN-Habitat (2016).

von Vertrauen und zur Minderung von Vorurteilen und Gewaltanwendung beizutragen. In den Vereinigten Staaten dauert eine durchschnittliche Polizeiausbildung 19 Wochen, in Deutschland hingegen 130 Wochen. Nur 1% der US-amerikanischen Polizeidienststellen verlangt den Abschluss eines vierjährigen Hochschulstudiums, wobei die Wahrscheinlichkeit von Gewaltanwendung bei Beamten mit Hochschulabschluss geringer ist. Einige Länder haben Ausbildungsmaßnahmen zur Eindämmung von Korruption angewandt, darunter Singapur; andere, wie Indonesien, haben mit internationalen Partnern zusammengearbeitet, um die beruflichen Kompetenzen der Polizei auszubauen.

”
 Geschätzte 4 Milliarden Menschen haben keinen Zugang zum Justizsystem, was darauf schließen lässt, dass die Kapazitäten von Rechtssystemen ausgebaut werden müssen

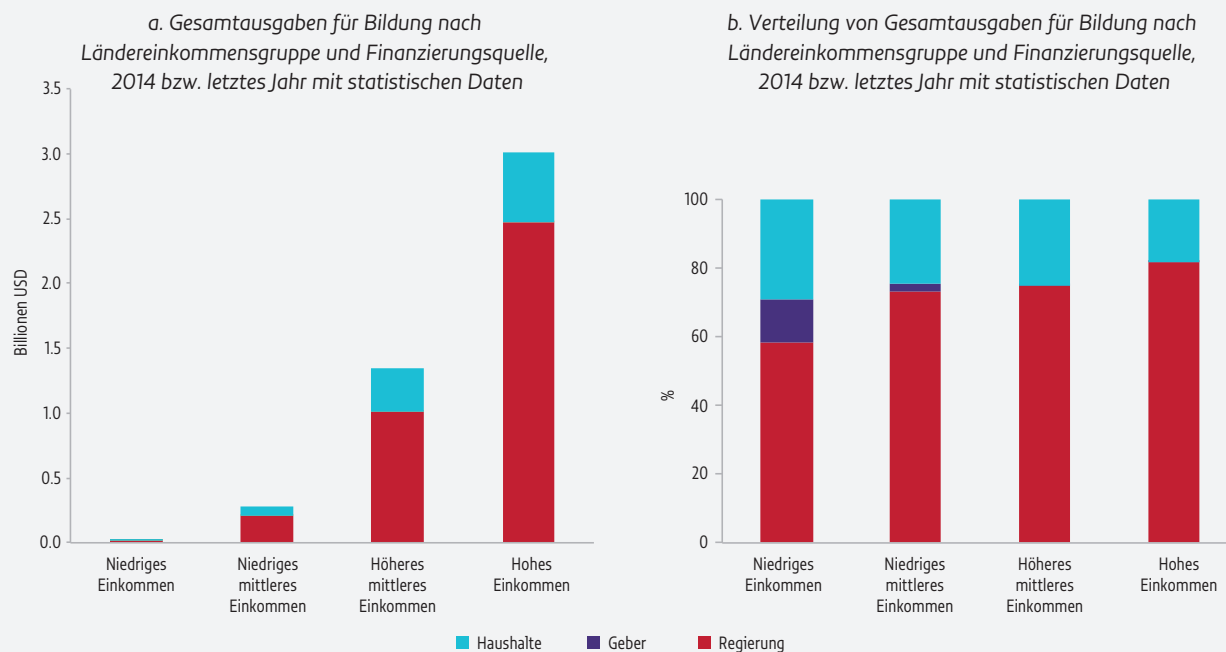
„
 Geschätzte 4 Milliarden Menschen weltweit haben keinen Zugang zum Justizsystem, was darauf schließen lässt, dass die Kapazitäten von Rechtssystemen ausgebaut werden müssen. Die juristische Ausbildung unterscheidet sich in verschiedenen Ländern. Üblicherweise dauert sie drei bis fünf Jahre, doch ein Abschluss in Rechtswissenschaften ist nicht immer eine Vorbedingung, um Richter zu werden, selbst in Ländern mit hohem Einkommen. Einige Länder, einschließlich Frankreich, bieten eine umfassende anfängliche Fachausbildung gleich im Anschluss an die Wahl ins Richteramt. Andere Länder, wie Ghana und Jordanien, verfügen über Weiterbildungsinstitutionen für Richter.

Finanzierung

Die drei Hauptfinanzierungsquellen von Bildung sind Regierungen, Geber und private Haushalte. Die für diesen Weltbildungsbericht erstellte Analyse schätzt die jährlichen Ausgaben für Bildung auf 4,7 Billionen US-Dollar weltweit. Davon werden 3 Billionen US-Dollar (65% der gesamten Ausgaben) in Ländern mit hohem Einkommen und 22 Milliarden (0,5% der Gesamtausgaben) in Ländern mit niedrigem Einkommen ausgegeben (**Abbildung 18a**), obwohl die Zahl der Kinder im Schulalter in beiden Gruppen annähernd gleich ist. Regierungen kommen für 79% der Gesamtausgaben auf, Haushalte für 21%. Geber finanzieren in Ländern mit niedrigem Einkommen 12% der Gesamtbildungsausgaben, in Ländern mit niedrig-mittlerem Einkommen 2% (**Abbildung 18b**).

