



WELTBILDUNGSBERICHT – KURZFASSUNG



Zugang und Chancengerechtigkeit

COUNTDOWN BIS 2030



Ziele für
nachhaltige
Entwicklung



Weltbildungs-
Bericht

WELTBILDUNGSBERICHT – KURZFASSUNG



Zugang und Chancengerechtigkeit

COUNTDOWN BIS 2030

Diese Publikation ist verfügbar in Open Access und steht unter der Attribution-ShareAlike 3.0 IGO Lizenz CC-BY-SA 3.0 IGO (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Durch Nutzung der Inhalte dieser Publikation akzeptieren die Nutzerinnen und Nutzer die Nutzungsbedingungen des UNESCO Open Access Repository (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>). Diese Lizenz gilt ausschließlich für den Textinhalt der Publikation. Mit einem Sternchen (*) gekennzeichnete Bilder fallen nicht unter die CC BY-SA-Lizenz (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>) und dürfen ohne vorherige Genehmigung der Urheberrechtsinhaber nicht verwendet oder vervielfältigt werden.

Die UNESCO ist eine Open-Access-Herausgeberin, und alle Veröffentlichungen werden online und kostenlos über das UNESCO-Dokumentenarchiv zur Verfügung gestellt. Jegliche kommerzielle Nutzung ihrer Veröffentlichungen durch die UNESCO erfolgt zur Deckung der tatsächlichen nominalen Kosten für den Druck oder die Vervielfältigung der Inhalte auf Papier oder CD sowie für deren Verteilung. Es gibt keine Gewinnerzielungsabsicht.



Originaltitel auf Englisch: *Global Education Monitoring Report Summary 2026 – Access and equity: Countdown to 2030*.
Veröffentlicht 2026 durch United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO),
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

**Weltbildungsbericht 2026,
Zugang und Chancengerechtigkeit
Countdown bis 2030
Deutsche Übersetzung**

Herausgegeben von

United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization (UNESCO)
7, Place de Fontenoy, 75352, Paris 07 SP, France

und

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK)
Martin-Luther-Allee 42, 53175 Bonn

Verantwortlich: Dr. Barbara Malina (DUK)
Redaktion: Kristin Richau (DUK), Dr. Philipp Disselbeck (DUK)
Übersetzung: Jöran Muuß-Merholz

Die deutsche Kurzfassung ist online zugänglich unter:
<https://www.unesco.de/themen/bildung/weltbildungsbericht>

Die englische Kurzfassung und zusätzliche Materialien
sind online zugänglich unter:
<http://bit.ly/2026gemreport>

Grafikdesign: UNESCO, Layout: BOROS

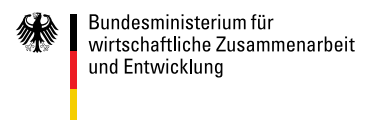
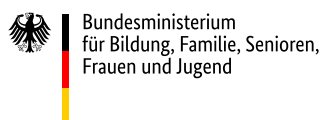
Weitere Informationen zum Global Education Monitoring
Report 2026 erhalten Sie über:

Global Education Monitoring Report team
UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Email: gemreport@unesco.org, Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gem-report

© UNESCO, 2026
Erste Auflage
ISBN: 978-3-947675-18-0

Titelfoto: Godfred, sechs Jahre alt, und sein Freund auf
ihrem Schulweg in einer kleinen ländlichen Stadt im Osten
Ghanas. Bildnachweis: UNESCO Weltbildungsbericht /
Rooftop

[https://doi.org/10.54676/YSIC7241
ED/GEMR/MRT/2026/S1](https://doi.org/10.54676/YSIC7241ED/GEMR/MRT/2026/S1)



Gemäß der Incheon-Erklärung und dem Aktionsrahmen zur Agenda Bildung 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.

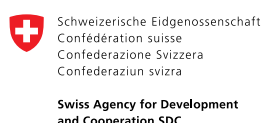
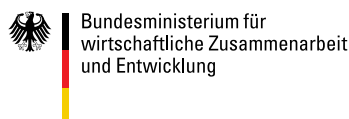
Das *Global Education Monitoring Report* Team trägt die Verantwortung für die Auswahl und Präsentation der in dieser Publikation enthaltenen Fakten und die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen, die nicht unbedingt denen der UNESCO oder der Förderer des Berichts entsprechen und die Organisation in 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, Marcela Barrios Rivera, Madeleine Barry, Yekaterina Baskakova, Michael Cairney, Aruem Cho, Anna Cristina D'Addio, Rafaela Maria Da Silva Santos, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Tuamanaia Foimafafisi, Juliette Font, Pablo Fraser, Lara Gil Benito, Emily Goldstein, Pierre Gouédard, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Jodi Klue, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Aurélia Mazoyer, Anissa Mehtar, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Divya Sharma, Laura Stipanovic, Aziah-Katiana Tan, Dorothy Wang und Shifeng Zhou.

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.



KERNAUSSAGEN

Die Welt wird den Zugang für alle bis 2030 nicht erreichen. Doch das bedeutet nicht, dass die globale Bildungsagenda gescheitert ist.

- Die drei großen globalen Bildungsziele – das 1990 ausgerufene Ziel des universellen Zugangs zur Grundschulbildung, das Ziel des universellen Abschlusses der Grundschulbildung von 2000 und das Ziel des universellen Abschlusses der Sekundarschulbildung aus dem Jahr 2015 – haben die Ambitionen schneller größer werden lassen, als der Ausbau der Bildungssysteme folgen konnte. Dadurch wurde die Glaubwürdigkeit dieser Ziele untergraben.
- Hinter den Statistiken zu Kindern und Jugendlichen, die keine Schule besuchen, steckt eine Entwicklung, die Mut macht: der starke Zuwachs bei den Anmeldungen. Mit 1,4 Milliarden Schülerinnen und Schülern im Jahr 2024 stieg die Zahl der Anmeldungen für die Grundschulbildung gegenüber 2000 um 327 Millionen bzw. 30 %. Auch in der vorschulischen Bildung stieg sie um 45 % und in der post-sekundären Bildung um 161 %.
- Die Länder haben zudem ihren politischen Ansatz in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit und Inklusion grundlegend gewandelt. Regierungen unterstützen benachteiligte Regionen und Gruppen und haben gezielt in Technologie, Verkehr, Energie und Gesundheit investiert, um den Zugang zu Bildung auszuweiten.

Seit 2015 haben sich die Fortschritte bei der Reduzierung der Out-of-school-Rate in allen Regionen verlangsamt.

- Nachdem die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die keine Schule besuchen, zwischen 2000 und 2015 um 33 % zurückgegangen war, ist sie nun das siebte Jahr in Folge gestiegen – seit 2015 um 3 %. Im Jahr 2024 hat sie 273 Millionen erreicht. Das bedeutet, dass weltweit jedes sechste Kind, Heranwachsender und Jugendlicher vom Bildungswesen ausgeschlossen ist.
- Diese Zahl ist um mindestens 13 Millionen zu niedrig angesetzt, wenn man zusätzliche Informationen aus Quellen im humanitären Bereich heranzieht, um Datenlücken für die zehn am stärksten von Konflikten betroffenen Ländern zu schließen.
- Fortschritte sind möglich. Einige Länder haben die Out-of-school-Rate seit dem Jahr 2000 um 80 % und mehr gesenkt, darunter Madagaskar und Togo bei Kindern, Marokko und Vietnam bei Jugendlichen sowie Georgien und die Türkei bei jungen Erwachsenen.

Bei den derzeitigen Raten werden wir möglicherweise niemals allen Lernenden den Abschluss der Sekundarschule ermöglichen können.

- Immer mehr Lernende erreichen einen Schulabschluss, auch wenn die Out-of-school-Rate stagniert. Seit dem Jahr 2000 ist die Abschlussrate in der Grundschulbildung von 77 % auf 88 %, in der unteren Sekundarstufe von 60 % auf 78 % und in der oberen Sekundarstufe von 37 % auf 61 % gestiegen. Die Geschwindigkeit des Wachstums seit 2000 betrug beispielsweise in der oberen Sekundarschulbildung einen Prozentpunkt pro Jahr.
- Bei den derzeitigen Wachstumsraten würde die Welt bis 2105 brauchen, um eine Abschlussquote von 95 % für die obere Sekundarstufe zu erreichen.
- Die hohen Quoten für Klassenwiederholungen sind seit dem Jahr 2000 für die Lernenden in der Grundschulbildung um 62 % und für die untere Sekundarschulbildung um 38 % zurückgegangen. Das erklärt, warum die Out-of-school-Raten stagnieren und sich gleichzeitig die Abschlussraten verbessern.
- In Ländern mit niedrigem und niedrigem mittlerem Einkommen beginnen viele Kinder nach wie vor erst spät mit der Schule und wiederholen Klassen. Das bedeutet, dass viele von ihnen den jeweiligen Bildungsabschnitt mit einer Verzögerung von mehreren Jahren abschließen. Die Lücke zwischen dem „planmäßigen“ Abschluss (innerhalb von drei bis fünf Jahren nach Erreichen des offiziellen Abschlussalters) und dem „tatsächlichen“ Abschluss (noch später) in der unteren Sekundarschulbildung beträgt weltweit vier Prozentpunkte, in Ländern mit niedrigem Einkommen jedoch neun Prozentpunkte – ein Abstand, der seit 2005 gewachsen ist.

Die Art und Weise, wie wir Fortschritte definieren, muss verbessert werden.

- Auch wenn in der Agenda 2030 festgelegt war, dass die Regierungen ihre eigenen nationalen Zielwerte auf Basis ihrer jeweiligen Kontexte setzen sollten, wurde dies kaum in die Tat umgesetzt – wobei der Bildungsbereich eine bemerkenswerte Ausnahme bildet. Seit 2022 haben 80 % der Länder nationale Zielwerte für acht Indikatoren genannt, die bis 2030 erreicht werden sollen. Über die Fortschritte wird jährlich vom UNESCO-Institut für Statistik und im Weltbildungsbericht (GEM Report) berichtet.
- Fortschritte lassen sich am besten verstehen, wenn man Länder vergleicht, die von ähnlichen Ausgangsbedingungen gestartet sind. Zwischen 2000 und 2024 hat beispielsweise Mexiko die Out-of-school-Rate um mehr als 20 Prozentpunkte stärker gesenkt als El Salvador; Sierra Leone hat die Abschlussrate im Primarbereich um 22 Prozentpunkte mehr erhöht als Liberia; und der Irak hat seine Abschlussrate an Sekundarschulen um 10 Prozentpunkte mehr erhöht als Algerien.
- Das Monitoring von Fortschritten in Sachen Chancengerechtigkeit wird durch den Paritätsindex nur unzureichend abgebildet. Dieser globale Indikator sagt mehr über die Entwicklung der disaggregierten Indikatoren aus als über die Lage in Bezug auf Ungleichheit. Es lassen sich zwar Schlussfolgerungen ziehen, doch die Trends müssen im Kontext analysiert werden.

Einige Messinstrumente müssen angepasst werden, um aussagekräftigere Ergebnisse zu liefern.

- Im Bereich der vorschulischen Bildung führt der globale Indikator, wonach 75 % der Fünfjährigen eine Bildungseinrichtung besuchen, zu einer Überschätzung der Zahl der Kinder, die vor der Grundschulbildung eine Vorschule besucht haben. Denn 27 % dieser fünfjährigen Kinder waren bereits in der Grundschule. Der vorliegende Bericht schätzt, dass nur 60 % aller Kinder in der Grundschule vorab mindestens ein Jahr vorschulische Bildung absolviert haben.
- Im Bereich der Primar- und Sekundarschulbildung meldet jedes dritte Land keine Zahlen für Disparitäten zwischen städtischen und ländlichen Gebieten, und für Disparitäten in Bezug auf Wohlstand ist es jedes zweite. In den meisten Fällen spiegelt sich darin wider, dass Bildungsministerien dem Nutzen von solchen Erhebungen keine ausreichende Bedeutung beimessen oder dass Staaten davor zurückscheuen, Disparitäten offenzulegen, selbst wenn die entsprechenden Daten vorliegen.
- In der post-sekundären Bildung wird der Fortschritt anhand der Bruttoeinschulungsraten überbewertet, da viele Lernende am Ende keinen Abschluss erwerben. Die Abschlussrate im tertiären Bereich für die 25- bis 34-Jährigen entspricht durchweg nur etwa 60 % der Bruttoimmatrikulationsrate von zehn Jahren zuvor. Daher sollte die Abschlussrate der 25- bis 29-Jährigen zur Grundlage für das Monitoring werden, gepaart mit dem entsprechenden Wert bei den 30- bis 34-Jährigen als Maßstab für verspätete Abschlüsse.

Es gibt keine einfachen Erklärungen für langfristige Fortschritte in Bezug auf Zugang und Chancengerechtigkeit.

- Häufig lässt sich die langfristige Expansion des Bildungssystems durch Faktoren außerhalb der Bildungspolitik erklären. Dazu gehören etwa die steigende Erwerbsbeteiligung von Frauen, die Aussicht auf Migration sowie die Friedens- und Stabilitätsdividende in Ländern, die sich von Konflikten erholen.
- Modellversuche haben wichtige Erkenntnisse für die Politikgestaltung geliefert, beispielsweise zur Bedeutung von Gesundheits- und Ernährungsmaßnahmen für die Bildung. Es besteht jedoch auch die Tendenz, den Ergebnissen solcher kurzfristigen Wirkungsstudien zu viel Aufmerksamkeit zu schenken. Diese versuchen aufzuzeigen, „was funktioniert“, ignorieren dabei jedoch die Rolle robuster Institutionen, die entscheidend für die Umsetzung politischer Maßnahmen zur nachhaltigen Expansion des Bildungssystems sind.
- Es gibt keine Patentlösung. Die im vorliegenden Bericht enthaltenen Policy-Auswertungen unterstreichen die Bedeutung kohärenter, kontextspezifischer und ausgewogener Maßnahmenpakete, die Institutionen weiterentwickeln, die Nachfrage anregen und das Bildungsangebot stärken.

Um den Zugang zu Bildung zu verbessern, wurden umfassende politische Anstrengungen unternommen.

- Seit dem Jahr 2000 ist der Anteil der Länder, die Gesetze zur inklusiven Bildung haben, von 1 % auf 24 % gestiegen. Gleichzeitig stieg der Anteil von Ländern, deren Gesetze für Kinder mit Behinderungen einen Unterricht in inklusiven Bildungseinrichtungen vorsehen, von 17 % auf 29 %. Der Anteil der Staaten, die eine Definition inklusiver Bildung verabschiedet haben, stieg von 68 % im Jahr 2020 auf 84 % im Jahr 2025. Von diesen Ländern stieg der Anteil derer, deren Definition über den Aspekt der Behinderung hinausgeht, im selben Zeitraum von 51 % auf 69 %.

- Zwischen 1998 und 2023 stieg unter 158 Ländern der Anteil derer mit einer zwölfjährigen Schulpflicht von 8 % auf 26 %. In einer Gruppe von 130 Ländern erhöhte sich die durchschnittliche Dauer der kostenlosen Bildung von 10 auf 10,8 Jahre.

Es gibt eine Dynamik hin zu politischen Maßnahmen, die Ressourcen umverteilen, um so die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu erhöhen.

- Finanzpolitik ist ein zentrales Politikfeld zur Erreichung chancengerechter Ergebnisse in der Bildung. In den letzten 25 Jahren hat sich der Anteil der Länder um das Vier- bis Sechsfache erhöht, die die vier folgenden Finanzierungsmechanismen einsetzen und deren Potenzial zur Förderung benachteiligter Bevölkerungsgruppen für die Primar- und Sekundarbildung nutzen: Transferzahlungen an subnationale Regierungsebenen, an Schulen, an Lernende und an deren Familien. Die Zahl der Programme für Schulmahlzeiten, die ohnehin bereits hoch war, hat sich verdoppelt.
 - Ein neuer Index, der den beabsichtigten Anwendungsbereich und den Umfang von Maßnahmen zur Förderung von Chancengerechtigkeit misst, zeigt jedoch, dass weniger als jedes zehnte Land einen ausreichend starken Fokus auf Chancengerechtigkeit setzt.
 - In der vorschulischen Bildung weisen 54 % der Länder jenen Einrichtungen, die benachteiligte Kinder betreuen, gezielt Mittel zu. 26 % stellen Familien finanzielle Ressourcen über das Bildungsministerium bereit, während dies in 55 % der Länder über ein anderes Ministerium geschieht.
 - Im post-sekundären Bildungsbereich verzichtet jedes dritte Land auf Studiengebühren an öffentlichen Hochschulen, fast jedes zweite Land bezuschusst studentisches Wohnen, vier von zehn Ländern unterstützen den Personenverkehr und knapp drei von zehn Ländern bezuschussen Lehrbücher.
-

Die globale Entwicklungsagenda und ihr Verständnis von Bildung haben sich gewandelt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und die Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (SDGs) haben die Belange von Menschen und Planet, von reichen und armen Ländern unter einem gemeinsamen universellen Rahmen vereint. Anders als bei dem 1990 ins Leben gerufenen Programm „Bildung für alle“ (Education For All, EFA), das sich auf Bildung fokussierte, spiegelt sich in den SDGs ein umfassenderes Verständnis der Rolle von Bildung wider, deren zentrale Bedeutung für die Erreichung weiterer Entwicklungsziele anerkannt wird. Anders als die im Jahr 2000 ins Leben gerufenen Millennium-Entwicklungsziele (Millennium Development Goals, MDGs), deren Schwerpunkt auf der Grundschulbildung lag, umfasst das Bildungsziel SDG 4 alle Bildungsstufen.

Die globalen Ambitionen der drei weltweiten Bildungsagenden eilten der Expansion der Bildungssysteme voraus. Im Jahr 1990 wurde im Rahmen von EFA der universelle Zugang zur Grundschulbildung gefordert; im Jahr 2000 sah das Millenniums-Entwicklungsziel 2 den universellen Grundschulabschluss vor; und im Jahr 2015 forderte das Nachhaltigkeitsziel 4 den universellen Abschluss der (oberen) Sekundarschulbildung. Dies waren unrealistisch ehrgeizige Ziele, doch sie brachten das sich wandelnde Verständnis dessen zum Ausdruck, was das Recht auf Bildung im 21. Jahrhundert bedeuten sollte. Anlässlich des Jahres 2023 – der Halbzeit auf dem Weg zu 2030 – wurde jedoch deutlich, dass nicht nur der universelle

Abschluss der Sekundarbildung, sondern auch keines der anderen ambitionierteren Unterziele von SDG 4 auf Kurs lag. So zeigen beispielsweise die neuesten Informationen in diesem Bericht, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen ohne Schulbesuch in den letzten sieben Jahren gestiegen ist und nun insgesamt 273 Millionen beträgt, während nur zwei Drittel der jungen Menschen die Sekundarbildung abschließen.

Die Berichtsreihe „Countdown bis 2030“ macht eine Bestandsaufnahme der Lehren aus den globalen Bildungsagenden. Angesichts der näher rückenden Frist 2030 und vor dem Hintergrund eines unter Druck geratenen Multilateralismus ist es notwendig, Daten und länderspezifische Erfahrungen heranzuziehen, um die vielfältigen Wege zu verstehen, die die Länder zur Erreichung des SDG 4 eingeschlagen haben. Diese Ausgabe des Weltbildungsberichts ist der erste Teil der dreiteiligen Berichtsreihe „Countdown bis 2030“, die darauf abzielt, eine Bestandsaufnahme der Fortschritte vorzunehmen und den Rahmen für die Debatte über eine Post-2030-Agenda für die Bildung zu setzen. Die Reihe verbindet Daten mit narrativen Darstellungen. Dafür werden zunächst Länder identifiziert, die sich in den letzten 25 Jahren bei zentralen Bildungsindikatoren schneller verbessert haben als vergleichbare Länder. Anschließend werden anhand von Fallstudien und Forschungsergebnissen die Faktoren und politischen Maßnahmen untersucht, die mit dieser Leistung in Zusammenhang stehen.

Die Trilogie „Countdown bis 2030“ betrachtet Zugang, Qualität und Relevanz als miteinander verknüpfte Säulen. Die drei Ausgaben widmen sich jeweils einem Schwerpunkt der Agenda: Zugang und Chancengerechtigkeit (2026), Qualität und Lernen (2027) sowie Relevanz (2028/9), wobei jeder dieser Bereiche auf unterschiedliche Weise evaluiert werden kann. Die drei Bereiche sind jedoch miteinander verflochten. Die rasche Expansion des Bildungssystems in ärmeren Ländern nach dem Jahr 2000 – nach Jahren von Kürzungen öffentlicher Mittel infolge von Strukturanpassungsprogrammen – schien positiv zu verlaufen, ging jedoch oft mit einer sinkenden Qualität einher. Viele junge Menschen verloren das Interesse an Bildung und verließen die Schule frühzeitig, da sie wenig lernten und das Gefühl hatten, dass ihre Bildung kaum Relevanz für ihre Zukunftsaussichten besaß. Relevanz ist die Grundlage für Qualität: Bildung muss Lernende auf das Leben vorbereiten, insbesondere angesichts sich verschärfender globaler Herausforderungen wie den Auswirkungen von Technologie, Autoritarismus, Klimawandel, Umweltzerstörung und sich wandelnden Sozialstrukturen. Über die gesamte Trilogie hinweg verbindet die Chancengerechtigkeit diese Dimensionen: Mit wachsendem Zugang verlagern sich die Fragen der Chancengerechtigkeit hin zu Lernen und zu Relevanz – also zu den Fähigkeiten, die die Lernende entwickeln, und zu den Möglichkeiten, die ihnen offenstehen –, damit Bildung dazu beitragen kann, Ungleichheiten auszugleichen, anstatt sie zu reproduzieren.

Zugang und Chancengerechtigkeit werden anhand von fünf globalen und thematischen SDG-Indikatoren analysiert. Der Indikator 4.2.2 misst die Teilnahme an organisiertem Lernen ein Jahr vor dem offiziellen Einschulungsalter (in der Regel im Alter von 5 Jahren), wobei jedoch nicht unterschieden wird, ob die Kinder eine Vorschule oder eine Schule besuchen. Indikator 4.1.4 erfasst die Out-of-School-Rate bei Kindern im Grundschulalter, bei Heranwachsenden im Alter der unteren Sekundarstufe und bei Jugendlichen im Alter der oberen Sekundarstufe. Er basiert auf behördlichen Daten, ergänzt durch modellierte Schätzungen und Analysen zu spätem Schuleintritt, zu für ihre Stufe besonders alten Lernenden sowie zu Klassenwiederholungsquoten. Indikator 4.1.2 betrifft die Schulabschlussquote (für Grundschule, untere und obere Sekundarstufe), die auf Haushaltserhebungen basiert und bei Personen im Alter von drei bis fünf Jahren über dem offiziellen Abschlussalter ansetzt, um Personen mit verspätetem Abschluss zu erfassen. Indikator 4.3.2 misst die Bruttobeteiligungsrates im Tertiärbereich, die sich aus verschiedenen Bildungsgängen und Altersgruppen zusammensetzt. In Ländern mit hoher Abbrecherquote kann dieser Indikator zu einer Überbewertung der Fortschritte führen, was die Notwendigkeit unterstreicht, den Bildungsabschluss als ergänzende Kennzahl zu berücksichtigen. Indikator 4.5.1, der Paritätsindex,

vergleicht die Werte von Indikatoren für benachteiligte und privilegierte Gruppen, die anhand von Merkmalen wie Geschlecht, Wohnort, Wohlstand und Behinderung definiert werden. Paritätsindizes verbessern sich in der Regel mit steigendem Wert des ihnen zugrunde liegenden Indikators. Das bedeutet, dass einfache länderübergreifende Vergleiche den Fortschritt im Bereich der Chancengerechtigkeit möglicherweise nicht angemessen widerspiegeln.