” Die jährlichen Ausgaben für Bildung weltweit betragen etwa 4,7 Billionen US-Dollar, 65% dieser Ausgaben entfallen auf Länder mit hohem Einkommen “

ABBILDUNG 18:
Regierungen kommen für vier von fünf Dollar auf, die für Bildung ausgegeben werden



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_1

Anmerkung: Die Analyse beruht auf drei Voraussetzungen: (a) für Länder ohne Daten zu den öffentlichen Ausgaben für Bildung wurden die Beträge aus dem BIP, aus den gesamten öffentlichen Ausgaben als Anteil des BIP und aus dem Durchschnittsanteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung in der entsprechenden Ländereinkommensgruppe errechnet; (b) 60% der ausgegebenen Entwicklungshilfe gelten als in öffentlichen Haushalten berücksichtigt (daher wurden sie von den Regierungsausgaben abgezogen), die übrigen 40% stammen aus anderen Kanälen; und (c) der Privathaushaltsanteil an den Gesamtbildungsausgaben wird in Ländern mit hohem Einkommen auf 18%, in Ländern mit mittlerem Einkommen auf 25% und in Ländern mit niedrigem Einkommen auf 33% geschätzt.

Quelle: Analyse des Global Education Monitoring Report Teams.

Öffentliche Ausgaben

2017 betrugten die öffentlichen Bildungsausgaben weltweit durchschnittlich 4,4% des Bruttoinlandsprodukts (BIP) und lagen damit oberhalb des im Aktionsrahmen Bildung 2030¹¹ festgelegten Mindestwertes von 4%. Die Ausgaben reichten von 3,4% in Ost- und Südostasien bis zu 5,1% in Lateinamerika und der Karibik. Die öffentlichen Bildungsausgaben lagen bei 14,1% der öffentlichen Gesamtausgaben, also unter dem Richtwert von 15%. Hier reichten die Ausgaben von 11,6% in Europa und Nordamerika bis zu 18% in Lateinamerika und der Karibik. Insgesamt erreichen 43 von 148 Ländern keinen der beiden Richtwerte.

Der durchschnittliche Anteil öffentlicher Bildungsausgaben, welche für die Grundschulbildung ausgegeben werden, liegt bei 35%. Er betrug 47% in Ländern mit niedrigem Einkommen und 26% in Ländern mit hohem Einkommen. Durchschnittlich wurden weltweit 35% der öffentlichen Bildungsausgaben für Sekundarschulbildung aufgewendet. Die Ausgaben reichten von 27% in Ländern mit niedrigem Einkommen bis zu 37% in Ländern mit hohem Einkommen. Länder in Europa und Nordamerika geben in der Grundschulbildung und in der post-sekundären Bildung¹² pro Schülerin oder Schüler denselben Betrag aus. Subsahara-Afrika wendet für die post-sekundäre Bildung pro Schülerin oder Schüler 10mal mehr auf als für die Grundschulbildung.

Die öffentliche Debatte konzentriert sich oft auf die negativen Auswirkungen von Migration auf das Sozialsystem der aufnehmenden Gemeinschaft. Einerseits ist die Wahrscheinlichkeit bei Migranten höher als bei Einheimischen, dass sie im arbeitsfähigen Alter sind, doch üblicherweise generieren sie geringere Steuereinnahmen, da sie weniger verdienen. Andererseits ist es wahrscheinlicher, dass Migranten von Sozialleistungen abhängig sind und öffentliche Dienstleistungen, wie Bildung, in Anspruch nehmen. Öffentliche Bildungsausgaben für Kinder von Migranten sollten jedoch am besten als Investition verstanden werden: normalerweise tragen sie mehr an Steuer- und Sozialversicherungsbeiträgen bei, als sie im Lauf ihres Lebens erhalten. Die steuerlichen Auswirkungen von Migration sind relativ gering – typischerweise liegen sie bei plus oder minus 1% des BIP.

Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich

2016 erreichten die Mittel der Entwicklungszusammenarbeit für Bildung ihren höchsten Stand seit Beginn der Berichterstattung im Jahr 2002. Im Vergleich zu 2015 stiegen die Entwicklungsausgaben für Bildung effektiv um 1,5 Milliarden US-Dollar beziehungsweise 13% auf insgesamt 13,4 Milliarden US-Dollar. Zwei Drittel des Anstiegs an Entwicklungsausgaben kamen der Grundbildung zugute, die Hilfen für die Sekundarschul- und die post-sekundäre Bildung nahmen weniger stark zu. Demnach erreichte der Anteil für Grundbildung an den gesamten Entwicklungsausgaben für Bildung seinen bisherigen Höchststand von 45%.

Die Mittel der Entwicklungszusammenarbeit im Bereich Grundbildung kommen immer noch nicht den Ländern mit dem höchsten Bedarf zugute. Der Anteil an Entwicklungsausgaben für die Grundbildung in Ländern mit niedrigem Einkommen sank von 36% im Jahr 2002 auf 22% im Jahr 2016. Der Anteil für die am wenigsten entwickelten Länder hatte 2004 mit 47% seinen Höchststand, 2016 lag er nur noch bei 34%.

¹¹ Deutsche UNESCO-Kommission (2017). Bildungsagenda 2030: Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4.
¹² Post-sekundäre Bildung baut auf der sekundären Bildung auf und bereitet sowohl auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt als auch auf weitergehende tertiäre Bildung vor. Sie entspricht Level 4 der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens ISCED.

Auch Länder mit niedrig-mittlerem Einkommen sind mit einer Finanzierungslücke konfrontiert. Kredite von multilateralen Entwicklungsbanken für Bildung sind in diesen Ländern nach wie vor auf einem niedrigen Stand. Zum Beispiel betrug von 2002 bis 2017 der mittlere Bildungsanteil 10,5% bei Vorzugsdarlehen von der Internationalen Entwicklungsorganisation (IDA), doch nur 6,4% bei Krediten ohne Vorzugsbedingungen von der Internationalen Bank für Wiederaufbau und Entwicklung (IBRD). Zudem sank der Bildungsanteil bei IBRD-Darlehen von 8,2% im Jahr 2012 auf 4,7% im Jahr 2017, was einem Viertel der Mittel für den Energie- und Rohstoffsektor entspricht. Auf Anregung der Internationalen Kommission zur Finanzierung Globaler Bildungschancen (*International Commission on Financing Global Education Opportunity*) wird weiterhin erwogen, eine Internationale Finanzierungsfazilität für Bildung (*International Finance Facility for Education*) für mehr Entwicklungsbankdarlehen für Bildung in Ländern mit niedrig-mittlerem Einkommen zu etablieren.

ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT ALS MITTEL ZUR REDUKTION VON MIGRATION NUTZEN

Die Vorstellung, dass Entwicklungszusammenarbeit von außen Migration verringern kann, findet in politischen Kreisen durchaus Anhänger. Dieser Vorstellung nach würde die Anhebung des verfügbaren Einkommens in den Herkunftsländern einen zentralen Anreiz der Migration senken. Die Europäische Migrationsagenda und die Entwicklungspolitik einiger Länder unterstützen diese Idee.

Eine Untersuchung von Migrationsbewegungen aus 210 Herkunftsländern in 22 Geber- (und Ziel-) Ländern ergab, dass genau die Länder, aus denen besonders viele Migranten stammen, die meisten Mittel der Entwicklungszusammenarbeit erhielten. Es ist jedoch schwierig, die Kausalität dieses Zusammenhanges zu bestimmen. Wenn Entwicklungszusammenarbeit ärmere Familien erreicht, könnte sie ihnen bei der Finanzierung ihrer Migration helfen. Entwicklungsgelder können aber auch zu mehr Informationen über die Geberländer und geringeren Transaktionskosten für Migranten führen, was Migration fördert. Daher sollten politische Entscheidungsträger die Erwartungen an die Rolle, die Entwicklungszusammenarbeit bei der Steuerung von Migration spielen kann, mindern.

” Die Kausalität des Zusammenhangs zwischen internationaler Hilfe und Migrationsbewegungen ist schwer zu bestimmen “

Die Wirkung von Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor, insbesondere auf Migration, ist aufgrund ihres geringen Umfangs schwer auszumachen. Selbst wenn Entwicklungszusammenarbeit für Bildung zu einer Reduktion von Migration beiträgt, ist es unwahrscheinlich, dass dies schnell geschieht. Bildung kann jedoch sowohl in den Herkunfts- als auch in den Zielländern eine wichtige Vermittlerrolle spielen. Eine Untersuchung von Migrationstrends aus Nordafrika in OECD-Länder ergab, dass ein durch Entwicklungszusammenarbeit herbeigeführter Einkommenszuwachs in den Herkunftsländern einen Antriebsfaktor für Migranten mit geringer Bildung darstellte. Doch die Zufriedenheit mit lokalen öffentlichen Dienstleistungen, einschließlich Schulen, kann von Migration abhalten. Und insgesamt hatten demografische Merkmale des Ziellandes – Bevölkerungsdichte, städtisches Bevölkerungswachstum, Altersquotienten – und die Honorierung von Bildung in Zielländern einen wesentlich größeren Einfluss auf Migrationsraten als die Höhe von Entwicklungsgeldern.

VERBESSERUNG DER EFFEKTIVITÄT VON HUMANITÄRER HILFE IM BEREICH BILDUNG

Ausgaben für Bildung im Rahmen der humanitären Hilfe stiegen 2017 im vierten Jahr in Folge. Weltweit belief sie sich auf 450 Millionen US-Dollar. Der Anteil von Bildungsausgaben an der gesamten humanitären Hilfe betrug allerdings nur 2,1%, lag also weit unter dem Ziel von mindestens 4%. Im Vergleich zu anderen Sektoren wird im Bereich Bildung traditionell ein geringer Anteil des beantragten Geldes bewilligt. Der Weltgipfel für Humanitäre Hilfe 2016 beinhaltetete jedoch eine neue Verpflichtung zu Bildung in Notsituationen und richtete dazu den multilateralen Fonds *Education Cannot Wait* ein.