Die nationalen Fallstudien in diesem Bericht wurden entlang dieser Indikatoren ausgewählt. In einem ersten Schritt wurden die durchschnittlichen jährlichen Wachstumsraten der Länder über gleitende Zeiträume von bis zu zehn Jahren berechnet und – je nach Ausgangsniveau – in fünf Gruppen eingeteilt, da die Geschwindigkeit des Fortschritts maßgeblich von der Ausgangslage abhängt. Anschließend wurden die Länder danach eingeteilt, ob ihre durchschnittliche Wachstumsrate in diesem Zeitraum über dem 75. Perzentil (schnell) oder unter dem 25. Perzentil (langsam) lag. Es folgten zusätzliche Überprüfungen zur Verfügbarkeit aktueller Daten und um Fälle mit ungeklärten Schwankungen auszuschließen. Abschließend wurden aus den Gruppen mit schnellem und langsamem Fortschritt solche Länder ausgewählt, die hinsichtlich Region, Einkommensniveau und Bevölkerungsgröße repräsentativ waren.

In einigen wenigen Fällen weicht die Länderauswahl geringfügig von dieser Methodik ab. Im Falle des Indikators zur Teilnahmequote an der frühkindlichen Bildung (4.2.2) wurde für die Auswahl unter Ländern mit hohem Einkommen, deren Raten größtenteils nahe 100% liegen, stattdessen die Nettoeinschulungsrate in der vorschulischen Bildung herangezogen. Die Indikatoren für die Out-of-school-Rate (4.1.4) und für die Abschlussrate (4.1.2) wurden auf drei Ebenen analysiert, wobei die meisten Fallstudien aus dem Bereich von Jugendlichen bzw. der oberen Sekundarstufe stammen, wo die Unterschiede in den Expansionsdynamiken am deutlichsten erkennbar sind (**Abbildung 1**). Die Bruttobeteiligungsrate in der tertiären Bildung (4.3.2) war bei der Auswahl der Länder unproblematisch. Was schließlich die Chancengerechtigkeit betrifft, so wurden die Paritätsindizes der Abschlussrate für vier einzelne Merkmale analysiert: Geschlecht, Wohnort, Region und Wohlstand. Es wurden nur Länder berücksichtigt, die Fortschritte erzielt hatten. Im Bereich Behinderung, wo keine Trenddaten vorliegen, wurde eine regionale UNICEF-Datenbank zu Rate gezogen, und die Auswahl basierte auf den Fortschritten bei der Inklusion von Schülern mit Behinderung in allgemeinen Schulen.

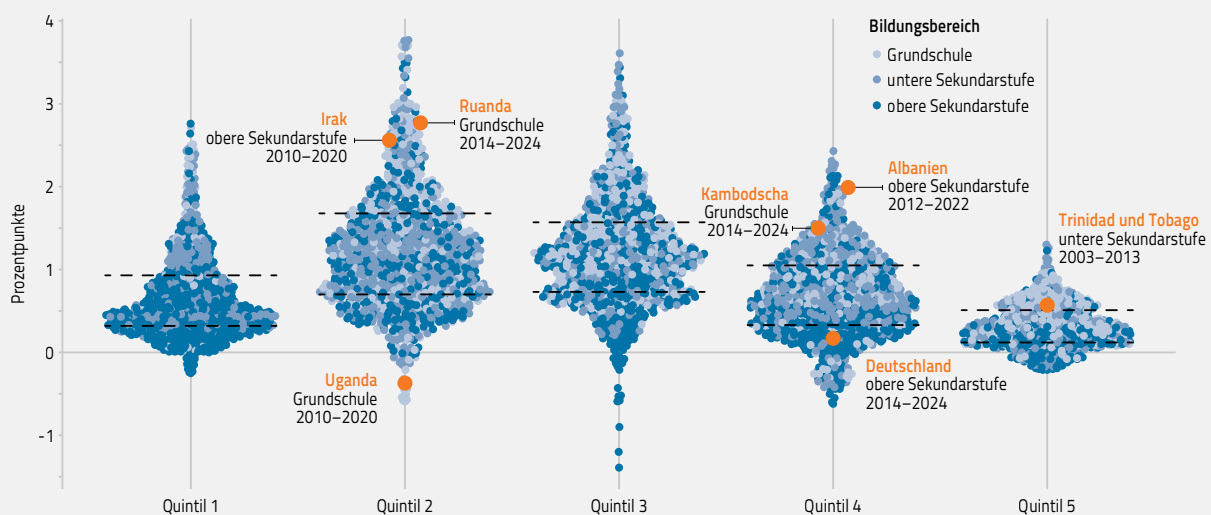
Der Bericht baut auf den Prinzipien des Benchmarking-Prozesses für SDG 4 auf. In den letzten Jahren haben rund 80 % der Länder nationale Zielwerte oder Benchmarks für die Jahre 2025 und 2030 für eine Kernausswahl von SDG-4-Indikatoren festgelegt. Dieser Prozess, der vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) und dem Weltbildungsbericht koordiniert wird, trägt dazu bei, ambitionierte globale Ziele in kontextspezifische nationale Zielwerte, die mit entsprechenden Budgets verknüpft

sind, zu übersetzen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Länder ihre eigenen Commitments erfüllen, wird jährlich mit der SDG-4-Scorecard nachverfolgt. Der Prozess zielt darauf ab, die Rechenschaftspflicht zu stärken und den Ländern gleichzeitig einen formativen Mechanismus an die Hand zu geben, mit dem sie realistische, zugleich aber ambitionierte Ziele festlegen können, und bietet damit einen gemeinsamen Bezugspunkt für den nationalen und internationalen Dialog über Fortschritte im Bildungsbereich.

ABBILDUNG 1:

Verteilung der durchschnittlichen jährlichen Wachstumsraten des globalen SDG-Indikators 4.1.2

Durchschnittliche jährliche Wachstumsrate (in Prozentpunkten) über gleitende 10-Jahres-Zeiträume für die Abschlusssraten (Primarbereich, unterer Sekundarbereich, oberer Sekundarbereich), gruppiert nach dem Ausgangswert des jeweiligen Zeitraums, 2000–24



Anmerkungen: Heller gefärbte Punkte stellen Zeiträume mit interpolierten Daten dar. Die Quintile der Ausgangswerte decken die folgenden Bereiche ab: Quintil 1 (0 %–20 %), Quintil 2 (20 %–42 %), Quintil 3 (42 %–66 %), Quintil 4 (66 %–84 %) und Quintil 5 (84 %–95 %).

Die beiden gestrichelten Linien für jedes Quintil stellen das 25. und 75. Perzentil der Wachstumsraten dar. Für jedes ausgewählte Land ist der aktuellste Zeitraum, der als Fortschritt oder Stagnation identifiziert wurde, in der Abbildung hervorgehoben.

Quelle: Analyse des Teams des Weltbildungsberichts auf der Grundlage der VIEWS-Datenbank.

Anhand von drei Arten von Evidenzgruppen werden drei Fragen behandelt. In Anlehnung an die Logik der Reihe „Countdown bis 2030“ stellt der Bericht folgende Fragen: Welche Länder haben sich unter denen, die von einem ähnlichen Ausgangsniveau starteten, schneller verbessert? Welche Faktoren erklären ihren Fortschritt oder Mangel an Fortschritt? Und was bedeuten diese Erkenntnisse für die Aspekte Zugang und Chancengerechtigkeit einer zukünftigen globalen Agenda? Der Bericht stützt sich auf drei große Evidenzgruppen: Trendanalysen internationaler Daten seit dem Jahr 2000; 35 Länder-Fallstudien, die anhand der oben beschriebenen Methodik ausgewählt

wurden; sowie Policy-Auswertungen, um Erklärungen dafür zu finden, was in einigen Ländern den Fortschritt vorangetrieben oder in anderen gebremst hat. Es lassen sich drei große Gruppen von Faktoren ausmachen: bildungsinterne Faktoren (politische Vorgaben), bildungs-externe Faktoren (z. B. Geschichte, Geografie, Kultur, Demografie und politische Verhältnisse) sowie dazwischenliegende Faktoren (z. B. Wirtschaftswachstum, Arbeitsmärkte, Armut, Urbanisierung und Konflikte), die sowohl Einfluss auf das Bildungswesen haben als auch von diesem beeinflusst werden.

Nur wenige Studien befassen sich mit den langfristigen Einflussfaktoren auf die Expansion von Bildungssystemen. Unter dem Schlagwort der evidenzbasierten Politik besteht die Tendenz, sich auf Narrative davon zu konzentrieren, „was funktioniert“. Diese basieren häufig auf Evaluationen von Modellversuchen. Diese haben wichtige Treiber für Veränderungen im Bildungswesen aufgezeigt, insbesondere zu bildungsexternen Faktoren wie Gesundheit und Ernährung. Bei den meisten dieser Studien wurden jedoch kurzfristige Effekte in kontrollierten Umgebungen untersucht. Sie haben die Ergebnisse selten über mehr als einige Jahre hinweg verfolgt und fast nie erfasst, wie eine großflächige Ausweitung der Bildungsbeteiligung über Jahrzehnte hinweg – also über den für diesen Bericht relevanten Zeitraum – dauerhaft abgesichert werden kann. Der Bericht fordert dazu auf, beim Lesen die Perspektive zu wechseln: weg von der Frage, welche einzelnen Interventionen statistisch signifikante Effekte erzielen, hin zu der Frage, was langfristige, landesweite Verbesserungen bei Teilhabe und Chancengerechtigkeit antreibt. Der Bericht kommt zu dem Schluss, dass Fortschritte in großem Maßstab fast nie auf eine einzelne Maßnahme zurückzuführen sind, sondern auf sektorübergreifendes koordiniertes Handeln, nachhaltiges politisches Commitment, Kapazitäten für die Umsetzung und die Anpassung an lokale Gegebenheiten.

Auch wenn der Kontext eine wichtige Rolle spielt, lassen sich bestimmte Grundsätze länderübergreifend beobachten. Eine politische Selbstverpflichtung dazu, niemanden zurückzulassen, muss unterstützt werden durch besser disaggregierte Daten und begleitet werden durch rechtliche und finanzielle Regelungen sowie durch soziale Sicherungssysteme. Die Rolle einer internationalen Agenda besteht darin, den Dialog zu fördern, anstatt pauschale Lösungen vorzugeben. Sie muss ein Gleichgewicht herstellen zwischen den universellen Verpflichtungen, die im Laufe der letzten 80 Jahre eingegangen wurden und auf einem grundlegenden Paket von Prinzipien und Mechanismen beruhen, und der nationalen Eigenverantwortung: Länder sollten in der Lage sein, diese Prinzipien anzupassen und diese Mechanismen entsprechend ihren jeweiligen Gegebenheiten umzusetzen.

Dieser Bericht befasst sich insbesondere mit der Bedeutung von Finanzpolitik im Hinblick auf Chancengerechtigkeit. Während dieser Bericht sich der Vielfalt der politischen Maßnahmen, die Bildungsungleichheit beeinflussen, bewusst ist, konzentriert er sich auf eine spezifische Gruppe von Maßnahmen: jene, die öffentliche Mittel als Ressourcen gezielt an benachteiligte subnationale Regierungsebenen, Schulen und Lernende (oder deren Haushalte) leiten, um so Bildungschancen auszugleichen. Für alle Länder wurden Profile auf der PEER-Website

erstellt und ein Index entwickelt, der bewertet, inwieweit Staaten Ressourcen gezielt umverteilen, um die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu verbessern. Die Analyse zeigt zudem auf, wie sich die Maßnahmen der Länder in diesem Bereich im Verlauf der letzten 25 Jahren verändert haben. Dies ist Teil einer Neugestaltung der PEER-Website, über die ab sofort untersucht wird, wie sich ausgewählte Gesetze und Maßnahmen seit dem Jahr 2000 entwickelt haben – beginnend mit dem Thema inklusive Bildung.

Der Bericht folgt einer anderen Struktur als seine früheren Ausgaben. Die vier Kernkapitel – zu den Bereichen vorschulische Bildung, Primar- und Sekundarbildung, post-sekundäre Bildung sowie Bildungsgerechtigkeit – folgen einer einheitlichen Struktur. Erstens werden die Trends bei den Schwerpunktindikatoren beleuchtet und Kernfragen identifiziert, die mehr Beachtung verdienen und beim Monitoring einer künftigen Bildungsagenda berücksichtigt werden sollten. Zweitens werden für jeden der fünf Schwerpunktindikatoren sieben Länder-Fallstudien in alphabetischer Reihenfolge vorgestellt. (Das Kapitel über die Grundschulbildung und die Sekundarschulbildung bündelt die Fallstudien zu Indikatoren für die Out-of-school-Rate und die Abschlussrate.) Drittens folgt eine Analyse von bildungspolitischen Maßnahmen, die die Ergebnisse von drei extern in Auftrag gegebenen Studien mit der eigenen Literaturanalyse des GEMR-Teams sowie den Erkenntnissen aus den Fallstudien zusammenführt.

VORSCHULISCHE BILDUNG

ZENTRALE TRENDS

In den letzten 25 Jahren hat die frühkindliche Bildung an Bedeutung gewonnen. Daten nach Altersgruppen zeigen, dass weltweit etwa 42 % der Dreijährigen, 59 % der Vierjährigen und 80 % der Fünfjährigen eine Bildungseinrichtung besuchen. Zwar ist der stärkste altersbezogene Anstieg der Teilnahme zwischen dem 4. und 5. Lebensjahr zu verzeichnen. In Ländern mit niedrigem Einkommen erfolgt der größte Sprung jedoch zwischen dem 5. und 6. Lebensjahr. Die Teilnahmequote ein Jahr vor dem Eintrittsalter für die Grundschule, das von Land zu Land variiert, stieg von 64 % im Jahr 2003 auf 75 % im Jahr 2024.

Doch seit 2015 haben sich die Fortschritte deutlich verlangsamt, was zum Teil auf die COVID-19-Pandemie zurückzuführen ist. Im Vergleich zum Zeitraum zwischen 2000 und 2015 verlangsamte sich der Anstieg der Bildungsbeteiligung nach 2015 um zwei Drittel. COVID-19 führte zu einem vorübergehenden Rückgang bei den Einschulungsraten bei Kindern im Vorschulalter um 5 %,

in einigen Regionen sogar um 10%. Die regionalen Unterschiede sind nach wie vor groß: In Europa stieg die Rate im Vorschulalter zwischen 2000 und 2024 von 73% auf 90%, während in Subsahara-Afrika weniger als 25% der Kinder für eine vorschulische Bildung angemeldet sind.

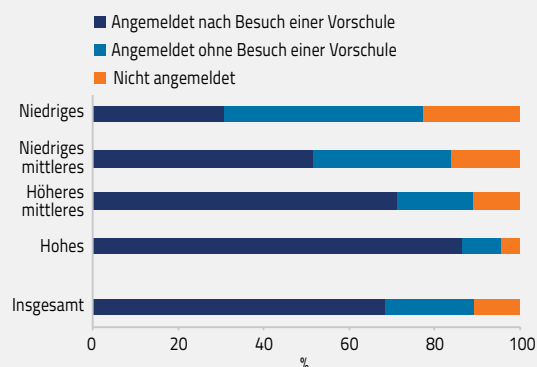
Die Beurteilung von Fortschritten bei der vorschulischen Bildung ist schwieriger, als es die Leitindikatoren vermuten lassen. Da faktisch viele Kinder bereits vor dem offiziellen Einschulungsalter mit der Primarschule beginnen, wird die Messung verzerrt. Sie erfasst nur, ob ein Kind eines bestimmten Alters eine Bildungseinrichtung besucht, aber nicht, auf welcher Stufe es sich befindet. Weltweit besuchen 27% der Kinder die Primarschule bereits ein Jahr vor dem Einschulungsalter – ein Wert, der massiv von Indien geprägt ist, wo 51% der Fünfjährigen bereits die Primarschule besuchen. In Ruanda stieg die Bildungsbeteiligung der Fünfjährigen nur deshalb an, weil ein wachsender Teil von ihnen bereits die Primarschule besuchte. In Kamerun wiederum sank die Bildungsbeteiligung insgesamt statistisch, obwohl der Anteil der Fünfjährigen in der Vorschule zunahm. Diese Fälle zeigen, dass die Leitindikatoren für die Bildungsbeteiligung steigen können, nur weil Kinder früher in die Grundschule kommen, oder dass sie stagnieren oder sogar zurückgehen können, wenn die frühkindliche Bildung ausgebaut wird.

Es braucht einen veränderten Ansatz, um einschätzen zu können, wie viele Kinder ein vorschulisches Bildungsangebot besucht haben. Der eigentlich maßgebliche Indikator ist die Frage, wie viele Kinder vor dem Eintritt in die Grundschule eine vorschulische Bildung erhalten haben. Ein Ansatz zur Schätzung könnte darin bestehen, Kinder aus der Berechnung auszuschließen, die frühzeitig für die Grundschule angemeldet wurden. Dadurch würde sich der globale Wert von 75% auf etwa 55% verringern. Eine präzisere Methode nutzt alters- und stufenspezifische Anmeldezahlen, um zu ermitteln, ob Kinder zum spezifischen Zeitpunkt des Einschulungsalters wahrscheinlich eine vorschulische Einrichtung besucht haben: Nach dieser Schätzung haben 59% eine vorschulische Einrichtung besucht (die Spanne reicht von 36% in Ländern mit niedrigem Einkommen bis zu 86% in Ländern mit hohem Einkommen), 30% besuchen bereits die Grundschule ohne vorschulische Erfahrung und 11% sind noch gar nicht in einer Bildungseinrichtung (**Abbildung 2**). Diese Methode setzt jedoch voraus, dass die Kohortengrößen stabil bleiben und es zu keinem raschen Wachstum kommt; andernfalls würde die Beteiligung zu hoch ausgewiesen.

Die Erfassung der Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren ist eine große Herausforderung. Verschiedene Auslegungen dessen, was als frühkindliche Bildung gilt, sowie unterschiedliche Governance-Ansätze erschweren die Messung der Bildungsbeteiligung von Kleinkindern. So führt beispielsweise eine weit gefasste Definition, die Bildung und Betreuung verbindet, zu erhöhten Teilnahmequoten: in Frankreich von 5% auf 59% und europaweit von 20% auf 39%. Eine universelle Beteiligung ist gar nicht immer das bevorzugte Ziel, da die Präferenzen von Familien sich unterscheiden. Die Europäische Union hat sich zum Ziel gesetzt, bis 2030 eine Teilnahmequote von 45% zu erreichen.

ABBILDUNG 2:

Schätzungen zufolge haben 6 von 10 Kindern überhaupt eine Einrichtung des vorschulischen Bildung besucht.
Geschätzte Verteilung der Kinder im offiziellen Einschulungsalter für den Primarbereich, aufgeteilt nach Einschulungsstatus und Teilnahme am vorschulischen Bereich, nach Ländereinkommensgruppen, 2024 oder letztes verfügbares Jahr



Anmerkung: Die Schätzung beruht auf Anmeldezeiten nach Altersjahrgängen und Bildungsbereich unter der Annahme, dass die Kohortengröße stabil bleibt und Kinder, die einmal im vorschulischen Bereich aufgenommen wurden, mindestens bis zur ersten Klasse in der Grundschule verbleiben.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2026_Summary_fig2

Quelle: Analyse des Teams des Weltbildungsberichts auf der Grundlage der Datenbank des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS).

LÄNDER-FALLSTUDIEN

Länder-Fallstudien beleuchten verschiedene Erfahrungen aus aller Welt seit dem Jahr 2000. In **Aserbaidshjan** wurde innerhalb von fünf Jahren ein nahezu flächendeckender Zugang zur vorschulischen Bildung erreicht. Dies gelang durch einen umfassenden gesetzlichen Rahmen und die Einführung kostenloser, vollständig staatlich finanzierter Vorbereitungsklassen in bestehenden Grundschulen, verbunden mit der Verlagerung der Zuständigkeit auf das Bildungsministerium. Die rasche Einführung brachte einige Herausforderungen bei der Umsetzung mit sich, wie beispielsweise den Bedarf an zusätzlichen Lehrkräften. Um Ungleichheiten beim Zugang aufgrund von Einkommen oder Behinderung zu verringern, bedarf es weiterhin besonderer Aufmerksamkeit. In **Kamerun** besuchen etwa 41 % der Fünfjährigen eine Bildungseinrichtung. Diese Quote ist seit 2015 weitgehend konstant geblieben. Zwar ist die Gesamtbeteiligung nicht gestiegen, aber die Zusammensetzung hat sich verändert: Ein wachsender Anteil der angemeldeten Kinder besucht eine Vorschule, anstatt frühzeitig in die Grundschule zu gehen. Der Fortschritt wurde durch bewaffnete Konflikte, Unsicherheit und Flucht stark beeinträchtigt, insbesondere in den Regionen im hohen Norden, Nordwesten und Südwesten, wo Schulen geschlossen wurden. Gleichzeitig hat die geringe und rückläufige öffentliche Finanzierung die Abhängigkeit von privaten Anbietern erhöht, deren hohe Kosten die einkommens- und wohnortsbedingten Disparitäten noch verschärft haben.

In der **Demokratischen Volksrepublik Laos** stieg die Einschulungsrate für Fünfjährige von rund 10 % im Jahr 2000 auf 67 % im Jahr 2023. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Regierung Hunderte von Kindergärten eröffnete, Vorbereitungsprogramme an Grundschulen einführte und die Eröffnung von lokalen Einrichtungen förderte. Die Regierung berücksichtigt vorrangig 40 Bezirke, die aufgrund von Lage, Armut und Präsenz ethnischer Minderheiten ausgewählt wurden. Auch die Entwicklungspartner haben ihre Unterstützung auf diese Bezirke konzentriert und so dazu beigetragen, Ungleichheiten abzubauen. Im **Libanon** war der Schulbesuch für Fünfjährige bereits im Jahr 2000 nahezu flächendeckend erreicht, doch Konflikte, Flucht, Krisen und ein schwacher Staat haben die Versorgung in den vergangenen Jahren erschwert. Ein Vergleich der Anmeldungen im dritten Kindergartenjahr und der ersten Schulklasse lässt darauf schließen, dass etwa jedes siebte Kind keine Vorschule besucht hat. Da nur 20 % der Kinder öffentliche Vorschulen besuchen und die öffentlichen Bildungsausgaben unter 2 % des BIP liegen, ist das System nach wie vor hochgradig privatisiert und ungerecht. Infolge einer schweren Finanzkrise ist das System besonders anfällig für den Anstieg der Armutsquote, der zu einem Rückgang beim

Schulbesuch geführt hat, insbesondere bei den jüngsten Kindern. Nur 18 % der syrischen Flüchtlingskinder haben Zugang zu vorschulischer Bildung.

In **Litauen** stieg die Teilnahmequote in der vorschulischen Bildung bei Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren von etwa 82 % im Jahr 2013 auf 95 % im Jahr 2023, während auch die Teilnahmequote bei Kindern unter drei Jahren stark zunahm. Diese Entwicklung wurde durch politische Maßnahmen vorangetrieben, die schrittweise den Zugang zur frühkindlichen Bildung ab dem Alter von zwei Jahren garantierten, unterstützt durch erhebliche Steigerungen der öffentlichen Ausgaben und die Einführung eines Pro-Kind-Finanzierungsmodells. Auch in Bezug auf die Chancengerechtigkeit haben sich die Ergebnisse verbessert, wenngleich weiterhin signifikante Disparitäten bei der Beteiligung bestehen, die einkommensbedingt sowie zwischen Stadt und Land zu beobachten sind. In **Madagaskar** stieg die Teilnahme bei den Fünfjährigen von 10 % im Jahr 2000 auf 66 % im Jahr 2024, obwohl das Land zu den Ländern mit der höchsten Armutsrate weltweit zählt. Die vorschulische Bildung wurde in das nationale Bildungssystem integriert, und die Zahl der öffentlichen Schulen, die diese anbieten, hat sich innerhalb von drei Jahren versechsfacht. Möglich wurde dies durch umfangreiche Investitionen in kostengünstige Gemeindezentren in ländlichen Gebieten, auch wenn die Bezahlbarkeit nach wie vor eine Barriere darstellt. In **Usbekistan** stieg die Teilnahmequote ein Jahr vor Erreichen des Einschulungsalters von 38 % im Jahr 2008 auf 82 % im Jahr 2022. Dieser Anstieg spiegelt politische Reformen wider, zu denen das Gesetz über die Vorschulbildung, die Einrichtung eines eigenen Ministeriums und groß angelegte öffentlich-private Partnerschaften gehören. Zuschüsse, alternative Modelle und Bemühungen um Inklusion haben ebenfalls zu einem verbesserten Zugang beigetragen.

POLICY-ANALYSE

Hochwertige frühkindliche Bildung ist von entscheidender Bedeutung, insbesondere für benachteiligte Kinder. Obwohl das frühkindliche Lernen eine entscheidende Rolle für die Hirnentwicklung spielt, haben viele Länder nach wie vor Schwierigkeiten, allen Kindern auch nur ein Jahr Vorschulbildung anzubieten. Gründe dafür sind die Kosten, eine schwache institutionelle Verankerung und mangelnde Nachfrage. Vor diesem Hintergrund ist oft politisches Leadership von entscheidender Bedeutung. Die Analyse befasste sich mit drei übergeordneten Kategorien von Maßnahmen: dem Aus- und Aufbau von Einrichtungen, der Förderung der Nachfrage und der Stärkung des Angebots.

Treiber dieser Expansion sind nicht nur politische Maßnahmen, sondern auch allgemeine sozioökonomische Verschiebungen. In Ländern mit hohem Einkommen haben die steigende Erwerbsbeteiligung von Müttern und Veränderungen in der Familienstruktur Regierungen dazu veranlasst, das Angebot auszuweiten, zu regulieren und Zuschüsse einzuführen. Gleichzeitig kann eine flächen-deckende oder stark bezuschusste vorschulische Bildung die Erwerbsquote von Müttern um mehrere Prozentpunkte steigern. Allerdings dämpfen kurze Betreuungszeiten, hohe Transportkosten und eine schwache Regulierung in vielen Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen diesen Effekt.

POLICIES AUF SYSTEMEBENE

Wenn vorschulische Bildung verpflichtend und/oder kostenlos gemacht wird, führt das zu einem Anspruch.

Auf internationaler Ebene wird die Forderung nach mindestens einem Jahr kostenloser, obligatorischer vorschulischer Bildung durch internationale Übereinkommen und Erklärungen gestützt, während ein vorgeschlagenes Protokoll zur UN-Kinderrechtskonvention kostenlose vorschulische Bildung zu einem bindenden Recht machen würde, das dazu beitragen könnte, die staatliche Verantwortungsübernahme für deren Bereitstellung zu erhöhen. Zwischen 1998 und 2023 stieg unter 182 Ländern, zu denen Daten vorliegen, die Zahl derer mit mindestens einem Jahr obligatorischer vorschulischer Bildung von 20 auf 44. Mehrere Länder haben das Alter für den Beginn der Schulpflicht gesenkt. Von den 119 Ländern, für die Daten vorliegen, stieg die Zahl derer, die mindestens ein Jahr kostenlose vorschulische Bildung garantieren, von 46 auf 69, wobei viele diese Dauer auf zwei oder drei Jahre ausgeweitet haben. Ein Vergleich von 73 Ländern zeigt, dass Länder im Durchschnitt zwischen 2003 und 2023 einen stärkeren Anstieg der Nettoeinschulungsrate im Vorschulbereich verzeichneten, wenn sie dieses Angebot kostenlos (um 28%) oder verpflichtend (um 30%) machten, als wenn sie beides nicht taten (um 23%). Die Vorteile universeller Vorschulprogramme kommen jedoch erst dann voll zum Tragen, wenn Qualität und Umsetzung gewährleistet sind. Die Abschaffung von Gebühren sollte dazu beitragen, das öffentliche vorschulische System auszuweiten, so wie dies in den Bahamas, Belize, Jordanien und Malta der Fall war. In Chile, Kasachstan, der Türkei und England (Vereinigtes Königreich) führte die Senkung der Gebühren allerdings zu einem Anstieg des privaten Angebots in der vorschulischen Bildung.

Es bedarf einer integrierten Governance. Die Zuordnung der frühkindlichen Bildung zu den Bildungsministerien trägt in der Regel zu reibungsloseren Übergängen, aufeinander abgestimmten Curricula und nachhaltigen Lernfortschritten bei. Eine fragmentierte Governance schwächt die systematische Datenerfassung, da private und kommunale Programme möglicherweise nicht in den Aufzeichnungen erfasst werden, was zu mangelhafter Chancengerechtigkeit beim Zugang führen kann. Von 181 untersuchten Ländern ordnen 76% die frühkindliche Bildung dem Bildungsministerium zu, 21% teilen die Zuständigkeit mit anderen Ministerien, und 3% ordnen sie einer anderen Stelle zu. In der Mongolei haben abgestimmte politische Maßnahmen den Zugang zu Bildungs-, Gesundheits- und Sozialleistungen verbessert, während in Usbekistan ein eigens für die vorschulische Bildung zuständiges Ministerium die Teilnahme vorangetrieben hat. In Bangladesch, Indien und Pakistan beeinträchtigen Fragmentierung und Zersplitterung die Qualitätssicherung und die Kohärenz des Curriculums. In Subsahara-Afrika ist der Grad der Fragmentierung überdurchschnittlich hoch: In 13 von 47 Ländern sind Zuständigkeiten und Haushaltsmittel auf mehrere Ministerien verteilt. In Lateinamerika haben sektorübergreifende Strategien für die frühkindliche Bildung die Koordinierung gestärkt, beispielsweise in Brasilien und Kolumbien.

Die vorschulische Bildung ist im Allgemeinen unterfinanziert. Viele Regierungen stützen sich in hohem Maße auf nichtstaatliche Angebote. Unter den Ländern, für die Daten vorliegen, geben nur zehn mindestens 1% ihres BIP für die vorschulische Bildung aus. Unter 61 Ländern mit vergleichbaren Daten stiegen Ausgaben im Median über einen Zeitraum von zwei Jahrzehnten von 0,29% auf 0,43% des BIP. Höhere öffentliche Ausgaben stehen nicht im Zusammenhang mit der Gesamtzahl der Anmeldungen, haben jedoch einen positiven Zusammenhang zu den Anmeldungen an öffentlichen Einrichtungen: Eine Verdoppelung der Ausgaben von etwa 0,25% auf 0,5% des BIP korreliert mit einer ungefähren Verdreifachung der Anmeldungen an öffentlichen Einrichtungen ein Jahr vor der Grundschule. Litauen hat sowohl die Ausgaben für die vorschulische Bildung als auch die Ausgaben für die frühkindliche Bildung insgesamt im Verhältnis zum BIP erhöht und damit die Ausgaben pro Kind gesteigert, auch wenn gleichzeitig die Zahl der angemeldeten Kinder gestiegen ist. Chancengerechtigkeit wird auch durch die Ausgestaltung der Finanzierung beeinflusst. Dänemark kombiniert kommunale Zuständigkeit, umfangreiche Zuschüsse, eine Deckelung der Elternbeiträge bei 25% der Kosten sowie zusätzliche Mittel für benachteiligte Einrichtungen, wodurch ein hoher Zugang bei begrenzter Ungleichheit gewährleistet wird.

NACHFRAGEORIENTIERTE POLICIES

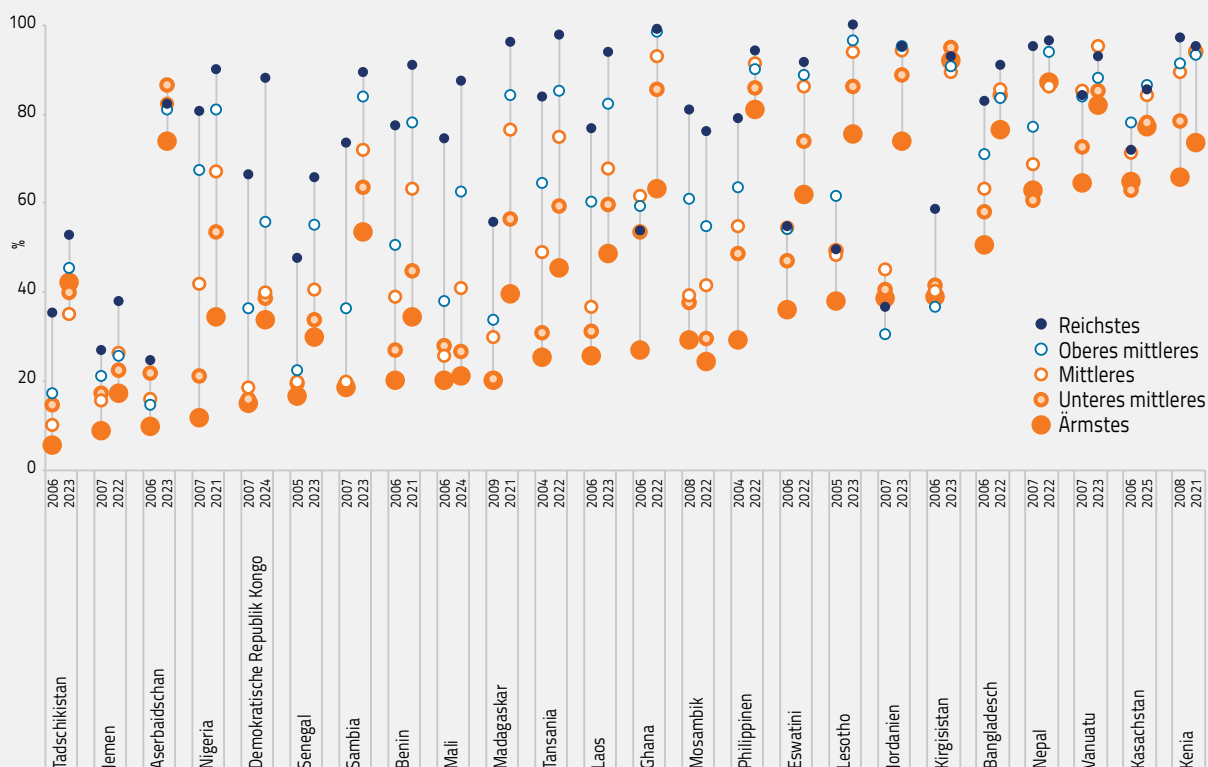
Die wohlstandsbezogenen Unterschiede beim Zugang zur vorschulischen Bildung sind nach wie vor groß. Zwischen 2005 und 2020 stieg die Beteiligung an vorschulischer Bildung ein Jahr vor der Grundschule in 25 Ländern in Afrika, Asien und dem Pazifik um etwa 30 Prozentpunkte, wobei Aserbaidschan, Kirgisistan und die Philippinen

besonders starke Zuwächse verzeichneten. Dennoch blieb die Kluft zwischen reichen und armen Kindern in diesen Ländern mit rund 30 Prozentpunkten weiterhin groß (Abbildung 3). Im Gegensatz dazu gelang es in acht lateinamerikanischen Ländern zwischen 2000 und 2024, die Beteiligungslücke zwischen armen Kindern und reicheren Gleichaltrigen zu verringern.

ABBILDUNG 3:

In Afrika und Asien sind die Teilnahmequoten für die frühkindliche Bildung gestiegen, doch die Beteiligungslücken zwischen den ärmsten und den reichsten Bevölkerungsgruppen sind unverändert geblieben.

Teilnahmequote an organisierten Lernangeboten ein Jahr vor dem offiziellen Einschulungsalter für die Grundschule, nach Wohlstandsquintil, ausgewählte Länder Afrikas, Asiens und des Pazifischen Raums, 2004–08 und 2020–24



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2026_Summary_fig3

Quelle: Datenbank des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS)

Die Länder nutzen verschiedene gezielte Programme, um Ressourcen dort einzusetzen, wo sie am dringendsten benötigt werden. PEER-Profile zeigen, dass die Länder neben der Kostenfreiheit drei weitere Mechanismen nutzen, um die vorschulische Bildung erschwinglicher zu machen: 54 % der Länder leisten Transfers an Einrichtungen, die benachteiligte Kinder betreuen. 26 % gewähren finanzielle Zuwendungen an Familien über das Bildungsministerium, während 55 % das über ein anderes Ministerium organisieren, in der Regel das Ministerium für Soziales. Transfers an Institutionen kommen vor allem Kindern mit Behinderungen zugute (59 % der Länder), während Zahlungen an Schüler/innen und Haushalte in erster Linie der Armutsbekämpfung dienen (92 %). Die Versorgung mit Schulmahlzeiten ist im vorschulischen Bereich gering und reicht von 2 % in Ländern mit niedrigem Einkommen bis zu 22 % in Ländern mit hohem Einkommen.

Geldtransfers, die gezielt an benachteiligte Gruppen gehen, tragen dazu bei, die frühkindliche Bildung erschwinglicher und zugänglicher zu machen. Im ländlichen Karnataka erhöhten Stipendien, welche die Vorschulgebühren abdeckten, die Beteiligung um 20 Prozentpunkte. Transferleistungen, die an die Teilnahme geknüpft sind, haben in mehreren Ländern zu einem Anstieg der Anmeldungen geführt. In Chile, Kolumbien, El Salvador, Mexiko und auf den Philippinen haben sie die Teilnahmequote an Vorschulen um 6 bis 15 Prozentpunkte erhöht, insbesondere in ländlichen und strukturschwachen Gebieten. In Ländern mit hohem Einkommen wie Frankreich, Deutschland, Norwegen und den Vereinigten Staaten fördern einkommensabhängige Anreize, Steuererleichterungen und Geldprämien den Besuch der Vorschule, wenngleich bürokratische Hürden und Stigmatisierung deren Wirksamkeit oft begrenzen.

Programme für zu Hause können dazu beitragen, frühe Entwicklungslücken zu schließen. Umfragedaten aus 63 Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen zeigen, dass Aktivitäten, die drei- bis vierjährige Kinder fördern, wie Lesen, Geschichtenerzählen und Spielen, doppelt so häufig vorkommen (72 %) wie die Teilnahme an organisierten Lernprogrammen (34 %). Outreach-Programme und Hausbesuche, wie beispielsweise „Criança Feliz“ in Brasilien und das „Early Childhood Education and Development Project“ in Indonesien, schärfen das Bewusstsein für frühkindliche Bildung. In Indonesien trug dieser Ansatz dazu bei, die Anzahl der Anmeldungen im Vorschulbereich um bis zu 9 Prozentpunkte zu steigern.

ANGEBOTSORIENTIERTE POLICIES

Mehrere Länder haben die öffentliche Infrastruktur im vorschulischen Bereich ausgebaut. Kolumbien mit seinem Programm „De Cero a Siempre“, Mosambik mit seiner Initiative für ländliche Vorschulen in zehn Distrikten und Vietnam mit seinen Investitionen in neue Einrichtungen haben alle dazu beigetragen, die Beteiligung zu steigern. Mehrere Länder, darunter Äthiopien, Guatemala und Südafrika, haben den Zugang erweitert, indem sie Vorschulklassen in bestehende Grundschulen integriert haben, wodurch die Kosten gesenkt und die Abdeckung vergrößert wurden.

In einem Drittel der Länder, für die aktuelle Daten vorliegen, entfallen über 50 % der Anmeldungen auf private Anbieter. Der Anteil privater Anbieter ist über zwei Jahrzehnte hinweg stabil geblieben, wobei Zuwächse in einigen Regionen durch Rückgänge in anderen ausgeglichen wurden. Eine Bestandsaufnahme für die PEER-Website ergab, dass 81 % der Länder Anreize für die Tätigkeit nichtstaatlicher Anbieter setzen. Träger aus der lokalen Gemeinschaft und dem nichtstaatlichen Bereich werden häufig von Regierungen unterstützt, um Zugangsbarrieren für benachteiligte Gruppen zu überwinden, wie beispielsweise in der Demokratischen Volksrepublik Laos, Madagaskar und Trinidad und Tobago zu beobachten ist. Regierungen arbeiten außerdem durch Auftragsvergaben, Zuschüsse oder Gutscheinprogramme mit privaten Anbietern zusammen. Brasilien, die Philippinen, Samoa und Südafrika nutzen Auftragsvergaben oder Fördermittel, damit private Einrichtungen den nationalen Standards entsprechen, während die Bahamas, die Republik Korea und Saudi-Arabien auf Gutscheine setzen, um private Vorschulen erschwinglicher zu machen. Zwar unterliegen solche Anbieter in den meisten Ländern einer Zulassungspflicht, doch konzentrieren sich die Vorschriften häufig eher auf die Einhaltung administrativer Vorgaben als auf Maßnahmen zur Förderung der Chancengerechtigkeit wie Gebührenobergrenzen oder inklusive Aufnahmebedingungen. Nur 45 % der Länder regulieren die Gebühren, und lediglich 15 % die Gewinnerzielung.

Wenn Familien einen sichtbaren Nutzen in Programmen erkennen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihre Kinder anmelden. Beobachtbare Faktoren wie positive Lehrkraft-Kind-Interaktionen tragen zur Entscheidungsfindung in Familien bei. Systemstärkende Maßnahmen, darunter berufliche Weiterbildung und Coaching der Lehrkräfte, können die pädagogische Praxis verbessern und die Nachfrage steigern. In Chile trug „Un Buen Comienzo“ (Ein guter Start), eine zweijährige Fortbildungsmaßnahme für Lehrkräfte, dazu bei, dass die Fehlzeiten der Lernenden von 54 % auf 35 % sank. In Ghana verzeichneten Vorschulen, deren Lehrkräfte berufliche Weiterbildung erhalten hatten, eine höhere Anwesenheitsquote und ein stärkeres Engagement der Eltern. Eine spielerische, positive Umgebung ist ein weiterer wichtiger Qualitätsfaktor, der nur minimale Ressourcen erfordert, aber die Schulreife fördert und die Eltern-Kind-Bindung stärkt.

Die Anziehungskraft inklusiver Umgebungen wirkt auch auf benachteiligte Kinder. Inklusive Einstellungsstandards in Südastralien, multifunktionale Förderräume in Brasilien sowie zusätzliches Assistenz- und Rehabilitationspersonal in verschiedenen europäischen Ländern fördern die Anmeldung von Kindern mit Behinderungen. Mehrsprachige und interkulturelle Ansätze, wie beispielsweise die gemeindebasierten Vorschulen in Kambodscha, das bilinguale und interkulturelle Programm in Ecuador, das bikulturelle Curriculum in Neuseeland und die Verwendung von über 400 indigenen Sprachen in Papua-Neuguinea, fördern die Inklusion von Kindern aus ethnischen und sprachlichen Minderheiten. Kolumbiens Strategie der mobilen Einrichtungen auf dem Land und die mobilen Kindergärten in der Mongolei versorgen Kinder in abgelegenen Gebieten. Für geflüchtete Kinder ist der Zugang zu frühkindlicher Bildung nach wie vor unsicher und hängt stark von kurzfristigen Finanzmitteln ab.

GRUNDSCHUL- UND SEKUNDARSCHULBILDUNG

ZENTRALE TRENDS

Zwischen 2000 und 2024 ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler rapide angestiegen. Die Anmeldungen in der Primarstufe stiegen um 19 %, in der unteren Sekundarstufe um 28 % und in der oberen Sekundarstufe um 73 %, was insgesamt einem Zuwachs von 327 Millionen Schülerinnen und Schülern entspricht. Seit dem Jahr 2000 hat sich in Subsahara-Afrika die Anzahl der Anmeldungen im Primarbereich mehr als verdoppelt und im Sekundarbereich mehr als verdreifacht; in Ländern mit niedrigem Einkommen hat sich die Anzahl der Anmeldungen im Sekundarbereich fast vervierfacht. Im gleichen Zeitraum ist die Bevölkerung im schulpflichtigen Alter in Ländern mit hohem Einkommen um 9 % zurückgegangen, in Ländern mit mittlerem niedrigem Einkommen um 25 % gestiegen und hat sich in Ländern mit niedrigem Einkommen verdoppelt.

Ungeachtet dieses Anstiegs auf 1,4 Milliarden Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die eine Grund- oder Sekundarschule besuchten, gingen im Jahr 2024 273 Millionen nicht zur Schule: 79 Millionen im Grundschulalter, 64 Millionen im Alter der unteren Sekundarstufe und 130 Millionen im Alter der oberen Sekundarstufe. Diese Zahlen gingen zwischen 2000 und 2015 um 33 % zurück, stiegen jedoch bis 2024 um 3 % an. In Ländern mit niedrigem Einkommen ist die Out-of-school-Population seit 2015 um 29 % gestiegen, während sie in anderen Regionen weitgehend unverändert geblieben ist. Drei Viertel aller Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die keine Schule besuchen, leben in Subsahara-Afrika sowie in Zentral- und Südasien. Die weltweite Out-of-school-Rate für Kinder und Jugendliche im Primar- und Sekundarschulalter sank von 27 % im Jahr 2000 auf 17 % im Jahr 2015, stagniert seitdem jedoch.

In von Konflikten betroffenen Ländern wird die Out-of-school-Population zu niedrig geschätzt.