Die Vielschichtigkeit der Koordinationsmechanismen, die sowohl vertikal (von global bis lokal) als auch horizontal (über Sektoren und Akteure hinweg) verlaufen, gestaltet die Architektur humanitärer Hilfe komplex

und erschwert es, Bildung in Krisensituationen und Notfallmaßnahmen eine prominentere Rolle zu geben. Die Vereinten Nationen organisieren die von ihnen koordinierten Maßnahmen auf zwei Arten: Humanitäre Krisenreaktionspläne stellen eine Länderstrategie bereit, die üblicherweise ein Jahr abdeckt. Nothilfeaufrufe (*Flash Appeals*) empfehlen Reaktionen auf plötzlich auftretende Notsituationen, um akuten Bedarf über einen Zeitraum von drei bis sechs Monaten abzudecken. Die humanitären Krisenreaktionspläne enthalten nur

”

Die vollständige Erfassung von Bildungsausgaben in diesem Bereich ist besonders schwierig, da kein obligatorisches Berichtssystem für internationale humanitäre Hilfe und damit zusammenhängende Ausgaben besteht

“

begrenzt bildungsrelevante Inhalte und in den kurzfristigen Nothilfeaufrufen kommt Bildung häufig gar nicht vor.

Die vollständige Erfassung von Bildungsausgaben in diesem Bereich ist besonders schwierig, da kein obligatorisches Berichtssystem für internationale humanitäre Hilfe und damit zusammenhängende Ausgaben besteht. Die Datenbank des Gläubigerberichtssystems des Entwicklungshilfesausschusses der OECD (*Development Assistance Committee Creditor Reporting System*) schlüsselt die Humanitäre Hilfe nicht nach Sektoren auf, sie weist jedoch darauf hin, dass 400 Millionen US-Dollar an Entwicklungsgeldern im Jahr 2016 für die Bildung von Flüchtlingen ausgegeben wurden. Der Finanzüberwachungsdienst des Büros der Vereinten Nationen für die Koordinierung humanitärer Angelegenheiten (UNOCHA) erfasst Bildung zwar, doch 42% der

Mittel wurden 2017 in der sektorenübergreifenden Kategorie verbucht, also unter Sektoren aufgeteilt oder nicht spezifiziert, was dazu führt, dass Kostenschätzungen zu Bildungsausgaben potentiell ungenau sind.

Die Unterfinanzierung von Bildung resultiert aus Unzulänglichkeiten in verschiedenen Bereichen: politischer Wille, vertikale und horizontale Koordination, Kapazität von Akteuren der humanitären Hilfe und Informations- oder Rechenschaftsmechanismen.

Eine Kostenermittlung von 2015 berechnete eine Finanzierungslücke von 8,5 Milliarden US-Dollar, die durch die internationale Gemeinschaft geschlossen werden müsste. Das macht 113 US-Dollar pro Kind aus – zehnmal mehr als die aktuellen Ausgaben pro Schülerin oder Schüler betragen. Ziel des Fonds *Education Cannot Wait* ist es, 1,5 Milliarden US-Dollar pro Jahr aufzubringen und den Anteil von Bildung an humanitärer Hilfe bis 2021 um 1,2 Prozentpunkte zu erhöhen. Die Partner des Fonds werden sich dazu gemeinsam um Finanzmittel bemühen müssen und dabei entweder humanitären Zielen innerhalb von Entwicklungszusammenarbeit Priorität einräumen oder Bildung innerhalb humanitärer Hilfe mehr Vorrang geben.

Um nur den grundlegendsten Bildungsbedarf von Kindern in Krisengebieten zu decken, müsste der für Bildung verwendete Anteil von humanitärer Hilfe...



Planungen sollten nicht durch die Aktivitäten bestimmt werden, die Organisationen üblicherweise durchführen; es besteht Bedarf an Aktionen, die inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung fördern. Das globale humanitäre Cluster für Bildung (*Global Education Cluster*)¹³ hat Richtlinien für die Ermittlung von Bedarfen erarbeitet. Als einer der größeren neuen Akteure könnte *Education Cannot Wait* diese Richtlinien durchsetzen, indem der Fonds seine Partner auffordert, diese Richtlinien bei der Erarbeitung von Programmen und der Entwicklung ihrer Kapazitäten zu nutzen.

Humanitäre Hilfe hat mitunter Schwierigkeiten bei der Koordination zwischen und innerhalb von Hauptakteuren. Bildung sollte in humanitären Multisektoren-Interventionsplänen eine Schlüsselrolle zukommen. In der Rohingya-Krise in Bangladesch wurde Bildung von der ersten Phase der Hilfsmaßnahmen an einbezogen und die Bereitstellung von Bildungsangeboten verlief sehr schnell. Aufgrund mangelnder Koordination waren Lernzentren jedoch manchmal leer, da gleichzeitig Angebote für Kinder außerhalb des Bildungsbereichs stattfanden.