Konflikte führen zu Unterbrechungen des Schulbetriebs und der Datenerhebung. Eine Auswertung von Berichten humanitärer Organisationen und anderer Quellen zu den zehn Ländern, die 2024 am stärksten von Konflikten betroffen waren – Burkina Faso, Haiti, Libanon, Mali, Myanmar, Palästina, Somalia, Südsudan, Sudan und Syrien –, lässt darauf schließen, dass Projektionen auf Grundlage offizieller Daten die weltweite Out-of-school-Population um etwa 13 Millionen zu niedrig ausweisen.

Während die Out-of-school-Rate stagniert, ist die Abschlussrate nahezu konstant gestiegen. Seit 2000 ist die Abschlussrate in der Grundschulbildung von 77 % auf 88 % gestiegen (92 %, wenn man die sehr späten Absolvent/innen mit einbezieht), in der unteren Sekundarschulbildung von 60 % auf 78 % (82 % mit den sehr späten Absolvent/innen) und in der oberen Sekundarschulbildung von 37 % auf 61 % (64,5 % mit den sehr späten Absolvent/innen). Mit anderen Worten: Die Abschlussrate im oberen Sekundarbereich ist seit dem Jahr 2000 um 0,8 Prozentpunkte pro Jahr gestiegen. Blickt man auf die bisherigen Fortschrittsraten, würde die Welt eine Abschlussquote von 95 % in der oberen Sekundarstufe im durchschnittlichen Szenario bis zum Jahr 2105 erreichen, im Szenario einer schnellen Expansion (beim 75. Perzentil) bis 2081 und im Szenario der schnellsten Expansion (Durchschnitt der obersten 25 %) bis 2062 (Abbildung 4).

Schulabbruch ist eher ein Prozess als ein punktuelles Ereignis. Kinder durchlaufen in der Regel Phasen unregelmäßigen Schulbesuchs und teilweiser Entfremdung, bevor sie das Schulsystem endgültig verlassen, wobei über längere Zeit familiäre Zwänge, lokale Herausforderungen und schulische Gegebenheiten ineinandergreifen. Vor diesem Hintergrund muss darauf geachtet werden, strukturelle Hindernisse zu beseitigen, die den Schulbesuch, Übergänge und Verbleib im Schulsystem betreffen.

Absentismus ist ein Frühwarnsignal für den Schulabbruch. Die Erfassung von Absentismus erfolgt in der Regel auf Schulebene und wird selten auf nationaler Ebene aggregiert oder gemeldet. Die in Forschungsstudien für Länder mit niedrigem und niedrigem mittlerem Einkommen erfassten Raten für Absentismus reichen von unter 10 % bis zu etwa 30 %, je nach Alter, Kontext und Definition. In reicheren Ländern liefern Schulleistungsstudien einige auf Selbstauskünften basierende Schätzungen. In der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) werden 15-Jährige gefragt, ob sie in den vorangegangenen zwei Wochen einen ganzen Schultag unerlaubt gefehlt haben. In Italien, Rumänien und Saudi-Arabien geben etwa 7 von 10 Schülern an, dies mindestens einmal getan zu haben, wobei 13 % bis 16 % berichten, in diesem kurzen Zeitraum an drei oder mehr Tagen gefehlt zu haben. Es braucht eine Früherkennung von Absentismus, um Gegenmaßnahmen einzuleiten. Eine Zielvorgabe der Europäischen Union zur Verringerung des vorzeitigen Schulabgangs führte dazu, dass die meisten Mitgliedstaaten politische Maßnahmen etablierten, die Anwesenheits-, Verhaltens- und Leistungsdaten mit einer Förderung der Lernenden verknüpfen.

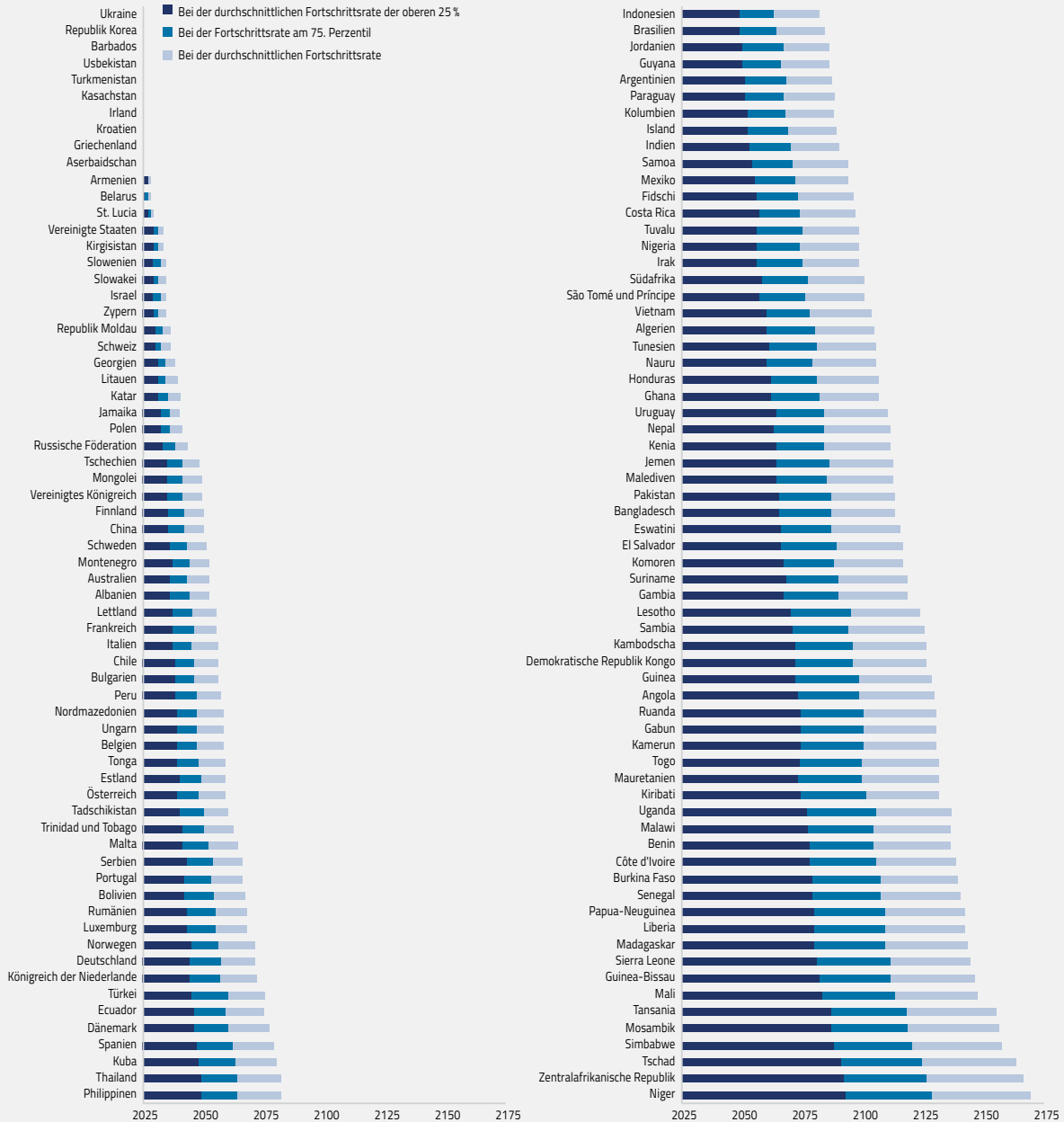
Der Übergang zwischen den Bildungsstufen ist ein weiterer kritischer Punkt, an dem Lernende verloren gehen können. Historische Daten zur effektiven Übergangsquote von der Primar- zur unteren Sekundarstufe zeigten, dass die Quote von 78 % im Jahr 1985 auf 88 % im Jahr 2000 anstieg, gefolgt von deutlich langsameren Zuwächsen auf 91 % bis 2015. In Ländern mit niedrigem Einkommen stieg die Übergangsquote stetig von 56 % im Jahr 1982 auf 80 % im Jahr 2007 an, verblieb dann aber in den folgenden zehn Jahren auf diesem Niveau. Zwischen 2000 und 2017 stagnierte der Übergang im Tschad, in Mali und in Togo, während die Übergangsquote in der Vereinigten Republik Tansania von etwa 20 % im Jahr 2000 auf 71 % im Jahr 2017 sprunghaft anstieg.

Die Erfolge bei der Reduzierung der Klassenwiederholungen erklären einen Großteil der Schulabschluss- und Out-of-school-Muster. Zwischen 2000 und 2004 und 2020 – 24 sanken die Wiederholungsquoten um zwei Drittel in der Primarstufe und um 40 % in der unteren Sekundarstufe. Als die Systeme ausgebaut wurden und die Qualität sank, nahmen die Klassenwiederholungen zunächst zu und verlangsamten den Fortschritt; im Laufe der Zeit verbesserten die Lernenden jedoch ihr Fortkommen. Allerdings dürfte die Zahl der Wiederholungen in einigen Ländern zu niedrig ausgewiesen sein, wie eine neue Analyse für diesen Bericht zeigt.

ABBILDUNG 4:

Angesichts des in den vergangenen 25 Jahren beobachteten durchschnittlichen Tempos der Bildungsexpansion würde es **80 Jahre dauern, bis die Welt für den oberen Sekundarbereich eine Abschlussquote von 95 % erreicht.**

Projiziertes Jahr des Erreichens einer Abschlussquote von 95 % für den oberen Sekundarbereich, aufgeteilt auf drei Ausbau-Szenarien.



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2026_Summary_fig4

Quelle: Schätzungen des Teams des Weltbildungsberichts auf der Grundlage des VIEW-Modells für Abschlussquoten.

Ein verspäteter Schuleintritt und Klassenwiederholungen erklären die hohen Raten von sehr späten Absolvent/innen in ärmeren Ländern. Die Kombination aus verspäteter Anmeldung und Klassenwiederholungen hat sich in Ländern mit niedrigem Einkommen seit 2000 verschärft. In Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen hat sie sich für die Grundschule abgeschwächt, jedoch noch nicht für die Sekundarschule. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind dabei erheblich: In Malawi beträgt der Abstand zwischen dem planmäßigen und dem tatsächlichen Alter beim Abschluss der Grundschule 21 Prozentpunkte, in Indien hingegen liegt er in der unteren Sekundarschulbildung nahe Null.

Die COVID-19-Pandemie gab Anlass zur Sorge, scheint jedoch keinen Einfluss auf die Teilnahmequoten gehabt zu haben. Die Entwicklung beim Zugang zur unteren Sekundarstufe vor, während und nach COVID-19 in 29 Ländern zeigte, dass die Bruttoeinschulungsraten hoch und weitgehend stabil blieben. In vielen Ländern ging die Quote der Lernenden über dem Regelalter zurück. Eine kleinere Gruppe verzeichnete jedoch steigende Zahlen bei Anmeldungen über dem Regelalter, was darauf hindeutet, dass die Teilnehmezahlen einige Verzögerungen im Bildungsverlauf verdecken könnten und dass sich langfristig, wenn auch in begrenztem Umfang, Auswirkungen auf den Abschluss zeigen könnten. Die größte Sorge gilt nach wie vor den Auswirkungen der Pandemie auf das Lernen.

LÄNDER-FALLSTUDIEN

Länder-Fallstudien beleuchten verschiedene Erfahrungen aus aller Welt seit dem Jahr 2000. **Albanien** hat die Abschlussrate im Bereich der oberen Sekundarschulbildung innerhalb von 20 Jahren verdoppelt. Dies gelang durch höhere Ausgaben, eine Reform des Curriculums, die Einführung von Zweite-Chance-Programmen, die Ausweitung der Schulpflicht und gezielte Stipendienangebote. Der entscheidende Faktor könnte jedoch die wachsende Nachfrage nach tertiärer Bildung im In- und Ausland gewesen sein, im Kontext einer sehr hohen Abwanderungsrate. In **Bangladesch** förderten gezielte Initiativen, darunter Stipendien für Sekundarschulen, die Bildung von Mädchen, senkten die Geburtenrate und unterstützten die Erwerbsbeteiligung von Frauen. Ein erweitertes Angebot an beruflichen Bildungswegen und eine teilweise Lockerung der Zulassungsvorschriften für die untere Sekundarstufe trugen dazu bei, den Zugang für Jungen zu verbessern. Zwischen 2000 und 2020 stieg die Abschlussquote im Primarbereich in **Kambodscha** von 34 % auf 82 %. Treibende Kraft dahinter waren politische Maßnahmen zum Abbau finanzieller und geographischer Hindernisse, darunter die Abschaffung der Grundschulgebühren, direkte Zuweisung

von Betriebsmittel für Schulen, der Bau von Schulen in ländlichen Gebieten, die Anwerbung von Lehrkräften, Schulmahlzeiten und Stipendien für benachteiligte Schüler.

In **Costa Rica** sank die Out-of-school-Rate der Jugendlichen von 28 % im Jahr 2002 auf 4 % im Jahr 2023, und die Abschlussrate im oberen Sekundarbereich stieg von 36 % auf 78 %. Die Schulpflicht wurde auf die obere Sekundarschulbildung ausgedehnt. Besonders deutliche Fortschritte wurden bei benachteiligten Gruppen erzielt, dank kostenloser Schulmahlzeiten, Fahrtkostenzuschüssen, eines an Bedingungen geknüpften Transferzahlungsprogramms, Frühwarnmechanismen, flexibler Versetzungsregelungen und erweiterter beruflicher Bildungswege. In der **Côte d'Ivoire** hat sich die Abschlussrate der unteren Sekundarstufe innerhalb von 15 Jahren verdoppelt. Dazu beigetragen haben eine Vervierfachung der Anzahl der Sekundarschulen, Brückenkurse für Schulabbrecher/innen, Zusammenschlüsse von Müttern zur Unterstützung der Mädchenbildung sowie die kostenlose und allgemeine Schulpflicht bis zum Alter von 16 Jahren. Aufgrund der hohen Wiederholungsquote in der unteren Sekundarstufe sind jedoch weiterhin viele Jugendliche, die eigentlich das Alter für die obere Sekundarschule erreicht haben, noch in der unteren Sekundarstufe angemeldet. **Dominica** erreichte bereits Anfang der 2000er Jahre die flächendeckende Sekundarbildung, doch es bleiben Herausforderungen bestehen. Die Expansion führte dazu, dass unzureichend vorbereitete Lernende zugelassen wurden, wodurch die Wiederholungsquote auf über 10 % stieg, wovon Jungen überproportional betroffen waren.

In **Deutschland** hinkte der Abschluss der oberen Sekundarstufe in den letzten Jahren dem europäischen Durchschnitt hinterher. Die Lernenden werden bereits im Alter von 10 Jahren auf verschiedene Schulformen aufgeteilt, viel früher als in den meisten anderen Ländern, und diese Entscheidungen werden stark vom sozioökonomischen Status geprägt: Fast vier von fünf Kindern aus wohlhabenden Haushalten, aber weniger als eines von drei Kindern aus benachteiligten Haushalten erhalten eine Empfehlung für das Gymnasium. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in berufsbildenden Zweigen überrepräsentiert, wenngleich jüngste Reformen darauf abzielen, die Unterstützung für benachteiligte Gruppen zu verstärken. Im **Irak** hat sich die Abschlussrate der oberen Sekundarschulbildung trotz zahlreicher Krisen von einem niedrigen Ausgangswert von 20 % im Jahr 2000 mehr als verdoppelt. Die Aufhebung der Sanktionen und steigende Ölpreise ermöglichten eine Erhöhung der öffentlichen Ausgaben und einen Rückgang der Armut in der Bevölkerung, was Reinvestitionen in den Wiederaufbau von Schulen ermöglichte. Ein Mehrschichtbetrieb an Schulen unterstützte zudem binnenvertriebene Bevölkerungsgruppen dabei,

ihre Bildung fortzusetzen, während eine verbesserte Sicherheitslage die Möglichkeiten für die Rückkehr zum Lernen erhöhte.

Marokko hat die Out-of-school-Population der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 2000 und 2023 um 72 % gesenkt. Präventive Maßnahmen haben den Zugang zur Schule und den Verbleib in der Schule verbessert. Dazu zählen Aufklärungskampagnen, die Einbindung der Familien und soziale Dienste, in Verbindung mit einem Geldtransfer-Programm, Investitionen in den Verkehr und Internatsunterbringung in ländlichen Gebieten. Ein neues Frühwarnsystem hilft jetzt dabei, gefährdete Lernende zu identifizieren. In **Mosambik** hat sich die Zahl der Anmeldungen für die Grundschule seit dem Jahr 2000 mehr als verdreifacht. Einen wesentlichen Beitrag dazu leisteten der groß angelegte Bau von Schulen nach dem Krieg und die Abschaffung der Schulgebühren für Grundschulen im Jahr 2004. Neuere Initiativen förderten die Bildung von Mädchen und verringerten die Zahl der Klassenwiederholungen, um das Vorankommen zu stärken. Aktuelle Daten aus Haushaltserhebungen deuten jedoch darauf hin, dass der Fortschritt ins Stocken geraten ist, da strukturelle Hindernisse weiterhin bestehen. Armut, Kinderarbeit, eine begrenzte Versorgung mit Schulumahlzeiten, eine unzureichende Infrastruktur, Konflikte, klimabedingte Krisen und sprachliche Hindernisse beeinträchtigen weiterhin den regelmäßigen Schulbesuch.

Rumänien verzeichnet weiterhin eine der höchsten Raten an Bildungsexklusion von Jugendlichen in Europa, mit einer Out-of-School-Rate von 27 % der Jugendlichen im Jahr 2023. Obwohl 2015 eine nationale Strategie zur Verringerung des vorzeitigen Schulabbruchs beschlossen wurde, blieben die Fortschritte aufgrund einer schwachen interministeriellen Koordination, einer uneinheitlichen Umsetzung vor Ort und fragmentierter Förderprogramme begrenzt. Jüngste Initiativen signalisieren ein wachsendes institutionelles Engagement für Inklusion. Dazu gehören die nationale Strategie zur Inklusion der Roma, Maßnahmen zur schulischen Desegregation und gezielte Vergabe von Plätzen für Kinder aus Roma-Familien in der oberen Sekundarstufe. In **Ruanda** stieg die Abschlussrate im Primarbereich von unter 20 % im Jahr 2001 auf rund 70 % im Jahr 2024, was das politische Commitment seit dem Völkermord von 1994 verdeutlicht. Reformen wie eine kostenlose Grundbildung und das Programm zur neun-jährigen Grundbildung haben den Zugang erweitert und die Geschlechterkluft überwunden, unterstützt durch umfangreiche Maßnahmen zum Bau von Schulgebäuden und Reformen des Curriculums im Rahmen von „Vision 2020“ und „Vision 2050“. Dennoch verhindern hohe Quoten bei den Klassenwiederholungen weitergehende Fortschritte.

Trinidad und Tobago konnte die Abschlussrate im Sekundarbereich zwischen 2010 und 2020 um 10 Prozentpunkte steigern, nachdem das Land seit Ende der 1990er Jahre Unterstützung durch zwei große Projekte der Inter-American Development Bank erhalten hatte, die zum Bau neuer Schulen in ländlichen Gebieten und zur Einführung eines zweistufigen Sekundarschulsystems beitrugen. Dennoch ist das System in unterschiedliche Schultypen gegliedert; und die Aufnahmeprüfung für die Sekundarschule am Ende der Grundschule verfestigt die bestehende Ungleichheit. **Uganda** startete sein Programm zur universellen Grundschulbildung 1997, wodurch sich der Zugang zunächst deutlich verbesserte. Doch die Abschlussquoten blieben auf dem gleichen Niveau. Angesichts sinkender Bildungsausgaben und eines hohen Anteils privater Bildungsangebote wird ein Großteil der gesamten Bildungsausgaben von privaten Haushalten getragen. Lehrkräftemangel und große Klassenstärken haben Qualität und Effizienz geschwächt. Regionale und geschlechtsspezifische Disparitäten bestehen fort, insbesondere im Norden, wo Armut und frühe Heirat den Schulabbruch verstärken.

POLICY-ANALYSE

Der Zeitraum seit dem Jahr 2000 war durch zwei Hauptphasen geprägt. Als Ende der 1990er Jahre in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen die Beschränkungen für öffentliche Ausgaben gelockert wurden, stieg der Zugang zur Grundschul- und zur Sekundarschulbildung sprunghaft an. Der daraus resultierende Optimismus führte 2010 dazu, dass in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der universelle Abschluss der oberen Sekundarschulbildung nach 12 Schuljahren als Ziel festgelegt wurde. Man übersah jedoch mögliche Nebenwirkungen während dieser Phase der raschen Expansion, darunter vermehrte Klassenwiederholungen, die Anmeldung von Kindern über dem regulären Einschulungsalter, mehr Schulabbrüche sowie Probleme hinsichtlich der Qualität – Herausforderungen, denen sich die Länder seit 2015 widmen.

POLICIES AUF SYSTEMEBENE

Durch gesetzliche Regelungen wurde der Umfang der universellen Bildung ausgeweitet. Weltweit stieg die durchschnittliche Dauer der Schulpflicht zwischen 1998 und 2023 um 1,2 Jahre und die durchschnittliche Dauer der kostenlosen Schulbildung um 0,8 Jahre. In 49 Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen führte die Ausweitung der Schulpflicht über die Primarstufe hinaus zu einem Anstieg der Rate beim Übergang in die Sekundarstufe um 7,3 Prozentpunkte. In Subsahara-Afrika führte die Abschaffung von Schulgebühren in den 1990er und 2000er

Jahren zu einem Anstieg der Anmeldungen und Abschlüsse in der Primarstufe, insbesondere bei Mädchen. Obwohl die langfristigen Auswirkungen auf die Abschlüsse geringer ausfielen, als es der anfängliche Anstieg der Anmeldungen hatte vermuten lassen, ergab eine Studie in 14 Ländern, dass die Einführung einer obligatorischen und kostenlosen unteren Sekundarschulbildung die Bildungsdauer bei Mädchen um 1,6 Jahre und bei Jungen um 1,4 Jahre verlängerte, verglichen mit einer rein kostenlosen Schulbildung. Die Gesetzgebung zur Schulpflicht wurde von Vorschriften zur Regulierung der Kinderarbeit flankiert.

Eine gut konzipierte Dezentralisierung verbessert die Anwesenheit und den Verbleib in der Schule. Eine Analyse von 65 Ländern hat gezeigt, dass die Übertragung von Befugnissen an lokale Behörden zur Bewältigung kontextspezifischer Probleme positive Effekte auf die Bildung hat. In Indonesien führte die Dezentralisierung zu einer Aufstockung der Ressourcen, einer besseren Versorgung mit Schulbüchern und einem Anstieg der Anmeldungen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern. In Mexiko führten die Steuerung auf Ebene der Schule und eine lokale Aufsicht zu einem Rückgang beim Schulabbruch. Dies war das Ergebnis von einem vertrauenswürdigen und adäquat unterstützten Mechanismus der Rechenschaftspflicht.

Zusätzliche öffentliche Ausgaben senken den Schulabbruch, insbesondere wenn die Mittel gezielt eingesetzt werden. Die Verbesserungen bei Anmeldungen und Abschlüssen in Costa Rica, der Côte d'Ivoire und Mosambik gingen mit einem anhaltend höheren Anteil der Bildungsausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben einher. Andere Länder setzten auf kurzfristige Aufstockungen für spezifische Maßnahmen wie den Bau von Schulen. Es gab jedoch auch Länder, darunter Bangladesch und Kambodscha, die die Bildungsbeteiligung trotz sehr geringer Ausgaben steigern konnten. Befunde auf Mikroebene, insbesondere aus den Vereinigten Staaten, zeigen, dass eine dauerhafte, gezielte Finanzierung den Verbleib und die Abschlüsse für die obere Sekundarstufe verbessern, insbesondere bei Lernenden aus einkommensschwachen Haushalten.

Die politischen Vorgaben zur Wiederholung von Klassen haben einen starken Einfluss auf den Bildungsweg von Lernenden. Wenn Lernende mit Schwierigkeiten auf derselben Klassenstufe verbleiben, führt dies zu einem überdurchschnittlich hohen Alter der Lernenden – ein starker Prädiktor für Schulabbruch in so unterschiedlichen Ländern wie Bangladesch, Panama und Ruanda. Dies liegt zum einen daran, dass ältere Jugendliche höherem Druck ausgesetzt sind, arbeiten und heiraten zu müssen, und zum anderen an den Auswirkungen auf ihre Motivation. Benachteiligte Lernende müssen mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Klasse

wiederholen, beispielsweise in Brasilien, Ägypten und Südafrika. In den OECD-Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, eine Klasse zu wiederholen, bei Lernenden aus sozioökonomisch schwachen Verhältnissen um etwa 50% höher als bei Gleichaltrigen mit ähnlichen schulischen Leistungen. Gleichzeitig gilt: Eine automatische Versetzung in den ersten Klassenstufen muss durch Fördermaßnahmen begleitet werden, da sich der Schulabbruch andernfalls lediglich auf spätere Klassenstufen verschiebt.

Die Länder unterscheiden sich darin, wie früh und streng sie Lernende in akademische oder berufliche Bildungswege aufteilen. In einigen europäischen Ländern senkt eine frühe Aufteilung auf Bildungswege die Erfolgsaussichten für den Abschluss, während eine spätere Aufteilung tendenziell die Raten für den Abschluss erhöht und die Ungleichheiten verringert. Viele OECD-Länder haben die Verbindung von schulischer und betrieblicher Ausbildung ausgebaut und den Anteil der Lernenden in kombinierten Ausbildungsgängen innerhalb des vergangenen Jahrzehnts erhöht, um die Wege zum Abschluss zu diversifizieren und die Verbindungen zum Arbeitsmarkt zu stärken.

Die Anforderungen durch Prüfungen und Zeugnisse können zu Flaschenhälsen beim Übergang werden. In Uganda hatte ein Drittel der Kinder, die nicht in die Sekundarstufe wechselten, die Abschlussprüfung der Grundschule nicht bestanden. In den Vereinigten Staaten führten High-Stakes-Abschlussprüfungen zu einem Rückgang der Abschlüsse in der unteren Sekundarstufe um zwei bis vier Prozentpunkte, insbesondere bei benachteiligten Gruppen. Reformen in Südafrika zeigen, dass durch eine Anpassung der Zulassungsvoraussetzungen gleichzeitig eine Ausweitung der Abschlüsse und eine Verringerung der Ungleichheit erreicht werden kann.

Einzugsgebiete und gebietsspezifische Regelungen werden oft eingeführt, um die Chancengerechtigkeit zu verbessern, haben aber unbeabsichtigte Auswirkungen. In Frankreich führte die Schaffung von priorisierten Bildungszonen, die zusätzliche Mittel erhalten sollten, zu einer Flucht von besser gestellten Familien, die diese Ausweisung als negatives Signal betrachteten, sodass die Segregation verstärkt wurde. In Indonesien wurden Gebietsreformen, die darauf abzielten, die Aufnahme von Kindern an öffentlichen Eliteschulen im Sekundarbereich umzugestalten, aufgeweicht. Umgekehrt haben einige Systeme mit gezielter Segregation („segregation by design“) experimentiert, wie etwa getrenntgeschlechtlicher Unterricht in der Republik Korea sowie in Trinidad und Tobago. Hier lassen sich gewisse Zusammenhänge mit Verbesserungen bei Verbleib oder Abschlüssen feststellen, wodurch sich komplexe Fragen von Chancengerechtigkeit und politischer Steuerung stellen.

In einem Maßnahmenpaket zur Förderung von Schulabschlüssen sind flexible Bildungswege unerlässlich.

Angesichts der Hindernisse, denen benachteiligte junge Menschen beim Abschluss der Pflichtschulbildung oder der oberen Sekundarschulbildung gegenüberstehen, haben zahlreiche Länder flexible Angebote und Programme für eine zweite Chance entwickelt. Diese unterscheiden sich in Bezug auf Modalitäten, Anerkennungen und Zielgruppen. Breitangelegte Systeme gleichwertiger Abschlüsse wie das indonesische „Paket C“ und das laotische Programm gleichwertiger Abschlüsse für den Primarbereich verbinden modulares Lernen oder Teilzeitunterricht mit anerkannten Abschlüssen. Initiativen in Argentinien, Bangladesch, Indien und Tunesien kombinieren Nachholkurse und berufliche Komponenten für Gruppen wie marginalisierte Frauen und Jugendliche, die keine Schule besuchen. In Subsahara-Afrika haben Programme zum beschleunigten Lernen denjenigen geholfen, deren Schullaufbahn unterbrochen wurde, häufig in Konfliktgebieten. Allerdings schwanken die Erfolgsaussichten für den Wiedereinstieg in die formale Bildung nach wie vor stark und bewegen sich nach Schätzungen für 40 Programme zwischen 3 % und 90 %. Es zeigt sich, dass die Lernenden bei ihrer Rückkehr mit denselben Hindernissen konfrontiert sind, die zum Abbruch oder zu Klassenwiederholungen führen. Es bedarf einer Stärkung der institutionellen Brücken, damit flexible Pfade wirklich zum Abschluss führen und nicht zu Parallelgleisen werden.

NACHFRAGEORIENTIERTE POLICIES

Verschiedene politische Maßnahmen zielen darauf ab, die Nachfrage nach schulischer Bildung zu steigern, indem sie diese bezahlbarer und attraktiver gestalten.

Zu den einflussreichsten politischen Maßnahmen gehören Finanzierungsmechanismen, die Mittel an subnationale Regierungsebenen, Schulen und Schüler/innen übertragen und dabei ausdrücklich auf Chancengerechtigkeit abstellen. Dieser Aspekt wird in dem Kapitel über Chancengerechtigkeit in diesem Bericht ausführlich behandelt.

Kostenlose Schulbücher erhöhen nachweislich die Zahlen für Anmeldung und Schulbesuch. Neben Geldleistungen können auch Sachleistungen die Belastungen der privaten Haushalte abmildern. Im Kaukasus und in Zentralasien wurden Verleihprogramme für Schulbücher aufgelegt. In China wurden im Rahmen des Programms „Zwei Befreiungen, ein Zuschuss“ („Two Waivers, One Subsidy“) Schulbuchgebühren erlassen und gleichzeitig Geldleistungen an arme Haushalte in ländlichen Gebieten gezahlt. Dies führte zu einem Anstieg der Anmeldungen für die untere Sekundarstufe um 12 Prozentpunkte. In der Demokratischen Republik Kongo erhöhte die Bereitstellung von Schulbüchern die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden die Abschlussprüfung der Primarschule bestanden,

um sieben Prozentpunkte. Auch Schuluniformen können eine erhebliche Belastung für Familien bedeuten. Allerdings müssen Programme, die den Kauf von Schuluniformen unterstützen, als Paket angeboten werden, kombiniert mit der Befreiung von weiteren Kosten.

Schulärztliche Versorgung und Schulen, die sich für die Gesundheit einsetzen, haben Auswirkung auf die Teilnahme an Schule und auf die schulische Laufbahn.

Experimentelle Studien haben gezeigt, dass Wurmuren die Anwesenheit in der Schule verbessern und den Übergang in die Sekundarschule sowie den Verbleib in der Schule steigern. Dies führte zu groß angelegten Behandlungskampagnen, die zumeist eine positive Wirkung hatten, wenn auch nicht in gleichem Umfang. Dies legt nahe, dass auch in sanitäre Anlagen investiert werden muss. Malaria-behandlung und -prophylaxe haben Schulbesuch und -verbleib in einer Reihe von Ländern von Gambia bis Mosambik und Sri Lanka verbessert.

Weitere Maßnahmen zielen darauf ab, die Beziehungen zwischen den Lernenden, bei denen das Risiko eines vorzeitigen Schulabgangs besteht, den Eltern sowie Schulen und Fachleuten zu stärken. Mit der Bereitstellung genauer Informationen, sei es in Bezug auf den Nutzen von Bildung oder auf schulische Verpflichtungen, konnten gewisse Verbesserungen in Bezug auf Anwesenheit und Abschluss festgestellt werden, allerdings meist auf experimenteller Basis. Durch Anstrengungen zur Mobilisierung von Eltern und Gemeinschaften sollten die Anwesenheit in der Schule eigentlich verbessern. Allerdings gibt es nur wenige Kausalstudien, und die Ergebnisse deuten häufig auf Unterschiede im sozialen Kapital zwischen benachteiligten und privilegierten Familien hin. Jugendliche, die Gefahr laufen, die Schule vorzeitig zu verlassen, profitieren von erwachsenen Vertrauenspersonen, die ihnen helfen können, schwierige Situationen zu meistern, indem sie die Erwartungen hochhalten, sich regelmäßig mit ihnen treffen, positive Beziehungen aufbauen sowie Orientierung und Beratung anbieten.

ANGEBOTSORIENTIERTE POLICIES

Investitionen in die Infrastruktur gehören zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Bildungsteilnahme. Der Bau von Schulen, die näher an den Gemeinden liegen, war in Indonesien und der Türkei von entscheidender Bedeutung. Doch in weiten Teilen Subsahara-Afrikas stagnierte der Bau neuer Schulen zwischen 2010 und 2020 oder ging zurück, mit der bemerkenswerten Ausnahme Ruandas gegen Ende des Jahrzehnts. Community Schools, wie in Ägypten und Honduras, zeigen einen weiteren Ansatz. Internatsschulen spielten in China und Ghana eine wichtige Rolle. Ein staatliches Programm zum Bau von Toiletten, die nach Geschlechtern getrennt sind, erhöhte die Anmeldung von Mädchen in Indien. Die Elektrifizierung von Häusern und Schulen auf dem Lande hat in Brasilien, Kambodscha und Kenia den Verbleib gefördert. Auf den Cookinseln, in Neuseeland, Niue und Tokelau sowie für die Jahrgangsstufen 10 bis 12 in Papua-Neuguinea eröffnete der Fernunterricht neue Möglichkeiten für ländliche, abgelegene und anderweitig benachteiligte Jugendliche. Auch Investitionen in vorschulische Bildungseinrichtungen haben sich auf den längeren Verbleib im Bildungssystem ausgewirkt, von Österreich bis Guatemala und Uruguay.

Das Wachstum der Privatschulen führte eher zu einer veränderten Verteilung als zu einer Ausweitung der Anmeldungen. In 42 Ländern war die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus den reichsten Haushalten eine Privatschule besuchten, zehnmal höher als die aus den ärmsten. Viele Studien befassen sich mit der Frage, ob Privatschulen die Zahl der Anmeldungen indirekt erhöht haben könnten, indem sie effizienter und effektiver sind als öffentliche Schulen. Systematische Überprüfungen von vertraglichen Beauftragungen von privaten Bildungsanbietern weisen eine erhebliche Heterogenität in den Ergebnissen aus, die von den vertraglichen Vereinbarungen sowie den Fähigkeiten zu Aufsicht und Regulierung abhängig sind. In der Regel führten sie jedoch nicht zu einer Erhöhung der Anmeldungen, auch nicht in den viel beachteten Fällen in Liberia und Pakistan.

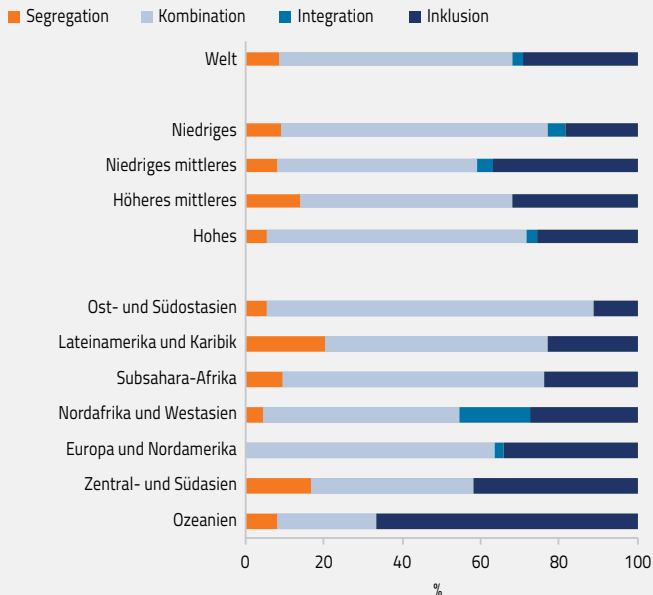
Die Länder verpflichten sich zunehmend zu einer inklusiven Bildung. Ein inklusives Umfeld, das benachteiligten Lernenden bei der Anmeldung, beim Durchlaufen und beim Abschluss der Schule hilft, wurde verstärkt auf drei Arten gefördert: Erstens stieg der Anteil der Länder, die die Definition von inklusiver Bildung über Behinderung hinaus auf andere Formen der Benachteiligung ausdehnten, von 75 % im Jahr 2020 auf 82 % im Jahr 2025. Zweitens stieg der Anteil der Länder, deren Gesetzgebung die Zuweisung von Lernenden mit Behinderung an allgemeine Schulen unterstützt, von 17 % auf 29 % (**Abbildung 5**). Drittens ist außerdem ein Mentalitätswandel zu beobachten: weg von einem Ansatz, der von bestimmten Kindern verlangt, sich anzupassen, hin zur Inklusion.

ABBILDUNG 5:

Es werden immer mehr Gesetze zur inklusiven Bildung verabschiedet.

Verteilung der Länder nach Organisationsform der Schule für Lernenden mit Behinderungen, 2025

a. auf Gesetzesebene



b. auf Policy-Ebene



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2026_Summary_fig5

Quelle: Analyse des Teams des Weltbildungsberichts auf der Grundlage der PEER-Länderprofile

Die Rolle sicherer Lernumgebungen gewinnt zunehmend an Bedeutung. Die schulische Sicherheit wird durch Gewalt, Angriffe und Naturkatastrophen gefährdet, die allesamt den Schulbesuch reduzieren und letztlich zum Schulabbruch führen können. Die Maßnahmen zur Bekämpfung von Gewalt umfassen Interventionen auf Ebene der Schule und der lokalen Gemeinschaft zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung, die Festlegung strenger, aber fairer und respektvoller Schulordnungen, die Kultivierung von sozial verantwortlichem Verhalten, um Gewalt entgegenzutreten,

und den Aufbau von verbindenden Beziehungen zwischen den Lernenden. Bildungssysteme, die im Zuge von Konflikten zusammenbrechen, erholen sich oft wieder, wenn Berechenbarkeit, Legitimität und Vertrauen in öffentliche Institutionen wiederhergestellt sind, wie beispielsweise in Kambodscha. Um das Katastrophenrisiko zu verringern, werden strukturelle Maßnahmen (z.B. eine gefahren-resiliente Schulplanung) mit nicht-strukturellen Maßnahmen (z.B. Notfallplanung, Fortbildung von Lehrkräften und schulbasierte Bereitschaftsprotokolle) kombiniert.

POST-SEKUNDÄRE BILDUNG

ZENTRALE TRENDS

Die Teilnahme an tertiärer Bildung hat sich rasant entwickelt, aber die Abschlüsse haben damit nicht Schritt gehalten. In den letzten 25 Jahren ist die Kluft zwischen Zugang und Abschluss immer weiter auseinandergegangen. Die Bruttoeinschreiberate für die tertiäre Bildung hat sich von 19 % im Jahr 2000 auf 44 % im Jahr 2024 mehr als verdoppelt, was einem Anstieg von einem Prozentpunkt pro Jahr entspricht. Die Abschlussrate stieg im selben Zeitraum nur halb so stark, nämlich von 17 % auf 27 %.

Die Messung von Fortschritten in der tertiären Bildung anhand von Einschreibungszahlen allein ist unzureichend.

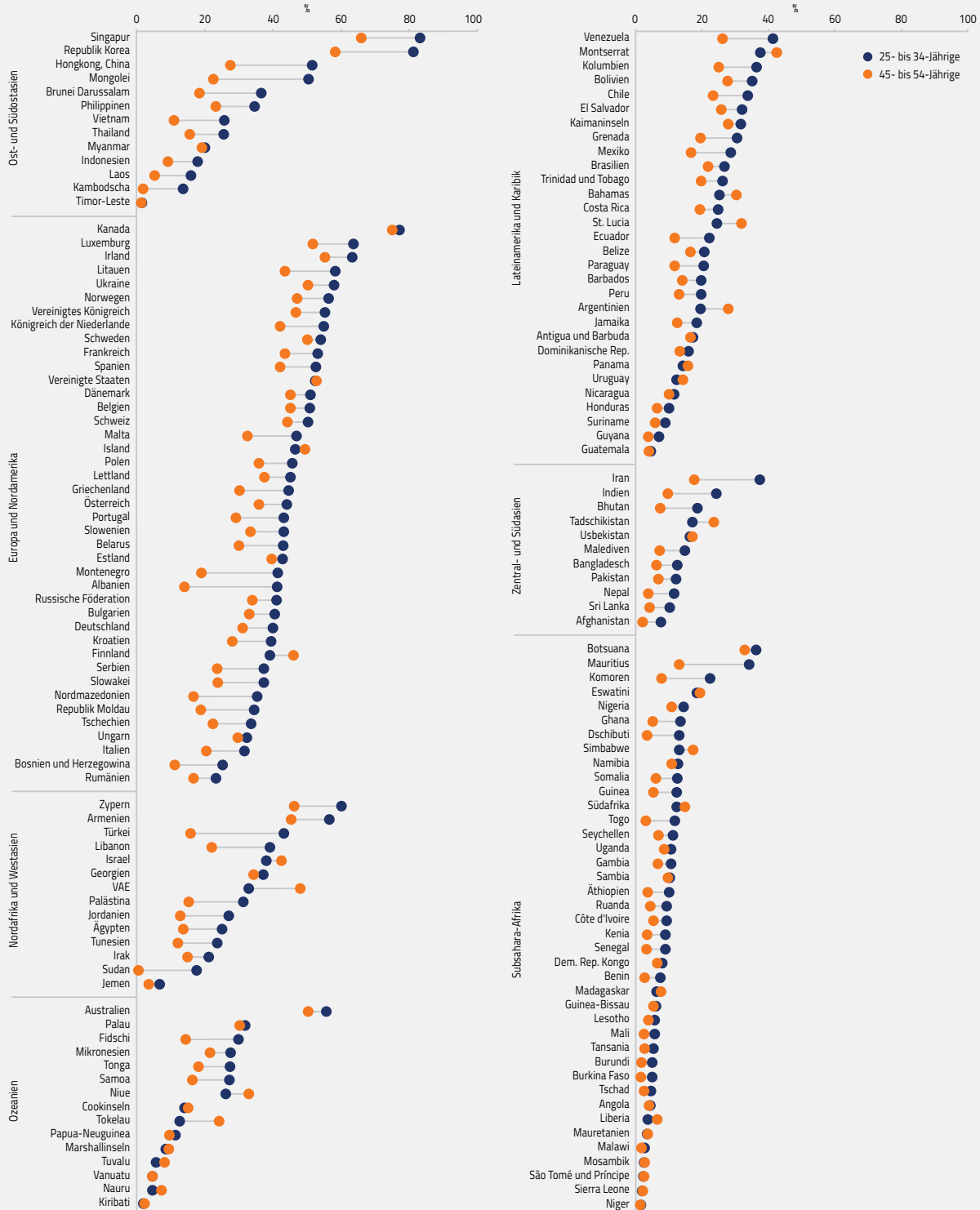
Bei der Messung von Einschreibungen werden große Unterschiede in Bezug auf Altersstruktur, Programmdauer und Teilzeit-Programmen nicht berücksichtigt. Systeme mit längerer Dauer von Studium oder Ausbildung können den Anschein einer höheren Beteiligung erwecken, ohne dass tatsächlich mehr Lernende erreicht werden. Bei dieser Art der Messung können Personen doppelt erfasst werden, die sich in mehrere Programme einschreiben oder für einen zusätzlichen Abschluss zurückkehren. In mehreren OECD-Ländern verfügen etwa 25 % der Bachelorabsolvent/innen bereits über einen anderen tertiären Abschluss. In Systemen, die viele internationale Studierende verzeichnen, werden die Anmelderaten weiter aufgebläht: In mindestens 40 Ländern sind mehr als 10 % der Studierenden des tertiären Bereichs international mobil.

Der Bildungsstand gibt den Anteil der Bevölkerung an, der über einen Bildungsabschluss verfügt. Im Jahr 2024 reichte der weltweite Anteil der Personen mit einem Abschluss der tertiären Bildung von 15 % bei den 45- bis 54-Jährigen bis 24 % bei den 25- bis 34-Jährigen (**Abbildung 6**). Die Konzentration auf den Bildungsstand bei den 25- bis 34-Jährigen führt dazu, dass die Fortschritte der jüngsten Kohorte nur mit Verzögerung erfasst werden können. Dennoch handelt es sich um ein Maß, das vergleichsweise transparent und vergleichbar ist. Länderübergreifend beträgt der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die einen Abschluss erreichen, durchgängig nur etwa 60 % der zehn Jahre zuvor ermittelten Bruttobeteiligungsraten im tertiären Bereich. Dies bestätigt, dass die Beteiligungsraten die Anzahl der Personen, die tatsächlich einen Abschluss erwerben, deutlich überbewerten. In mehreren Ländern mit mittlerem und hohem Einkommen liegt die Abbruchrate bei Bachelor-Studierenden im ersten Studienjahr zwischen 15 % und 20 % oder höher. Die Europäische Union hat sich zum Ziel gesetzt, dass bis zum Jahr 2030 mindestens 45 % der 25- bis 34-Jährigen einen tertiären Abschluss erreichen sollen, gegenüber 40 % im Jahr 2020. Die Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen dürfte global gesehen die sinnvollste Wahl sein, wohingegen die Abschlüsse bei den 30- bis 34-Jährigen als Maß für die „tatsächliche“ Abschlussrate herangezogen werden könnte, analog zu dem Ansatz, der für den Abschluss der Primar- und Sekundarstufe verwendet wird. Der Anteil der zeitlich planmäßigen Abschlüsse reicht von 13 % in Chile bis zu mehr als 65 % in Irland und dem Vereinigten Königreich. Die Abschlussrate sollte durch Informationen über Altersprofile und Programmtypen ergänzt werden.