Auch bedarf es der gemeinsamen Planung zwischen humanitärer Hilfe und Entwicklungszusammenarbeit. Die multisektorale Planung trug zwar dazu bei, Bildung ihren Platz unter den humanitären Hilfsmaßnahmen für die Rohingya zu sichern, führte jedoch nicht dazu, inklusive Bildung im Bildungssystem Bangladeschs zu verankern. Mehrjährige Hilfsaufrufe in langanhaltenden Krisen blieben unterfinanziert und nationale Bildungspläne haben traditionell keinen Schwerpunkt auf Anpassungsfähigkeit oder Krisenbewältigung gelegt. Kurzfristige humanitäre Rahmenpläne für Bildung müssen mit strukturellen Belangen kombiniert werden. In Uganda wurden im Mai 2018 im Rahmen des Reaktionsplans für Bildung für Flüchtlinge und Einheimische über einen Zeitraum von drei Jahren 395 Millionen US-Dollar bereitgestellt, um jährlich etwa 675.000 lernende Flüchtlinge und Einheimische zu erreichen.

Geber wie Australien, Kanada, Norwegen und Großbritannien stellen auf mehrjährige Finanzierungsrahmen um, um planbare Finanzierung für humanitäre Partner zu sichern. *Education Cannot Wait* verfügt zudem über ein Instrument zur „mehrjährigen Resilienz“, dessen Ziel ebenfalls die Überwindung der Trennung zwischen humanitärer Hilfe und Entwicklungszusammenarbeit ist. Rechenschaftspflichten im Bereich humanitärer Hilfe müssen verstärkt werden. *Education Cannot Wait* legt Wert auf Transparenz und Wirkungen durch das Setzen hoher Standards in seinem strategischen Ergebnisrahmen, der nicht nur die letztendlichen Wirkungen, sondern im Wesentlichen auch seine Arbeitsweise und operative Effizienz erfasst.

¹³ Die Vereinten Nationen haben ein Cluster-System zur Koordinierung von humanitärer Hilfe eingerichtet. Das Bildungs-Cluster wird gemeinsam von UNICEF und Save the Children geleitet.

Finanzierung durch private Haushalte

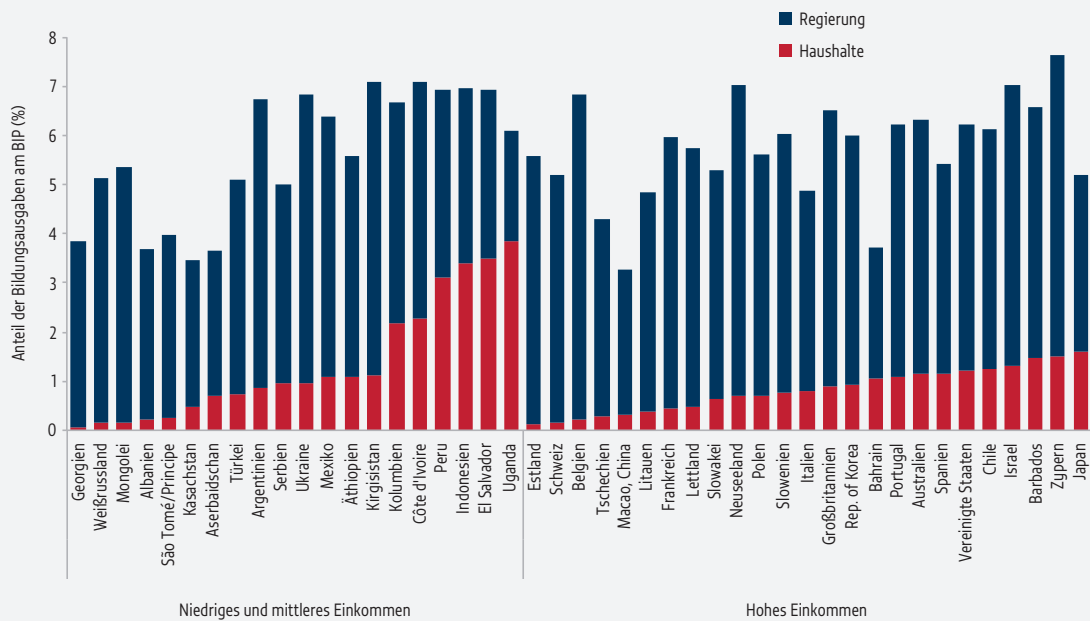
Der Mangel an Daten zu Beiträgen von Privathaushalten zur Bildungsfinanzierung hat lange Zeit die Analyse der Gesamtbildungsausgaben eingeschränkt. Das UNESCO-Institut für Statistik hat 2017 erstmals Daten zu Haushalten veröffentlicht, doch ist die Erfassung nach wie vor beschränkt. In einigen Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen können die Haushaltsausgaben einen großen Anteil der Gesamtbildungsausgaben darstellen, z. B. in El Salvador (50%) und Indonesien (49%) (**Abbildung 19**).

Insgesamt scheinen sich die Daten zu den Ausgaben von Privathaushalten von Jahr zu Jahr nicht wesentlich zu verändern, allerdings gibt es Ausnahmen. In Chile führten massive Proteste von Studierenden gegen unzureichende Bildungsfinanzierung der Regierung zu Veränderungen in der öffentlichen Politik. Im Ergebnis sanken die Haushaltsausgaben für Bildung im Verhältnis zu den Gesamtausgaben für Bildung von 2005 bis 2015 von beinahe 50% auf unter 20%..

ABBILDUNG 19:

Der Anteil an Bildungsausgaben, der durch Haushalte getragen wird, ist in einigen Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen beträchtlich

Bildungsausgaben als Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP) nach Finanzierungsquelle und Ländereinkommensgruppe, ausgewählte Länder, 2014-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_13
 Quelle: UIS Datenbank.