ABBILDUNG 6:

Die Abschlussraten für den Tertiärbereich sind über die Generationen hinweg gestiegen.

Anteil der 25- bis 34-Jährigen und der 45- bis 54-Jährigen mit tertiärem Abschluss, 2024 oder letztes verfügbares Jahr



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2026_Summary_fig6

Quelle: Datenbank der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO)

LÄNDER-FALLSTUDIEN

Länder-Fallstudien beleuchten verschiedene Erfahrungen aus aller Welt seit dem Jahr 2000. In **Belarus** stieg die Bruttoimmatrikulationsrate für die tertiäre Bildung von 48% im Jahr 1991 auf 96% im Jahr 2013 an, bevor sie bis 2024 auf 70% sank. Parallel dazu ging die Zahl der eingeschriebenen Studierenden aufgrund des demografischen Wandels stark zurück. Dieser jüngste Rückgang spiegelt die sich entwickelnde institutionelle Dynamik und die Dynamik des Arbeitsmarktes wider. Nichtsdestotrotz zeigt Belarus im Vergleich zu anderen Ländern mit höherem mittlerem Einkommen nach wie vor ein vergleichsweise hohes Niveau an tertiärer Bildungsbeteiligung, was auf das Erbe eines historisch auf Breite angelegten Hochschulsystems zurückzuführen ist. **Chile** steigerte die tertiäre Bildungsbeteiligung von unter 40% im Jahr 2000 auf über 100% im Jahr 2022 und übertraf damit den regionalen Durchschnitt sowie den Durchschnitt der Länder mit hohem Einkommen. Ein marktorientiertes Zugangsmodell führte zu einer Diversifizierung der Bildungsinstitutionen und verband die selektive Zulassung an renommierten Universitäten mit einem offeneren Zugang zu nicht-universitären Bildungswegen, was zwar die Teilnahme erweiterte, aber auch die soziale Ungleichheit verstärkte. In einem Programm für gebührenfreies Studieren wurden kürzlich die Voraussetzungen für die Akkreditierung erweitert, während gezielte Initiativen eine Verlagerung hin zu mehr öffentlicher Unterstützung zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit signalisierten.

China hat den Zugang zur tertiären Bildung in beispiellosem Tempo ausgeweitet, von 7% im Jahr 1999 auf 77% im Jahr 2024. Diese Entwicklung geht auf das Jahr 1998 zurück, als die Zahl der verfügbaren Studienplätze erhöht wurde, was zu einem Ausbau des Angebots an Hochschulprogrammen und -einrichtungen führte. Den Provinzregierungen wurde Autonomie bei der Gründung von Bildungsinstitutionen eingeräumt, darunter viele Einrichtungen mit kurzen und berufsbildenden Bildungsprogrammen. Die Zentralregierung konzentrierte ihre Ausgaben auf einige wenige Spitzenuniversitäten. Der Zugang ist sozial ungleich verteilt, obwohl ein robustes System der Studienfinanzierung aufgebaut wurde. **Fidschi** hat die Anzahl der Einschreibungen im Tertiärbereich in den letzten 18 Jahren um 46 Prozentpunkte gesteigert und damit eines der am stärksten expandierenden Hochschulsysteme im Pazifik aufgebaut, trotz der begrenzten Möglichkeiten zur Skalierung, mit denen kleine Inselentwicklungsstaaten zu kämpfen haben. Fidschis Rolle als Drehscheibe der regionalen Zusammenarbeit und der Ausbau von digitalem Lernen und Fernunterricht, der während der COVID-19-Pandemie von entscheidender Bedeutung war, haben dazu beigetragen, Studierende aus der Region

anzuziehen und gleichzeitig die Möglichkeiten für die eigene Bevölkerung zu erweitern. Dieses Wachstum wurde durch öffentliche Gelder unterstützt, darunter Stipendien, einkommensabhängige Darlehen und Zuschüsse für Anbieter der tertiären Bildung.

Saudi-Arabien hat sein Hochschulsystem im Zuge des Wandels von einer ölbasierten zu einer wissensbasierten Wirtschaft ausgebaut. Staatliche Investitionen haben den Zugang durch kostenlose oder kostengünstige Angebote der tertiären Bildung verbreitert und die Bruttoimmatrikulationsrate zwischen 2009 und 2019 um jährlich fünf Prozentpunkte erhöht. Das politische Augenmerk hat sich auf die Ausrichtung des Bildungswesens auf den nationalen Plan „Vision 2030“ ausgerichtet, wobei der Schwerpunkt auf Abschlüssen in den Bereichen Ingenieurwesen, Informations- und Kommunikationstechnologie sowie Betriebswirtschaft liegt.

In **Thailand** stieg die Bruttoimmatrikulationsrate für die tertiäre Bildung von 39% im Jahr 2001 auf 53% im Jahr 2011, sank dann jedoch und hat das frühere Niveau nicht wieder erreicht. Engpässe im nationalen Zulassungssystem und sinkende öffentliche Ausgaben haben die Expansion begrenzt. Positiv zu vermerken ist, dass ein gestärktes System der technischen und beruflichen Bildung sowie sich verschiebende Arbeitsmarkttrenditen dazu geführt haben, dass sich die Studierenden zunehmend von traditionellen Wegen der tertiären Bildung abwenden. **Togo** hat die Anzahl der Anmeldungen im Tertiärbereich von 5% im Jahr 2006 auf 15% im Jahr 2020 gesteigert und liegt damit über dem Durchschnitt der Länder in Subsahara-Afrika. Der verbesserte Bildungserfolg in der Sekundarstufe hat die Nachfrage nach Hochschulbildung angeheizt, unterstützt durch weit verbreitete Stipendien. Die rasante Expansion hat Herausforderungen in Bezug auf Disparitäten hinsichtlich Wohlstand und Geschlecht, Qualität, Relevanz und Abschlüssen offenbart. Vor diesem Hintergrund bemüht sich die Regierung, die Programme an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anzupassen und die Datenlage für die Vergabe von Stipendien zu verbessern.

POLICY-ANALYSE

War die post-sekundäre Bildung früher ein Privileg der Elite, so ist die Teilnahme heute für die breite Masse möglich. Der Fokus politischer Maßnahmen richtete sich auf den Abbau finanzieller Hindernisse und die Diversifizierung des Angebots sowie darauf, das System zu lenken statt zu kontrollieren, verbunden mit mehr institutioneller Autonomie, Qualitätssicherung und Kostenteilung. Dennoch gibt es weiterhin Herausforderungen hinsichtlich der Chancengerechtigkeit, sowohl in vertikaler Hinsicht – in Bezug auf individuelle Merkmale – als auch in horizontaler Hinsicht –

wenn institutionelle Hierarchien gegenüber den Studierenden sowohl über den Zugang zu als auch über die Erträge von Bildungsprogrammen bestimmen. Herausforderungen bestehen auch innerhalb von Bildungseinrichtungen und privaten Haushalten: Finanzielle Schwierigkeiten, familiäre Verpflichtungen, psychische Gesundheit, die Kultur der Bildungseinrichtung und die Unterrichtssprache haben Einfluss darauf, wer Fortschritte macht und wer in vollem Umfang vom Studium profitiert. Insgesamt hängt ein chancengerechter Ausbau des Bildungssystems weniger von einer einzelnen politischen Maßnahme ab als vielmehr von einem kohärenten Mix aus nachfrage- und angebotsorientierte Maßnahmen, gestützt durch Qualitätssicherung, flexible Bildungswege und die Evaluation des Nutzens für die Betroffenen.

NACHFRAGEORIENTIERTE POLICIES

Die Nachfrage nach Hochschulbildung wird durch die finanzielle Erschwinglichkeit begrenzt. Länder setzen auf eine Kombination aus Studiengebührenbefreiungen, Stipendien, Zuschüssen und Darlehen, um finanzielle Hürden zu senken. Etwa vier von fünf Ländern gewähren Studienbeihilfen, die auf Armut, geographische Benachteiligung oder Behinderungen zugeschnitten sind. Daten, die überwiegend aus Ländern mit hohem Einkommen stammen, deuten darauf hin, dass eine Senkung der Kosten zu einem Anstieg der Einschreibungen führen kann. Die Wirksamkeit hängt jedoch vom jeweiligen Stand der Beteiligung und der Ausgestaltung der Programme ab.

Die politischen Vorgaben zu Studiengebühren unterscheiden sich stark voneinander. Etwa ein Drittel der Länder gibt an, dass an öffentlichen Hochschulen keine Studiengebühren erhoben werden – in Lateinamerika sind es 52 %. Die Gebührenfreiheit allein führt jedoch nicht zur Beseitigung von Ungleichheit. In Brasilien und Chile führten gezielte Zuschüsse zu Studiengebühren für Studierende mit geringem Einkommen zu einem Anstieg der Einschreibungen. In Kolumbien hat ein kürzlich erlassenes Dekret über die Gebührenfreiheit für junge Menschen aus einkommensschwachen Familien den Zugang zu öffentlichen Universitäten erweitert, doch fast die Hälfte der Studierenden erreichte keinen Abschluss. Andere Länder mit mittlerem Einkommen, darunter Ghana und die Philippinen, führten ebenfalls eine Gebührenfreiheit für bestimmte Gruppen ein, was zwar die Beteiligung von Menschen aus armen Verhältnissen erhöhte, aber die anhaltend hohen Zahlen beim Studienabbruch nicht senkte. In Deutschland führten selbst moderate Studiengebühren zu einem Rückgang bei den Einschreibungen. In England (Vereinigtes Königreich) führten drastische Erhöhungen der Studiengebühren weder zu einem Rückgang der Einschreibungen noch zu einer Verstärkung der Ungleichheit,

was sich in erster Linie auf einkommensabhängige Darlehen und Unterstützung bei den Lebenshaltungskosten zurückführen lässt. Regierungen regulieren zudem auch im privaten Sektor die Gebühren und legen Richtpreise fest, um überhöhte Preise zu begrenzen.

Stipendien gibt es in etwa drei von fünf Ländern. Indonesiens Stipendienprogramm „Bidikmisi“ und dessen Nachfolger „KIP“ sowie Stipendienreformen in Japan und Sri Lanka haben den Zugang für benachteiligte Studierende verbessert, auch wenn sich die Erfolge bei der Einschreibung nicht immer in einem erfolgreichen Abschluss widerspiegeln. Länder wie Bolivien, Ecuador, Mexiko und Vietnam verpflichten Bildungseinrichtungen, einen Teil ihrer Einnahmen oder ihrer Studienplätze für Studierende mit Stipendien zur Verfügung zu stellen. Zugleich zeigen Erfahrungen aus Brasilien, Kambodscha, Indien und Pakistan, dass eine Ausweitung der öffentlichen finanziellen Unterstützung die Teilnahme benachteiligter Gruppen erhöht hat.

Die Zuschüsse für Studierende decken eine Vielzahl von Ausgabenposten ab. Evaluierungen in Frankreich, Irland, Italien und Portugal zeigen, dass bedarfsorientierte Stipendien die Zahlen beim Studienabbruch senken und für den planmäßigen Abschluss verbessern, insbesondere wenn sie mit den Lebenshaltungskosten Schritt halten und durch Maßnahmen wie z. B. zur Regulierung des studentischen Wohnraums ergänzt werden. Viele Länder unterhalten gezielte finanzielle Unterstützungsprogramme für bestimmte Gruppen. Kanada, Kolumbien und Südafrika bieten Zuschüsse oder Unterstützung bei den Lebenshaltungskosten an, die benachteiligte Studierende priorisieren, einschließlich jener mit einer Behinderung. Auch sachbezogene Zuschüsse sind weit verbreitet: Fast 5 von 10 Ländern bezuschussen die Kosten für studentisches Wohnen, 4 von 10 die Transportkosten und knapp 3 von 10 die Kosten für Lehrbücher.

Studienkredite basieren in der Regel auf drei Modellen. Dazu gehören staatlich geförderte Darlehen, Modelle zur Teilung des Risikos mit privaten Kreditgebern sowie einkommensabhängige Darlehen, die über Steuern oder Sozialversicherungsbeiträge zurückgezahlt werden. Länder mit mittlerem Einkommen wie Jamaika, Ghana, Malaysia und Vietnam haben Erfahrungen mit Darlehen gesammelt, doch Konstruktionsmängel wie hohe Zinsen und die Forderungen an eine Bürgschaft schränken den Zugang für die Ärmsten oft ein. Wenn sie gut konzipiert sind, wie in Neuseeland, Japan und Südafrika zu beobachten ist, können Darlehen die Einschreibungen und den Verbleib erhöhen. Dennoch hat die Schuldenlast eine erhebliche abschreckende Wirkung. Schätzungen zufolge steigt pro 1.000 USD Schulden die Studienabbruchquote um 3 %,

wobei Schulden von mehr als 1.000 USD stark mit einer niedrigeren Abschlussquote einhergehen. In England (Vereinigtes Königreich) gehört die durchschnittliche Verschuldung nach dem Hochschulabschluss zu den höchsten der Welt, und Unterhaltsdarlehen decken oft nicht die gesamten Lebenshaltungskosten. Informationsangebote können Studierende der ersten Generation oder aus einkommensschwachen Familien unterstützen, denen es häufig an Kenntnis über Zulassungs- und Fördermöglichkeiten mangelt. In Chile haben die Veröffentlichung von Verdienstangaben nach Studiengängen und die Bereitstellung von Mentoring die Bewerber/innen weg von Programmen mit geringer Arbeitsmarktrendite gelenkt. Outreach-Initiativen wie Uni Connect in England und ähnliche Programme in Australien haben Ambitionen geweckt, aber die Auswertungen zeigten, dass eine kontinuierliche Beratung effektiver ist als punktuelle Botschaften.

Einige Länder mit hohem Einkommen finanzieren Institutionen, um inklusive politische Ziele zu verwirklichen. Etwa 18% der Länder gewähren zweckgebundene Zuschüsse an Institutionen, wobei die Spanne von 4% in Ländern mit niedrigem Einkommen über 18% in Ländern mit mittlerem Einkommen bis zu 27% in Ländern mit hohem Einkommen reicht. Von diesen Zuschüssen zielen 64% auf Armut, 49% auf geographische Benachteiligung, 46% auf Behinderung oder besondere Lernbedürfnisse, 34% auf indigene und ethnische Minderheiten, 26% auf Geschlecht und 14% auf Flüchtlinge.

Kompensatorische Maßnahmen wie akademische Brückenangebote, Mentoring und Unterstützung durch andere Studierende spielen für den Abschluss eine entscheidende Rolle. Dies zeigt sich bei auf das Studium vorbereitenden Kursen im südlichen Afrika, integrierten Fördermodellen an kolumbianischen Universitäten und Mentoring-Programmen in Indien. Die Unterrichtssprache bleibt eine bestehende Hürde, wobei englischsprachige Programme zwar Chancen bieten, sich aber auch negativ auf die Abschlussraten für benachteiligte Studierende auswirken.

ANGEBOTSORIENTIERTE POLICIES

Regierungen müssen ein Gleichgewicht zwischen öffentlichen und privaten Angeboten wahren und eine Diversifizierung vorantreiben, ohne die soziale Ungleichheit zu verstärken. Länder wie Argentinien, China und Saudi-Arabien haben die Einschreibungen ausgeweitet und gleichzeitig das öffentliche Angebot auf hohem Niveau gehalten, indem sie durch staatliche Finanzierung und neue Universitäten in unterversorgten Gebieten den Zugang erweitert haben. Äthiopien verfolgte ein gemischtes Modell, bei dem sowohl öffentliche Universitäten als auch akkreditierte private Anbieter zügig ausgebaut wurden. Seit 2015 haben dreimal mehr Länder ihre öffentlichen Ausgaben für tertiäre Bildung gesenkt als erhöht.

In einigen Ländern wurde die tertiäre Bildung durch private Institutionen ausgebaut. Etwa ein Drittel der weltweiten Einschreibungen im tertiären Bildungsbereich entfallen auf private Einrichtungen, ein Anteil, der seit 2000 konstant geblieben zu sein scheint. Ihr Wachstum korreliert mit dem allgemeinen Anstieg der Einschreibungen in Ländern mit hohen Abschlussquoten im Sekundarbereich und hoher Urbanisierung, wie z. B. in Mittel- und Osteuropa. Auch in Chile wurde der Sektor in den 1980er Jahren für private Hochschulen geöffnet, wodurch die Zahl der Anmeldungen von 8% auf über 50% anstieg, unterstützt durch staatlich abgesicherte Darlehen und den gezielten Erlass von Studiengebühren. Bis 2024 hatten 87% der Länder eine nationale Qualitätssicherungsagentur eingerichtet, um die private Expansion zu steuern. In Indonesien, Libyen und Togo wurden die Anforderungen an die Lizenzierung verschärft, um betrügerischen Anbietern entgegenzuwirken. In Botsuana, Indien und Mexiko führen begrenzte Kapazitäten oder freiwillige Akkreditierung dazu, dass die Aufsicht schwächer ausfällt, was dazu führen kann, dass benachteiligte Studierende Abschlüsse von geringerer Qualität erhalten.

Open Education und Fernunterricht haben zur Erweiterung des Zugangs beigetragen. Auf die weltweit größten Open Universities in China, Indien, Indonesien, Nigeria, Pakistan und der Türkei entfallen 4% der gesamten Einschreibungen im Hochschulbereich. In Brasilien nutzt die Hälfte der Studierenden im tertiären Bereich Fernstudiengänge, meist an privaten Einrichtungen. In Äthiopien, Kenia und Nigeria haben nichtstaatliche Anbieter Lücken bei flexiblen, kurzen Programmen zur Berufsbildung geschlossen. Digitale Medien eröffnen zwar Expansionsmöglichkeiten, aber die digitale Kluft bleibt ein Hindernis, das subventionierte Internetzugänge und Investitionen in die Infrastruktur erforderlich macht.

In einigen Ländern haben kurze tertiäre Bildungsgänge zum Ausbau des tertiären Bildungswesens beigetragen. Schätzungen zufolge entfallen etwa 15 % der weltweiten tertiären Einschreibungen auf Einrichtungen für kurze Bildungsgänge, bei einem leicht rückläufigen Trend. Gleichwohl spielen solche Institutionen in China, der Côte d'Ivoire, Kolumbien, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten eine wichtige Rolle und bieten anwendungsbezogene, oft arbeitsmarktorientierte Alternativen. Sind sie gut konzipiert, bieten sie Einstiegspunkte zu höheren Abschlüssen.

Die post-sekundäre berufliche Bildung bietet für unterrepräsentierte Gruppen einen potenziell starken indirekten Pfad zur Hochschulbildung. Die Wirksamkeit der beruflichen Bildung im post-sekundären Bereich hängt von der Qualität und Relevanz des Bildungsangebots, von flexiblen Übergängen zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie von der Anerkennung ab. In Österreich, den Niederlanden und der Schweiz wurden Übergänge von berufsbildenden Sekundarschulabschlüssen zu Fachhochschulen geschaffen, unterstützt durch modulare Curricula, Anrechnungsvereinbarungen und die Anerkennung bereits erworbener Kenntnisse. In Argentinien, Australien und Kanada machen übertragbare Leistungspunkte, gemeinsame Studiengänge und flexible Zulassungsbedingungen Colleges und nicht-universitäre Einrichtungen zu Sprungbrettern statt zu Sackgassen.

Die Internationalisierung spielt bei der Ausweitung der Bildungsbeteiligung eine untergeordnete Rolle. Ein wachsender Anteil ausländischer Studierender ist in Ländern wie Kanada, Katar, der Türkei und dem Vereinigten Königreich Teil der Hochschulstrategie. Auch wenn dies lediglich zu einer geographischen Verlagerung der Einschreibungen führen mag, eröffnet die Aussicht auf ein Auslandsstudium in einigen Ländern Möglichkeiten, die im eigenen Land möglicherweise nicht gegeben wären – Beispiele hierfür reichen von Albanien bis hin zu den pazifischen Inselstaaten.

Diversifizierung kann unter bestimmten Umständen zur Chancengerechtigkeit beitragen. Nationale Qualifikationsrahmen und Systeme zur Anrechnung von Leistungspunkten, wie sie beispielsweise in Bhutan, China und Malaysia bestehen, zielen darauf ab, Bildungsniveaus zu standardisieren, den Übergang von beruflichen zu akademischen Bildungswegen zu ermöglichen und non-formales und informelles Lernen anzuerkennen. Allerdings sind diese Verfahren oft komplex und werden nur selten genutzt. Selbst in Europa gelangt nur etwa jeder zehnte Studierende über nicht-standardisierte Wege an die Universität. Microcredentials ermöglichen flexibles, modulares Lernen, tragen jedoch nur dann zu einer höheren Bildungsbeteiligung bei, wenn sie in Qualifikationsrahmen integriert sind und eindeutig zu anerkannten Abschlüssen beitragen.

Zulassungsverfahren und Fördermaßnahmen (Affirmative Action) sind prägend dafür, wie inklusiv die Expansion ist. In etwa einem Drittel der Länder existieren bestimmte Formen von Fördermaßnahmen bei der Zulassung, wie etwa gezielte Quoten. Eine Auswertung von Fördermaßnahmen in 27 Ländern in verschiedenen Sektoren, darunter auch im Bildungswesen, hat in zwei Dritteln der Fälle ein positives Ergebnis für die Zielgruppen gezeigt. Dies lässt sich durch Länder wie Brasilien, China, Indien, Israel und Sri Lanka bestätigen, in denen gezielte Maßnahmen die Einschreibung unterrepräsentierter Gruppen erheblich steigerten, auch wenn die Auswirkungen jenseits der Zielgruppen und die langfristigen Effekte auf die soziale Ungleichheit aufmerksam beobachtet werden müssen.

CHANGENGERECHTIGKEIT

ZENTRALE TRENDS

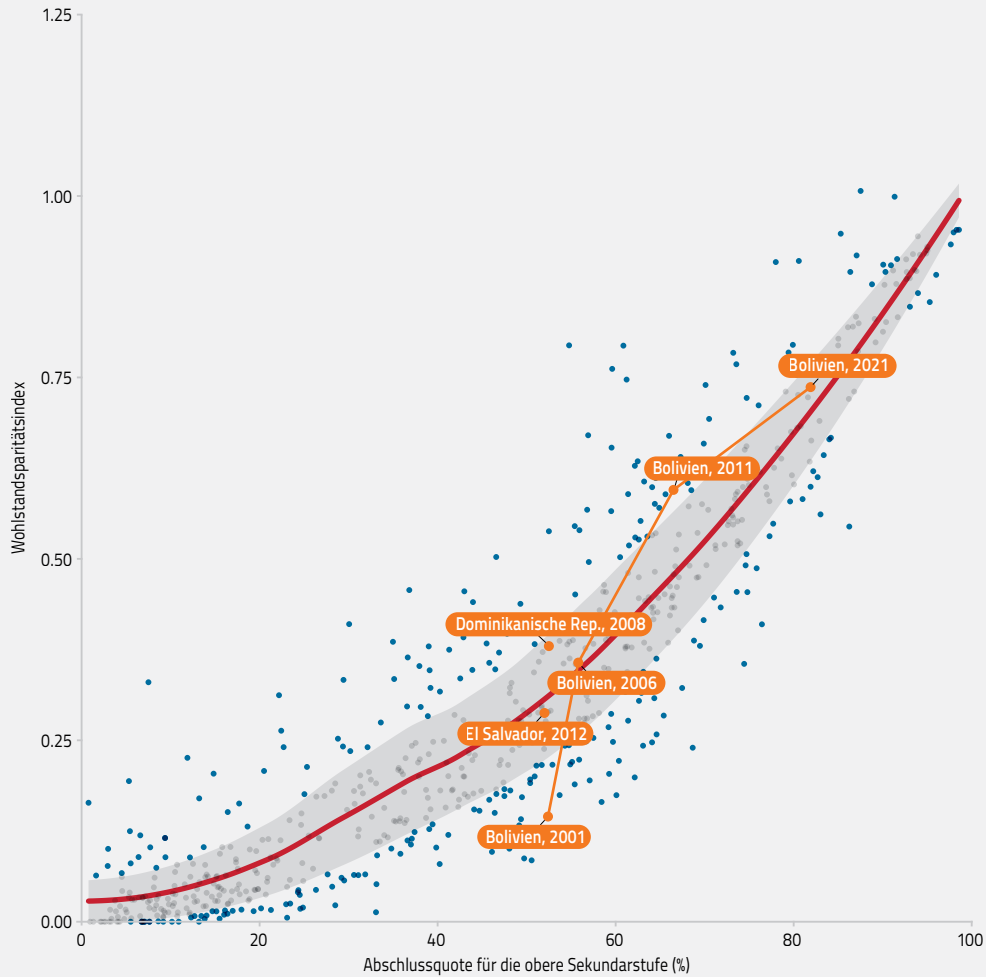
Das Monitoring von Chancengerechtigkeit in der Bildung ist kein einfaches Unterfangen. Die Erhebung zur Messung des Lebensstandards (Living Standards Measurement Survey, LSMS), die Demografie- und Gesundheitserhebung (Demographic and Health Survey, DHS) oder die Mehrfachindikator-Cluster-Erhebung (Multiple Indicator Cluster Survey, MICS) sind Beispiele für die Ausweitung standardisierter Mehrzweck-Haushaltserhebungen in den 1990er-Jahren, die es ermöglichten, die wichtigsten Entwicklungsergebnisse nach individuellen Merkmalen aufzuschlüsseln. Dies schürte den Optimismus, dass sie dazu beitragen könnten, ein Monitoring für die Erfüllung des Prinzips „niemanden zurücklassen“ (leave no one behind) der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung zu gestalten. Für den Bildungsbereich trugen diese Erhebungen zur Erschaffung der Datenbank zur globalen Ungleichheit in der Bildung (World Inequality Database on Education, WIDE) bei, die Ungleichheiten über mehrere Merkmale hinweg und an deren Schnittpunkten sichtbar macht. Die Erfahrung der letzten 25 Jahre zeigt jedoch, dass der anfängliche Optimismus, dass das globale Monitoring eindeutige Erkenntnisse zu den Trends bei der Chancengerechtigkeit liefern würde, durch drei Probleme getrübt wurde: die Relevanz des globalen Indikators, die Datenverfügbarkeit und die Vergleichbarkeit der Schlüsselmerkmale. Auch wenn das globale Monitoring von Chancengerechtigkeit nach wie vor wichtig ist, wurde es im Vergleich zur Verankerung in nationalen Systemen möglicherweise überbewertet.

Im Zentrum des weltweiten Monitorings von Ungleichheit in der Bildung steht der **Paritätsindex**. Der Paritätsindex vergleicht den Wert eines Bildungsindikators für eine benachteiligte Gruppe mit dem Wert für eine privilegierte Gruppe. Seine Attraktivität liegt in der Verdichtung der Informationen auf eine einzige Zahl. Aber für die meisten relevanten SDG-4-Indikatoren, wie die Out-of-school-Rate und die Abschlussrate, die zwischen 0% und 100% liegen, tendiert der Paritätsindex dazu, besser auszusehen, nur weil das Gesamtniveau des Indikators steigt, und nicht unbedingt, weil sich die Fairness des Systems verbessert. Trotz dieser Einschränkung bleibt der Paritätsindex in zweierlei Hinsicht nützlich. Erstens kann er verwendet werden, um die Ungleichheit zwischen Ländern auf ähnlichen Ebenen des Indikators zu vergleichen. Ein Beispiel: Angesichts einer Abschlussrate der oberen Sekundarstufe von 52% lag der Paritätsindex für Wohlstand in Bolivien (2001) bei 0,15, in El Salvador (2012) bei 0,29 und in der Dominikanischen Republik (2008) bei 0,38, was auf erhebliche strukturelle Unterschiede schließen lässt. Zweitens lässt sich damit nachvollziehen, wie sich die Disparität innerhalb eines Landes im Laufe der Zeit im Vergleich zum globalen Durchschnittstrend entwickelt. Zum Beispiel war der Paritätsindex für Wohlstand in Bolivien im Jahr 2001 schlechter als der globale Durchschnitt, verbesserte sich jedoch rasch und lag bis 2011 über dem globalen Durchschnitt (**Abbildung 7**).

ABBILDUNG 7:

Ohne eine Kontextanalyse lassen sich aus dem Paritätsindex nur begrenzte Rückschlüsse auf das Ausmaß und die Entwicklung der Bildungsungleichheit in den einzelnen Ländern ziehen.

Wohlstandsparitätsindex der Abschlussquote im oberen Sekundarbereich, alle Länder mit verfügbaren Daten, 2000–24



Anmerkungen: Der Wohlstandsparitätsindex zeigt das Verhältnis des Indikatorwerts (hier: der Abschlussquote im oberen Sekundarbereich) für die ärmsten 20 % der Jugendlichen im Vergleich zum Indikatorwert für die reichsten 20 % der Jugendlichen. Jeder Punkt steht für eine Beobachtung nach Land und Jahr. Die rote Linie zeigt den mittels Regression geschätzten erwarteten Zusammenhang zwischen Abschluss und Wohlstandsparität. Die schattierte Fläche kennzeichnet ± 1 Standardabweichung um das erwartete Paritätsniveau.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2026_Summary_fig7

Quelle: Analyse des Teams des Weltbildungsberichts auf der Grundlage der UIS-Datenbank

Die Datenverfügbarkeit ist schlechter als erwünscht, wobei die Ursachen komplex sind. Die meisten Länder verfügen zwar über Haushaltserhebungen, die für den Bildungsbereich genutzt werden könnten – mit Ausnahme der ärmsten Länder, der von Konflikten betroffenen Länder und der kleinen Inselentwicklungsländer. Doch dem Potenzial dieser Erhebungen wird nicht von allen Bildungsministerien die ausreichende Bedeutung beigemessen; oder die Daten werden nicht weitergegeben, weil man die politischen Auswirkungen der Offenlegung von Ungleichheit fürchtet. Die Datenverfügbarkeit ist eine Sache, wenn es darum geht, ob Länder Daten für nationale Zwecke berichten, und eine andere Sache, wenn es um die internationale Berichterstattung geht. Die Zusammenstellung solcher Statistiken ist auf globaler Ebene effizienter. Das UNESCO-Institut für Statistik und der Weltbildungsbericht tun dies durch öffentlich zugängliche Mikrodatensätze.

Am Beispiel der Abschlussrate der unteren Sekundarstufe lässt sich feststellen, dass sich die Datenverfügbarkeit zwischen den frühen und späten 2000er Jahren verbessert hat, seitdem aber konstant geblieben ist. Etwa zwei Drittel der Länder werden durch aktuelle Daten zur Disparität nach geographischer Lage und etwa die Hälfte der Länder durch aktuelle Daten zur Disparität nach Wohlstand abgedeckt. Nach wie vor bestehen Lücken in der Abdeckung, weil kein systematisches Verfahren für die gemeinsame Nutzung von Datensätzen zwischen den Ländern existiert: Von 59 Ländern, deren letzte analysierte Erhebung vor 2020 stattfand, haben 42 seither relevante neuere Erhebungen durchgeführt, aber beschränken den Zugang zu Mikrodaten. Die Schließung des Programms für Demografie- und Gesundheitserhebungen (Demographic and Health Surveys programme, DHS) durch die US-Regierung im Jahr 2025 hat gezeigt, wie anfällig die globale Datenverfügbarkeit ist und wie notwendig eine starke nationale Eigenverantwortung für die Erhebungen ist.

Die globale Vergleichbarkeit zahlreicher Merkmale ist begrenzt. Die nationalen Definitionen von städtischen und ländlichen Gebieten sind sehr unterschiedlich und nicht hinreichend objektiv (z. B. auf der Grundlage von Gebäude- und Bevölkerungsdichte). Indizes zum Wohlstand ordnen die Haushalte innerhalb eines Landes zu einem bestimmten Zeitpunkt ein, eignen sich aber weniger für Vergleiche zwischen Ländern und im Zeitverlauf. Bei Merkmalen wie ethnischer Zugehörigkeit, Sprache, Race und Religion sind die Einschränkungen noch größer, da die Kategorien kontextspezifisch, sozial konstruiert und politisch sensibel sind. Das Paradoxe daran ist, dass die Merkmale, die am stärksten mit struktureller Benachteiligung verknüpft sind, sich oft am wenigsten für

eine stabile, vergleichende globale Überprüfung eignen. Zwar gibt es Fortschritte bei Definition und Monitoring von Behinderungen, doch diese Entwicklung ist noch zu frisch, um genügend Daten zur Beschreibung von Trends zu liefern.

Wie hat sich die Bildungsdisparität in den letzten 25 Jahren entwickelt? Zwischen 2000 und 2024 stieg der Anteil der Länder mit Geschlechterparität bei der Teilnahme in der unteren Sekundarstufe von 42 % auf 57 % und in der oberen Sekundarschulbildung von 17 % auf 31 %. Der Anteil der Länder mit einer hohen Disparität zum Nachteil von Mädchen sank in der unteren Sekundarstufe von 20 % auf 4 % und in der oberen Sekundarschulbildung von 18 % auf 5 %. Auch die standortbedingten Lücken haben sich verringert. Der Anteil der Länder, die Parität zwischen ländlichen und städtischen Gebieten erreicht haben, stieg im Primarbereich von 47 % auf 67 %, in der unteren Sekundarstufe von 24 % auf 45 % und in der oberen Sekundarstufe von 5 % auf 19 %. Dennoch wiesen Anfang der 2020er Jahre immer noch 43 % der Länder extreme Unterschiede im oberen Sekundarbereich auf, wo für den Schulbesuch weniger als 8 Jugendliche in ländlichen Gebieten auf 10 Jugendliche in städtischen Gebieten kamen. Wohlstandsbezogene Disparitäten sind nach wie vor die stärkste Form der Disparität. Anfang der 2020er Jahre wiesen 83 % der Länder extreme Disparitäten beim Wohlstand für den vorschulischen Bereich auf, verglichen mit 21 % in der Grundschulbildung, 29 % in der unteren Sekundarstufe und 55 % in der oberen Sekundarstufe.

LÄNDER-FALLSTUDIEN

Länder-Fallstudien beleuchten verschiedene Erfahrungen aus aller Welt seit dem Jahr 2000. **Armenien** hat den Anteil von Kindern mit Behinderungen in Sonderschulen von 38 % im Jahr 2015 auf nur 7 % im Jahr 2023 reduziert. Durch einen Politikwechsel im Jahr 2019 wurden die meisten Sonderschulen in Förderzentren umgewandelt, obwohl die allgemeinen Schulen nach wie vor unzureichend ausgestattet sind und Barrieren wie unzugängliche Gebäude und soziale Stigmatisierung dazu führen, dass viele Kinder mit Behinderungen zwar auf dem Papier angemeldet sind, aber in der Praxis nicht wirklich inkludiert werden. **Bolivien** hat wohlstandsbezogene Disparitäten drastisch reduziert. Die Abschlussrate in der unteren Sekundarstufe für Jugendliche aus dem ärmsten Fünftel der Haushalte stieg von 31 % im Jahr 2000 auf 94 % im Jahr 2021. Ein Schuldenerlass und die Verstaatlichung von Rohstoffmonopolen erweiterten den finanziellen Spielraum für Bildung. Politische Maßnahmen zur sozialen Inklusion, wie Schulspeisung, Stipendien und zweckgebundene Geldtransfers, sorgten für eine Umverteilung der Ressourcen.

Äthiopien erweiterte den Zugang zur Grundschulbildung und verringerte die Lücke zwischen Stadt und Land beim Abschluss seit 2000 um 24 Prozentpunkte, auch wenn sie mit 34 Prozentpunkten im Jahr 2022 immer noch beträchtlich war. Dezentralisierungsreformen, die in den 1990er Jahren eingeleitet und Anfang der 2000er Jahre verstärkt wurden, übertrugen den Bezirken mehr Ressourcen und Entscheidungsbefugnisse, was eine reaktionsfähigere lokale Governance ermöglichte. Die Distrikte beschleunigten den Bau von Schulen, stellten mehr Lehrkräfte ein und verbesserten deren Einsatz, was zu höherer Chancengerechtigkeit führte. Die Fortschritte sind jedoch durch die Konflikte und Krisen der letzten sechs Jahre gefährdet. In der **Mongolei** haben sich die Abschlussquoten nach dem Ende der finanziellen Schrumpfung, die durch den wirtschaftlichen Übergangsprozess in den 1990er Jahren verursacht wurde, wieder erholt. Außerdem haben die Jungen in der unteren und oberen Sekundarschulbildung fast zu den Mädchen aufgeholt. Von der Migration vom Land in die Stadt haben besonders die Jungen profitiert, zumal viele Migrantenfamilien Bildung als ein Motiv nennen. Technische und berufliche Ausbildungsgänge, für die nach der 9. Klasse Stipendien angeboten werden, sind ebenfalls für Jungen attraktiv.

In **Nepal** haben die Mädchen durch nachhaltige Reformen schnell zu den Jungen aufgeholt und sie in einigen Bereichen sogar überholt. Zwischen den 1990er und 2010er Jahren wurden durch gezielte Investitionen in öffentliche Sekundarschulen, durch Kostensenkungen und durch Stipendien historische Lücken geschlossen, was zu einer Geschlechterparität bei den Abschlüssen in der unteren und oberen Sekundarstufe führte. In den **Philippinen** blieb die Autonomous Region in Muslim Mindanao in der Vergangenheit aufgrund von Konflikten und Armut hinter dem Rest des Landes zurück. Wirtschaftswachstum, gezielte Maßnahmen zur Armutsbekämpfung, eine Ausweitung der Schulpflicht im Jahr 2013 und neue, auf den Arbeitsmarkt zugeschnittene Bildungsgänge in der Sekundarschule haben dazu beigetragen, diesen Rückstand zu verringern. Die **Republik Moldau** hat ihr Sonderschulsystem umgestaltet, wobei der Anteil von Kindern mit Behinderung, die eine allgemeine Schule besuchen, von nur 29% im Jahr 2010/11 auf 95% im Jahr 2023/24 gestiegen ist. Das Land hat, zum Teil angetrieben durch seine Bestrebungen der Europäischen Union beizutreten, gesetzliche Regelungen zur Inklusion, integrierte Unterstützungsdienste und eine zweckgebundene Distriktfinanzierung eingeführt, während gleichzeitig auch die Unterstützung von Lehrkräften hinsichtlich der Inklusion verstärkt wurde.

POLICY-ANALYSE

Finanzpolitische Maßnahmen können die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen fördern. Um die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu verbessern, können Länder der sozialen Ungleichheit entgegenwirken, einheitliche Standards fördern, gezielte pädagogische Unterstützung anbieten, frühkindliche Angebote ausbauen und Finanzierungsinstrumente einsetzen. Höhere öffentliche Ausgaben für Bildung führen tendenziell zu einer Umverteilung zugunsten benachteiligter Bevölkerungsgruppen. Es kommt jedoch auch darauf an, wie öffentliche Mittel ausgegeben werden, und insbesondere darauf, inwieweit die Länder bewusst Mittel umverteilen, um benachteiligte Schulen und Bevölkerungsgruppen dabei zu unterstützen, Herausforderungen im Zusammenhang mit Armut, geographischer Lage und anderen Faktoren, die zu Exklusion führen, zu überwinden. Aufbauend auf einem früheren Versuch, den SDG-Indikator 4.5.3 zu erfassen, bildet dieser Bericht fünf Arten von Transfers in den Ländern ab: an subnationale Regierungsebenen, an Schulen, an Lernende und deren Familien (finanziert aus den Bildungsetats), an Lernende und deren Familien (finanziert aus Etats zur sozialen Sicherung) und an Lernende in Form von Schulmahlzeiten.

Transferzahlungen an subnationale Regierungsebenen. Insgesamt leiten 58% der Länder Mittel für die Bildung an subnationale Regierungsebenen weiter, aber nur 47% von ihnen berücksichtigen dabei explizit die Chancengerechtigkeit in ihren Zuweisungsschlüsseln. Es gibt fünf grobe Modelle für solche Transfers. Erstens leiten Zentralregierungen Mittel weiter, ohne Ungleichheit dabei zu berücksichtigen (z. B. Bangladesch, Jordanien und die Demokratische Volksrepublik Laos). Zweitens gibt es zweigleisige Systeme, bei denen die Zentralregierung die Gehälter über einen Kanal zahlt und einen anderen Kanal für Programme nutzt, die teils und teils nicht auf die Verringerung von Ungleichheit abzielen (z. B. Algerien und die Mongolei). Drittens werden Pro-Kopf-Zuschüsse gezahlt, ohne zusätzliche Gewichtung für benachteiligte Gebiete (z. B. in Kenia). Viertens werden Pro-Kopf-Zuschüsse mit Anpassungen im Hinblick auf Chancengerechtigkeit eingesetzt (z. B. Brasilien und Kolumbien). Fünftens verteilen nationale oder föderale Behörden Mittel um, um Disparitäten zu verringern (z. B. China). Am häufigsten sind auf Chancengerechtigkeit ausgerichtete Transferzahlungen in Zentral- und Südasien sowie in Europa und Nordamerika, am seltensten in Nordafrika und Westasien.

Allerdings haben solche Transfers in der Regel nur geringe Auswirkungen auf die regionale Ungleichheit. In Argentinien sorgen eigene Einnahmen der Provinzen, Ausgleichstransfers des Bundes und kleinere Programmszuschüsse für eine Verringerung, aber nicht für eine Beseitigung der Ausgabenunterschiede pro Kopf. In Äthiopien trug ein dezentralisiertes System von nach Bevölkerung, Armut und Leistung gewichteten Pauschalzuschüssen zur Verbesserung der Resultate in den Bereichen Bildung und Gesundheit bei. Eine Evaluierung ergab jedoch, dass die positiven Auswirkungen eher auf eine stärkere lokale Kontrolle als auf eine Aufstockung der Mittel zurückzuführen sind. In Ländern mit hohem Einkommen wie Deutschland, Japan und der Republik Korea werden im Rahmen der seit langem bestehenden Finanzausgleichsverfahren die Mittel je nach Bedarf und finanzieller Leistungsfähigkeit auf die lokalen Regierungen umverteilt, wodurch zwar ein einheitlicheres Bildungsangebot gefördert wird, aber territoriale Unterschiede nicht vollständig beseitigt werden.

Transferzahlungen an Schulen. Weltweit verteilen 76% der Länder Mittel zugunsten von benachteiligten Schulen um. Die Zuschüsse an Schulen können in Form eines festen Betrags pro Kopf, von Zuschüssen für laufende Kosten oder von Sondermitteln für bestimmte Projekte oder Lernende erfolgen. Stabilität, Einfachheit und Klarheit, gestützt durch eine leistungsfähige Verwaltung, entsprechende Schulungen und Rechenschaftspflichten, sind Voraussetzungen für den Erfolg, aber solche Transfers sind oft kurzlebig und von geringem Umfang: Mindestens die Hälfte der Länder mit solchen Maßnahmen und Programmen wendete weniger als 0,5% ihrer gesamten Bildungsausgaben dafür auf.

Einige seit langem bestehende Systeme verwenden Zuweisungsschlüssel auf Schulebene als Hauptinstrument für ihre Umverteilung, z. B. in Benin, Bulgarien, Fidschi, Indonesien und Papua-Neuguinea. Die BOS-Mittel in Indonesien, die einen großen Teil der Bildungsausgaben ausmachen, gewähren den Schulen eine Kopfpauschale. Allerdings ist die Wirksamkeit dieses Instruments durch die ungleiche Unterstützung seitens der lokalen Regierungen, unzureichend koordinierte parallele Programme und begrenzte Klarheit für die Schulausschüsse eingeschränkt worden.

In vielen Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen haben von Gebern finanzierte Zuschussprogramme für Schulen zu kurzfristigen Erfolgen geführt, die oft wieder verschwanden, nachdem die externe Finanzierung endete, ohne dass diese in den nationalen Haushalt aufgenommen wurde. In Kambodscha entfielen die Zuschüsse nach Abschluss der Programme. Gambia und Simbabwe übernahmen von Gebern initiierte Zuschüsse,

doch in beiden Ländern bestehen weiterhin Probleme wie verspätete Auszahlungen, eine geringe Beteiligung der Schulen und ein unzureichender Umfang der Zuschüsse. In Simbabwe stammen die wichtigsten Zuschüsse zur Verbesserung der Schulen weiterhin nicht aus inländischen Mitteln, im Gegensatz zu dem separaten Zuschuss für benachteiligte Lernende.

Transferzahlungen an Lernende und ihre Familien (aus Bildungsministerien). Etwa 62% aller Bildungsministerien bieten Lernenden eine Unterstützung in Form von Geld oder Sachleistungen an. Stipendien und gezielte Zuschüsse sind dort am wichtigsten, wo die Lernenden von einer Bildungsstufe zur nächsten wechseln, wenn das Risiko eines Abbruchs am größten ist. Sie müssen außerdem ausreichend groß, gut funktionierend und zielgerichtet sein, um Wirkung zu zeigen. In Nepal gibt es sehr geringe Stipendien für Mädchen, Lernende aus Dalit-Familien oder mit Behinderungen. Sie sind aber zu niedrig, um die allgemeinen Schulkosten zu decken, so dass ihre Wirkung eher symbolisch ist. In Mexiko erreichte das PRO-BEMS-Stipendium für arme städtische Sekundarschüler/innen fast ein Viertel der angemeldeten Schüler/innen. Der monatliche Betrag lag jedoch knapp unter der Schwelle zur extremen Armut und erreichte nicht, wie beabsichtigt, die besonders von Armut betroffenen Zielgruppen. Infolgedessen konnte der Anteil der Absolvent/innen nicht erhöht werden.