Empfehlungen

Dieser Weltbildungsbericht fordert die Regierungen auf, den Bildungsbedürfnissen von Migranten und Flüchtlingen sowie von ihren Kindern gerecht zu werden und ihnen dieselbe Aufmerksamkeit zu schenken wie denen der Einheimischen.

DAS RECHT VON MIGRANTEN UND FLÜCHTLINGEN AUF BILDUNG SCHÜTZEN

Das Gleichbehandlungsprinzip in der Bildung wird in internationalen Abkommen anerkannt. Diskriminierende Barrieren, wie die Vorlage von Geburtsurkunden als Bedingung, sollten in der nationalen Gesetzgebung explizit verboten werden. Bestehende Vorschriften sollten keine Schlupflöcher oder Grauzonen beinhalten, die eine Interpretation einzelner Beamter auf lokaler oder Schulebene zulassen. Die Regierungen müssen das Recht auf Bildung von Migranten und Flüchtlingen ungeachtet von Identitätsnachweisen oder Aufenthaltsstatus schützen und Gesetze ohne Ausnahme anwenden.

Die Anerkennung des Rechts auf Bildung muss zudem über Gesetzgebung und administrative Verfahren hinausgehen. Nationale Behörden sollten Aufklärungskampagnen durchführen, um Migranten- und Flüchtlingsfamilien über ihre Rechte und die Verfahren zur Schulanmeldung aufzuklären. Planungsbehörden sollten dafür Sorge tragen, dass öffentliche Schulen in Reichweite von informellen Siedlungen und Slums vorhanden sind und in Stadterneuerungsplänen nicht vernachlässigt werden.

MIGRANTEN UND FLÜCHTLINGE IN NATIONALE BILDUNGSSYSTEME EINBINDEN

Einige Bildungssysteme behandeln Migranten und Flüchtlinge als vorübergehend oder nur kurzzeitig anwesende Gruppen, die sich von den Einheimischen unterscheiden. Das ist falsch: dadurch werden ihr Bildungsfortschritt, ihre Sozialisierung und ihre Zukunftschancen beeinträchtigt und Fortschritte auf dem Weg zu vielfältigen Gesellschaften mit sozialem Zusammenhalt werden untergraben. Die öffentliche Politik muss sie in alle Stufen der nationalen Bildung einbeziehen.

Die Inklusion von Migranten ist mehrdimensional. Während eine neue Unterrichtssprache Vorbereitungsklassen erforderlich macht, sollten die Lernenden so wenig wie möglich von ihren einheimischen Mitschülern getrennt werden. Bildungssysteme sollten Schülerinnen und Schüler mit geringeren Leistungen, unter denen Migranten überrepräsentiert sind, nicht in separate Bildungswege einordnen. Angesichts der geografischen Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund innerhalb vieler Länder sollten Bildungsplaner gezielt Instrumente wie finanzielle Zuschüsse zu Transportkosten oder die zufällige Verteilung auf Schulen einsetzen, um sicherzustellen, dass die räumliche Trennung nicht zur Trennung im Bildungssystem führt.

Regierungen müssen gewährleisten, dass die Bildung von Flüchtlingen so wenig wie möglich unterbrochen wird. Während Ausnahmesituationen – z. B. die physische Isolation von Flüchtlingsgemeinschaften oder Kapazitätsengpässe des Aufnahmesystems – volle Inklusion verhindern können, müssen die Regierungen dafür sorgen, dass Flüchtlingskinder so wenig wie möglich Zeit in Schulen verbringen, die nicht den nationalen Lehrplan befolgen oder nicht auf anerkannte Abschlüsse hinarbeiten, da diese Zeit die Bildungsverläufe beeinträchtigt.

BILDUNGSBEDÜRFNISSE VON MIGRANTEN UND FLÜCHTLINGEN ERFASSEN UND IN DIE PLANUNG EINBEZIEHEN

Länder mit einem starken Zustrom an Migranten und Flüchtlingen müssen Daten zu diesen Bevölkerungsgruppen in Management-Informationssystemen erfassen, um entsprechend zu planen und zu budgetieren. Migranten und Flüchtlingen Schulplätze und Arbeitschancen zu bieten ist nur der erste Schritt auf dem Weg zu Inklusion.

Auch Lernumgebungen müssen an die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern angepasst werden und diese fördern. Diejenigen, die eine neue Unterrichtssprache erlernen müssen, brauchen Überbrückungsprogramme mit qualifizierten Lehrkräften. Diejenigen, deren Bildung unterbrochen wurde, profitieren von Programmen des beschleunigten Lernens, die es ihnen ermöglichen aufzuholen und dann in der entsprechenden Klassenstufe wieder einzusteigen. Die Inklusion von Flüchtlingen in Bildung hat bessere Erfolgchancen, wenn sie auf Sozialprogramme ausgedehnt wird, damit Flüchtlinge zum Beispiel von *Conditional Cash Transfers* zur Deckung versteckter Schulkosten profitieren können. Im Falle von Binnenmigranten, insbesondere Kindern von Nomaden oder Saisonarbeitern, sollten die Regierungen über flexible Schulkalender, Systeme zur Erfassung und Nachverfolgung von Bildung und Lehrpläne mit Bezug zu ihrer Lebenssituation nachdenken.

Erwachsene brauchen Unterstützung, um ihre Kompetenzen durch berufliche Bildung zu entwickeln und Barrieren zu überwinden, zum Beispiel geringqualifizierte Beschäftigung oder hohe Ausbildungskosten, die sie entmutigen und davon abhalten, in Kompetenzen zu investieren. Sie brauchen Finanz-Bildungsangebote, um ihre wirtschaftliche Situation zu regeln, bei Geldtransfers in die Heimat nichts einzubüßen und Betrug und finanzieller Ausbeutung zu entgehen. Non-formale Bildungsprogramme, die auf lokaler Regierungsebene angeboten werden können, wären eine gute Ergänzung zu Bemühungen zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes.

DIE GESCHICHTE VON MIGRATION UND FLUCHT IM UNTERRICHT RICHTIG DARSTELLEN, UM VORURTEILE ZU HINTERFRAGEN

Um inklusive Gesellschaften aufzubauen und Menschen beim Zusammenleben zu unterstützen, bedarf es mehr als bloßes Tolerieren. Die Regierungen müssen Bildungsinhalte und -vermittlung überprüfen, Lehrpläne anpassen und Lehrbücher überdenken, damit sie Vielfalt in der Geschichte und in der heutigen Zeit widerspiegeln. Bildungsinhalte müssen den Beitrag von Migration zu Wohlstand und Wohlergehen in den Mittelpunkt rücken. Außerdem müssen sie die Ursachen von Spannungen und Konflikten erkennen sowie die Folgen von Migrationsbewegungen, bei denen Bevölkerungsgruppen vertrieben oder marginalisiert wurden. Pädagogische Ansätze sollten die Offenheit für zahlreiche Perspektiven fördern, die Wertschätzung des Zusammenlebens unterstützen und die Vorteile von Vielfalt schätzen. Sie sollten Vorurteile hinterfragen und Fähigkeiten des kritischen Denkens vermitteln, damit Lernende Unsicherheiten beim Umgang mit anderen Kulturen überwinden und sich negativen Mediendarstellungen von Migranten und Flüchtlingen widersetzen können. Die Regierungen sollten aus dem positiven Erfahrungsschatz interkultureller Bildung schöpfen.

LEHRKRÄFTE VON MIGRANTEN UND FLÜCHTLINGEN AUF VIELFALT UND HÄRTEN VORBEREITEN

Lehrkräfte benötigen Unterstützung, um in Lernumfeldern, die zunehmend durch Migration und Flucht gekennzeichnet sind, Vermittler des Wandels zu werden.

Aktuelle Lehreraus- und -weiterbildungsprogramme, die sich mit Migration beschäftigen, tun dies häufig ad hoc und nicht als Teil des Hauptlehrplans. Regierungen müssen in Aus- und Weiterbildungen von Lehrkräften investieren, die Kernkompetenzen sowie die Fähigkeit vermitteln, mit vielfältigen, mehrsprachigen und multikulturellen Kontexten umzugehen, die auch die einheimischen Lernenden betreffen. Ein Bewusstsein für Migration und Flucht sollte bei allen Lehrkräften gefördert werden, nicht nur bei denen, die tatsächlich im Unterricht mit Vielfalt konfrontiert sind. Künftigen und berufstätigen Lehrkräften und Schulleitern sollten Werkzeuge an die Hand gegeben werden, um Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung im Klassenzimmer, auf dem Schulhof und in der Gemeinschaft entgegenzutreten und das Selbstbewusstsein und Zugehörigkeitsgefühl von Lernenden mit Migrations- oder Fluchthintergrund zu stärken.

In Fluchtkontexten müssen Lehrkräfte zudem sensibel für bestimmte Schwierigkeiten von geflüchteten Lernenden und Eltern sein und den Kontakt zu deren Gemeinschaften suchen. Lehrkräfte sind zwar keine Berater, sie können aber ausgebildet werden, um Stress und Traumata zu erkennen und Schüler mit entsprechendem Bedarf an Spezialisten zu verweisen. Falls solche Spezialisten nicht vorhanden sind, sollten Lehrkräfte darauf vorbereitet sein, dass sie für einige Familien der einzige Zugang zu solchen Diensten sind. Lehrkräfte von Flüchtlingen und Lehrkräfte, die ebenfalls Flüchtlinge sind, leiden selbst unter zusätzlichem Stress. Hier müssen

Managementstrategien die extremen Belastungen, unter denen einige Lehrkräfte arbeiten, anerkennen und abbauen, die Gleichberechtigung unter verschiedenen Lehrkräftegruppen steuern und gewährleisten, um die Moral aufrechtzuerhalten, und in berufliche Entwicklung investieren.

DAS POTENTIAL VON MIGRANTEN UND FLÜCHTLINGEN NUTZEN

Migranten und Flüchtlinge verfügen über Kompetenzen, die nicht nur dazu beitragen können, ihr eigenes Leben und das ihrer Familien zu verändern, sondern auch die Wirtschaft und Gesellschaft sowohl im Aufnahme- als auch im Herkunftsland, egal ob sie zurückkehren oder es aus der Ferne unterstützen. Um dieses Potential auszuschöpfen, werden einfachere, billigere, transparentere und flexiblere Mechanismen zur Anerkennung akademischer Qualifikationen und beruflicher Kompetenzen (auch von Lehrkräften) benötigt und zur Anrechnung von bereits Erlerntem, das nicht bewertet oder zertifiziert wurde.

Die Länder müssen die Verpflichtungen des Globalen Pakts für sichere, geordnete und geregelte Migration (*Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*) in Hinblick auf die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen nachverfolgen und die Verhandlungen im Rahmen der Globalen Konvention zur Anerkennung von Hochschulqualifikationen abschließen, damit diese 2019 verabschiedet werden kann. Bewertungsagenturen, Zulassungsstellen und akademische Institutionen sollten die Anforderungen und Verfahren auf bilateraler, regionaler und globaler Ebene harmonisieren und mit Regierungen und regionalen sowie internationalen Organisationen zusammenarbeiten. Gemeinsame Standards zu Abschlüssen, Qualitätssicherungsmechanismen und akademischen Austauschprogrammen können die Anerkennung von Qualifikationen fördern.

BILDUNGSBEDÜRFNISSE VON MIGRANTEN UND FLÜCHTLINGEN IN DER HUMANITÄREN HILFE UND ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT FÖRDERN

Während zwei Drittel der internationalen Migranten in Länder mit hohem Einkommen streben, werden 9 von 10 Flüchtlingen in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen aufgenommen, die der Unterstützung durch internationale Partner bedürfen. Um dem Bedarf gerecht zu werden, müsste der Anteil an humanitärer Hilfe für Bildung verzehnfacht werden. Eine nachhaltigere Lösung für die internationale Gemeinschaft ist die Einhaltung der Verpflichtungen des Globalen Paktes für Flüchtlinge und des Umfassenden Rahmenplanes für Flüchtlingshilfemaßnahmen (CRRF), humanitäre Hilfe und Entwicklungszusammenarbeit bereits ab den frühen Stadien einer Krise zu verknüpfen und die inklusive Bildungsbereitstellung für Flüchtlings- und Aufnahmegemeinschaften zu fördern. Bildung sollte in die Gestaltung von Notfallmaßnahmen einbezogen werden, insbesondere die frühkindliche Förderung und Erziehung. Die Bildung sollte auch Teil eines ganzheitlichen Lösungspakets sein, das andere Sektoren einbezieht, z. B. Unterkunft, Ernährung, Wasser, sanitäre Versorgung und sozialer Schutz. Geber müssen diese Reformen in ihre humanitären Maßnahmen aufnehmen. Unter Nutzung der Dynamik des Fonds *Education Cannot Wait* müssen sie Kapazitäten zur Bedarfsermittlung entwickeln und gemeinsam planen, um die Trennung zwischen humanitärer Hilfe und Entwicklungszusammenarbeit zu überwinden und vorhersagbare Finanzierung über mehrere Jahre voranzubringen.

Migration, Flucht und Bildung:

BRÜCKEN BAUEN STATT MAUERN

Der Weltbildungsbericht 2019 untersucht, wie sich Migration und Flucht in jeglicher Form – innerhalb eines Landes oder grenzüberschreitend, freiwillig oder erzwungen, der Arbeit oder der Bildung wegen – auf Bildung auswirken. Er analysiert außerdem die bezüglich der Bildungsagenda 2030 (SDG 4) erreichten Fortschritte.

Angesichts der zunehmenden Vielfalt analysiert der Weltbildungsbericht, wie Bildung inklusive Gesellschaften aufbauen und Menschen dabei helfen kann, zu lernen, miteinander zu leben. Die Bereitstellung gleichberechtigter Bildungsangebote baut Brücken; ungleiche Bildungsangebote lassen Mauern zwischen Migranten und Flüchtlingen auf der einen und den sie aufnehmenden Gemeinschaften auf der anderen Seite entstehen.

Zwei neue globale Pakte zu Migranten und Flüchtlingen erkennen die zentrale Rolle von Bildung an und stecken Ziele, die mit der globalen Verpflichtung, niemanden zurückzulassen, im Einklang sind. Dieser Weltbildungsbericht ist ein wichtiges Werkzeug hierfür. Er umfasst Aspekte wie saisonale Migration, die Zusammenlegung ländlicher Schulen, interkulturelle Lehrpläne, die Inklusion von Flüchtlingen in nationale Bildungssysteme und die Bekämpfung von Ausgrenzung, die Anerkennung von Qualifikationen, gezielte Förderung von Schulen, effektivere humanitäre Hilfe für Bildung und die Vorbereitung von Lehrkräften auf Vielfalt in Klassenzimmern.

Der Weltbildungsbericht fordert die Länder auf, Bildung als Mittel im Umgang mit Migration und Flucht und als Chance für diejenigen zu sehen, die sie brauchen.



Weltbildungs-
Bericht



Organisation
der Vereinten Nationen
für Bildung, Wissenschaft
und Kultur



Ziele für
nachhaltige
Entwicklung



Organisation
der Vereinten Nationen
für Bildung, Wissenschaft
und Kultur

Deutsche
UNESCO-Kommission



Ziele für
nachhaltige
Entwicklung