Viele Unterstützungsprogramme für Lernende sind darauf ausgerichtet, benachteiligte Lernende zu erreichen, aber es ist schwer zu sagen, wie gut sie in der Praxis funktionieren. Das Modul zur sozialen Sicherung in der MICS-Erhebung von UNICEF gibt teilweise Aufschluss, indem es die Familien von schulpflichtigen Kindern fragt, ob sie Unterstützung beim Schulgeld oder andere schulbezogene Hilfe erhalten. In 44 Ländern ist die mediane Abdeckung gering (etwa 5% der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter). Einige Programme mit geringem Abdeckungsgrad, wie z. B. das Programm für Schulmaterialien in Madagaskar, begünstigen stark die ärmsten Haushalte, während andere in Ländern wie der Zentralafrikanischen Republik und dem Tschad fast gleichmäßig auf die Reichen und die Armen verteilt sind. Unter den Systemen mit hohem Deckungsgrad gelingt es Algerien und Benin, die Unterstützung auf die Ärmsten zu verlagern, während in Jamaika und Thailand breite oder nahezu universelle Systeme letztlich vor allem reicheren Haushalten zugutekommen.

Programme für Schulmahlzeiten. Schulmahlzeiten gehören zu den am weitesten verbreiteten und politisch robusten Mechanismen für Chancengerechtigkeit, da sie an der Schnittstelle zwischen Bildung, Ernährung und sozialer Sicherung angesiedelt sind. Für 25 Länder wurde festgestellt,

dass Schulmahlzeiten die Anmeldungen um etwa 3 % erhöhen. Eine Untersuchung von Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen ergab, dass die Mahlzeiten die Bildungsdauer um bis zu einem halben Jahr pro investierte 100 USD steigern. Im Jahr 2025 gibt es in etwa 84 % der Länder eine Form von Programmen für Schulmahlzeiten, wobei die Abdeckung in Lateinamerika und der Karibik (100 %), in Ost- und Südostasien sowie in Subsahara-Afrika (beide Regionen über 90 %) am höchsten ist. Im Durchschnitt erhalten 29 % der Kinder in Grundschulen kostenlose oder bezuschusste Mahlzeiten.

Seit 2020 haben Länder von Angola, Mauretanien und den Niederlanden bis hin zu Neuseeland, Sierra Leone und Usbekistan nationale Programme ins Leben gerufen oder ausgeweitet, häufig mit einer flächendeckenden Versorgung in der Primarstufe oder mit der Ausrichtung auf Chancengerechtigkeit in bedürftigen Regionen oder Schulen. Bereits seit langem bestehende Programme wie das chinesische Ernährungsprogramm für den ländlichen Raum und die nationalen Programme für Mittagessen und für Frühstück in den Vereinigten Staaten werden weiter ausgebaut oder führen universelle, kostenlose Modelle in Gebieten mit hoher Armut ein. Viele Länder mit niedrigem und niedrigem mittlerem Einkommen haben jedoch Schwierigkeiten, ihre Programme aufrechtzuerhalten, weil die Unterstützung durch Geber zurückgeht, wie die jüngsten Finanzierungskrisen in Mali, Nigeria und Jemen gezeigt haben. Um diese Lücke zu schließen, gibt es einige innovative Finanzierungsmodelle, die auf zweckgebundene Steuern (Bolivien, Guatemala) oder Mischfinanzierungen (Vereinigte Republik Tansania) zurückgreifen.

Transferzahlungen an Lernende und ihre Familien (aus Ministerien für Soziales). Etwa 73 % der Länder unterhalten sozialpolitische Maßnahmen zur Unterstützung von Lernenden und ihren Familien, von Kinderzulagen bis hin zu gezielten Transferzahlungen. Dabei steigt die Verbreitung von etwas mehr als einem Drittel der Länder mit niedrigem Einkommen auf fast alle Länder in Europa und Nordamerika. Die Evaluierung von zweckgebundenen Transferzahlungen hat eindeutige Belege erbracht: Meta-Analysen legen nahe, dass Kinder von Empfängerfamilien mit einer um ein Drittel höheren Wahrscheinlichkeit eingeschult werden als Kinder von Nicht-Empfängern, wobei die Auswirkungen für Mädchen und Lernende an wichtigen Übergangsstellen noch größer sind. In Lateinamerika war die Entwicklung besonders ausgeprägt, vor allem in Brasilien (Bolsa Família), Kolumbien (Familias en Acción) und Mexiko (Progresá, Oportunidades und Prospera), wobei die beiden letztgenannten Programme in Mexiko kürzlich eingestellt wurden. Die Programme in Südasien konzentrierten sich auf Bildung für Mädchen, z. B. in Bangladesch und in der Provinz Punjab in Pakistan. Die Transferzahlungen in

Indonesien, die Stipendien für Sekundarschulen in Nordmazedonien und das Pantawid-Programm in den Philippinen haben jeweils die Zahl der Anmeldungen oder Abschlüsse von Jugendlichen um 7, 12 bzw. 8 Prozentpunkte erhöht. Algeriens Zuschuss für Schulbedarf und Marokkos Tayssir-Programm zeigen, dass selbst relativ kleine bildungsbezogene Stipendien, wenn sie landesweit gewährt werden, Millionen von Menschen erreichen und die Abschlüsse erhöhen können, auch wenn sie möglicherweise überfüllte Klassenzimmer und vermehrte Klassenwiederholungen mit sich bringen.

Bedingungslose Transferzahlungen sind in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen häufiger anzutreffen und führen tendenziell zu einer höheren Anmeldung, ebenso wie allgemeine Kinderzulagen in Ländern mit hohem Einkommen, wenn auch im Allgemeinen in geringerem Maße als zweckgebundene Programme. Transferzahlungen in Burkina Faso, Ecuador und Malawi führten zu einer höheren Bildungsbeteiligung. Das türkische Programm „Soziales Sicherheitsnetz für Notfälle“ (Emergency Social Safety Net, ESSN) für syrische Flüchtlinge hat die Out-of-school-Raten und die Kinderarbeit drastisch reduziert. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Gestaltungsmerkmale wie die Höhe der Transfers, die Berechenbarkeit, die Zielgruppenauswahl und die Zweckbindung von entscheidender Bedeutung für die Maximierung des Nutzens für die Bildung und die Vermeidung widersinniger Effekte sind.

Die Berücksichtigung von Belangen der Chancengerechtigkeit nimmt zu, ist jedoch nicht universell verbreitet.

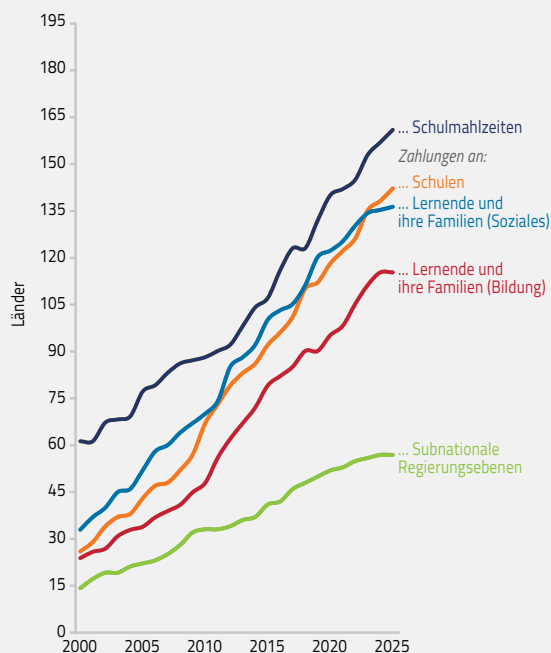
Die Ausrichtung der Finanzierung auf Chancengerechtigkeit hat sich seit dem Jahr 2000 rasch verbreitet, allerdings auf unterschiedliche Weise über die fünf Mechanismen hinweg. Ausgleichende Transferzahlungen an subnationale Regierungsebenen sind nach wie vor weniger verbreitet, aber ihr Anstieg hängt mit den Dezentralisierungsreformen in den späten 2000er Jahren zusammen. Transferzahlungen an Schulen sind das am schnellsten wachsende Instrument und umfassen ein sehr vielfältiges Spektrum an Zuschüssen: von seit langem bestehenden grundlegenden Umverteilungsprogrammen wie der Quintil-Finanzierung in Südafrika und dem gewichteten Pro-Kopf-Schlüssel in den Niederlanden bis hin zu neueren, enger gefassten Programmen in Ländern wie Bahrain, Benin, Curaçao und Dschibuti, die auf ländliche Schulen oder Lernende mit Behinderungen ausgerichtet sind. Auch die Transfers an Lernende und ihre Familien haben sich seit den 2000er Jahren stark ausgeweitet, wobei einige seit Jahren in großem Umfang laufen, wie z. B. das Schulbeförderungsprogramm in Irland oder die Elimu-Stipendien in Kenia. Programme für Schulmahlzeiten sind der am weitesten verbreitete Mechanismus im gesamten Zeitraum und wachsen von einer bereits hohen Basis aus, werden

aber zunehmend von geberfinanzierten Projekten in nationale Haushaltsverpflichtungen überführt. Auch die mit Bildung verbundenen Transferzahlungen aus dem Bereich der sozialen Sicherung haben sich ausgeweitet.

ABBILDUNG 8:

Finanzierungsmechanismen im Bildungsbereich, die auf Chancengerechtigkeit ausgerichtet sind, haben sich weltweit etabliert

Anzahl der Länder mit Programmen im Bildungsbereich, die auf Chancengerechtigkeit ausgerichtet sind, nach Finanzierungsmechanismus, 2000–25



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2026_Summary_fig8

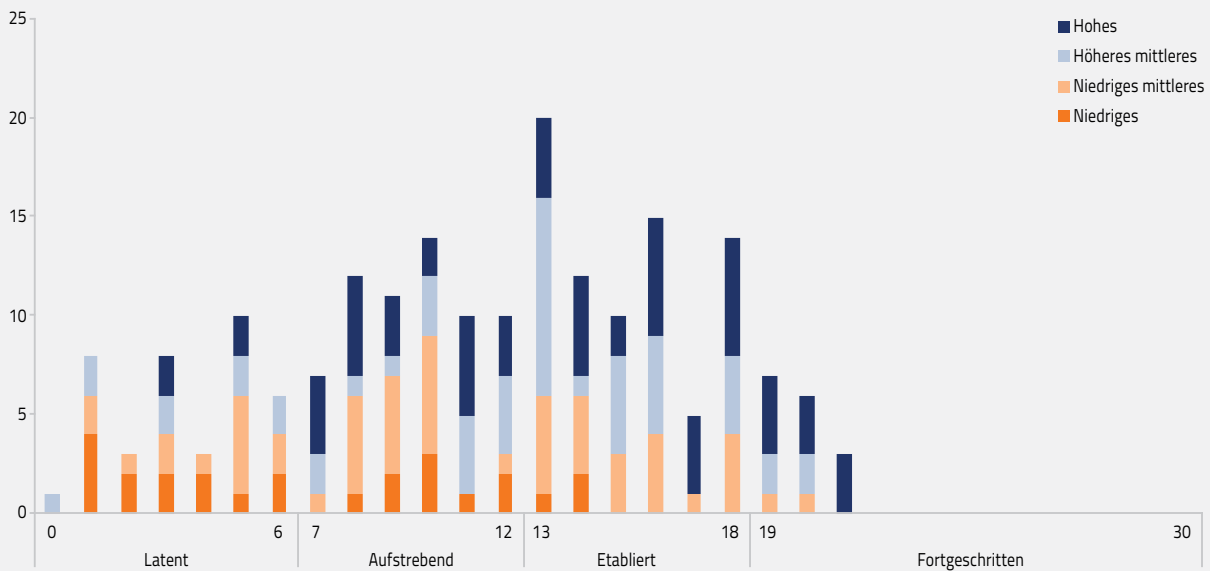
Quelle: Analyse von Policies und Programmen durch das Team des Weltbildungsberichts für die PEER-Website

Ein neuer Index zeigt die Ausrichtung auf Chancengerechtigkeit in den Bildungssystemen auf. Auf der Grundlage von Informationen über die Abdeckung (Anteil der erreichten Bevölkerung) und das Ausgabenvolumen (Anteil der Programmausgaben an den öffentlichen Bildungs- oder Gesamtausgaben) für die fünf Mechanismen wurde in diesem Bericht ein neuer Index für die Ausrichtung nationaler Finanzierungssysteme auf Chancengerechtigkeit erstellt. Die wichtigsten Policies und Programme der Länder wurden für jeden Mechanismus auf der Grundlage empirisch abgeleiteter Schwellenwerte in drei Kategorien eingeteilt: niedrig, mittel oder hoch. Jeder Mechanismus wird auf einer Skala von 0 (kein relevantes oder ein nicht auf Chancengerechtigkeit ausgerichtetes Programm) bis 6 (hohe Chancengerechtigkeit in Bezug auf Umfang und Volumen) bewertet, so dass sich über alle Mechanismen hinweg eine mögliche Gesamtpunktzahl zwischen 0 und 30 ergibt, wobei die Gewichtung gleich verteilt ist, um Festlegungen über die relative Bedeutung der verschiedenen Instrumente zu vermeiden.

Rund 20 % der Länder werden als solche mit nur einer „latenten“ Ausrichtung auf Chancengerechtigkeit eingestuft, 33 % als in der Entwicklung“, 39 % als „etabliert“ und lediglich 8 % als „fortgeschritten“, wo also Chancengerechtigkeit systematisch in allen Finanzierungsmechanismen verankert ist (**Abbildung 9**). Der Anteil der Länder mit etablierter oder fortgeschrittener Ausrichtung auf Chancengerechtigkeit steigt von 12 % in Ländern mit niedrigem Einkommen auf 58 % in Ländern mit hohem Einkommen. Der Medianwert reicht von 6 in Ländern mit niedrigem Einkommen bis 14 in Europa und Nordamerika, wobei Lateinamerika ebenfalls hohe Werte erreicht. Der Index misst nicht die Effektivität von politischen Maßnahmen und Zielsetzungen, sondern signalisiert vielmehr die politischen Absichten und finanziellen Anstrengungen im Rahmen der öffentlichen Finanzierungsstrukturen.

ABBILDUNG 9:

Weniger als 1 von 10 Ländern weist in seinen Finanzierungsmechanismen einen starken Fokus auf Chancengerechtigkeit auf. Verteilung der Werte im Index der Chancengerechtigkeit nationaler Finanzierungsmechanismen, nach Ländereinkommensgruppen, 2025



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2026_Summary_fig9

Quelle: Schätzungen des Teams des Weltbildungsberichts

EMPFEHLUNGEN

Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und die SDGs wurden so konzipiert, dass sie universell, interdependent und auf das Ziel ausgerichtet sind, niemanden zurückzulassen. Dieser Ansatz hat dazu beigetragen, eine gemeinsame Sichtweise auf die weltweiten Herausforderungen in der Bildung zu etablieren. Er hat die Auswirkungen von Bildung auf andere Entwicklungsergebnisse aufgezeigt und das Thema Chancengerechtigkeit in den Mittelpunkt politischer Diskussionen gerückt.

Während sich die Welt dem Jahr 2030 nähert und der multilaterale Ansatz zur Lösung globaler Herausforderungen, der das Herzstück der SDGs bildet, auf eine harte Probe gestellt wird, legt der Weltbildungsbericht seine Reihe „Countdown bis 2030“ vor, um den Erfolg von SDG 4 für die Bildung und die daraus zu ziehenden Lehren zu evaluieren. Der Bericht unterteilt den Wirkungsbereich von SDG 4 in drei Teile: Zugang und Chancengerechtigkeit, Qualität und Lernen sowie Relevanz in der Bildung. Es werden drei Fragen gestellt. Erstens: Welche der Länder, die von einem ähnlichen Niveau aus gestartet sind, haben sich in den genannten Bereichen viel schneller verbessert als andere? Zweitens: Welche Hauptgründe sind für die beobachteten Trends in einer ausgewählten Gruppe von Ländern verantwortlich, die sich entweder besonders verbessert oder aber stagniert haben? Und wie verhalten sich diese

Erklärungen im Vergleich zu denen, die von der Forschung als maßgeblich identifiziert worden sind? Drittens: Welche Implikationen haben die statistischen Analysen, die Länder-Fallstudien und die Policy-Analysen auf eine künftige internationale Bildungsagenda?

Der vorliegende erste Bericht dieser Reihe befasst sich mit diesen Fragen im Hinblick auf Zugang und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Was den Zugang betrifft, so ist klar, dass das Ziel eines universellen Abschlusses für die Sekundarschule völlig unrealistisch war, wenn man bedenkt, dass bis 2030 nicht einmal der universelle Abschluss für die Grundschule erreicht sein wird. Was die Chancengerechtigkeit anbelangt, so waren die Ziele, Geschlechterdisparitäten zu beseitigen und den gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungsstufen zu gewährleisten, gleichermaßen zu ehrgeizig. In diesem Bericht wird jedoch die Auffassung vertreten, dass es falsch wäre, den Erfolg der Agenda alleine danach zu beurteilen, ob die Welt der Erreichung dieser symbolischen Ziele näher gekommen ist. Die Frage ist vielmehr, ob die Länder versucht haben, Engpässe mit Instrumenten anzugehen, die für ihren Entwicklungsstand im Bildungsbereich und ihren Kontext angemessen waren: die Festlegung von Zielen, deren Überprüfung und die Nutzung der daraus gewonnenen Informationen, um den richtigen Mix von politischen Maßnahmen auszuwählen und anzupassen. Es gibt Belege dafür, dass dies geschieht.

Die folgenden Empfehlungen betreffen eine Reihe ausgewählter Themen im Zusammenhang mit dem Monitoring der Fortschritte und der Gestaltung von Maßnahmen zur Verbesserung von Zugang und Chancengerechtigkeit in der Bildung, die im globalen und nationalen politischen Dialog möglicherweise noch nicht ausreichend Beachtung finden.

WIE SOLLTE DAS MONITORING VERBESSERT WERDEN?

a. Die Länder müssen nationale Zielwerte innerhalb eines globalen Monitoringrahmens festlegen.

Jede globale Agenda wird in der Regel dadurch geprägt, wie gut es ihr gelingt, die internationale Gemeinschaft zu mobilisieren und eine gemeinsame Sprache zu verwenden, um geteilte Ziele zu erreichen, wie etwa die Beseitigung der extremen Armut oder die Begrenzung des globalen Temperaturanstiegs auf unter 1,5 Grad. Der tatsächliche Fortschritt findet jedoch auf Länderebene statt: Es kommt darauf an, was die nationalen Entscheidungsträger/innen öffentlich als ihre Ziele erklären, welche Ressourcen sie zu ihrer Verwirklichung bereitstellen und wie sie sich vergewissern, ob diese Ziele erreicht werden. Obwohl in den Grundlagendokumenten der Agenda 2030 eindeutig die Erwartung formuliert wurde, dass „jede Regierung [...] ihre eigenen nationalen Zielvorgaben festlegt“, scheint diese Vorstellung verloren gegangen zu sein.

Es gibt eine klare Rolle für internationale Akteure. Sie können und sollten dabei helfen, einen gemeinsamen Rahmen für das Monitoring und einen Prozess zu entwickeln, mittels dessen die Länder diese Ziele kommunizieren können. Genau das ist im Bildungsbereich geschehen. Mit Unterstützung des UIS und des Weltbildungsberichts hat der nationale Benchmarking-Prozess zu SDG 4 den Ländern die Möglichkeit gegeben, ihre Ziele offiziell zu benennen.

Für die Zukunft braucht es zwei Dinge: Erstens eine aktivere Mitwirkung der Länder am Benchmarking-Prozess. Zwar haben 80% der Länder nationale Zielwerte für 2030 für zumindest einige der acht SDG-4-Indikatoren vorgelegt (56% der potenziellen Zielwerte wurden festgesetzt) – es könnten aber auch noch mehr dieser Zielwerte definiert werden. Zielsetzungsprozesse können enger in die Prozesse der nationalen Planung und Budgetierung eingebettet werden, unter Berücksichtigung der bisherigen Fortschrittsraten und der Erfahrungen anderer Länder. Zudem könnten diese Ziele im Inland besser kommuniziert werden. Zweitens müssen die Länder den Benchmarking-Prozess auf internationaler Ebene auch über den Bildungsbereich hinaus aktiv annehmen, als Grundlage für eine künftige umfassendere Entwicklungsagenda nach

2030. Die Länder sollten selbst entscheiden, wie weit sie zu gehen bereit sind, entsprechend ihrer Ausgangssituation und ihrer individuellen Bedingungen. Das globale Ziel sollte die Aggregation dieser nationalen Commitments sein.

b. Für das Monitoring von Bildungsbeteiligung und Chancengerechtigkeit müssen Daten effizienter genutzt werden.

Eine der Verbesserungen, die die Agenda 2030 sektorübergreifend mit sich gebracht hat, ist die Nutzung mehrerer Datenquellen, um Fortschritte zu verstehen. Dieser Trend hat in den 2000er Jahren begonnen und wurde durch die zunehmende Informationsproduktion sowie durch Methoden zur Verknüpfung solcher Quellen begünstigt. In den letzten Jahren wurden zudem auf internationaler Ebene wichtige Schritte im Bildungsbereich unternommen. Das UIS und der Weltbildungsbericht haben ein Modell zur Bestimmung der Out-of-school-Raten entwickelt, das die künstliche Trennung zwischen behördlichen Daten und Erhebungen überwunden hat und dazu beiträgt, beide Quellen optimal zu nutzen und dabei ihre jeweiligen Schwächen zu beseitigen. Zuvor hatte der Weltbildungsbericht ein Modell zur Schätzung der Abschlussraten entwickelt, das dazu beiträgt, verfügbare Erhebungs- und Zensusdaten wesentlich effektiver zu nutzen. Solche Schätzungen ermöglichen eine konsistente Nachverfolgung für Trends bei diesen beiden Leitindikatoren. Ein alleiniger Rückgriff auf Schätzungen für einzelne Jahre hätte dagegen die Aktualität und Vergleichbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt.

Viele Bildungsministerien sind jedoch noch nicht bereit, mehrere Datenquellen für das Monitoring von Fortschritten zu nutzen, und verlassen sich weiterhin auf die behördlichen Daten, auf die sie traditionell zurückgreifen, auch wenn diese oft kein vollständiges Bild zeigen. Für das Monitoring von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen ist die Verwendung mehrerer Datenquellen von entscheidender Bedeutung. Es mangelt jedoch an Bewusstsein für die Vielzahl von Datenquellen, die dazu beitragen können, die Indikatoren für Bildungsbeteiligung und Bildungsstand nach individuellen und länderspezifischen Merkmalen aufzuschlüsseln. Die Zusammenarbeit zwischen den Bildungsministerien und den nationalen Statistikämtern muss weiter ausgebaut werden.

c. Der Rahmen für das Bildungsmonitoring muss verfeinert werden, um genauere Statistiken zur Bildungsbeteiligung und zum Bildungsstand zu erstellen.

Jede internationale Agenda hat dazu beigetragen, das Monitoring des Bildungsfortschritts zu verbessern. Dazu wurden Veränderungen eingearbeitet, die durch eine verbesserte Datenerfassung möglich wurden. So wurden beispielsweise die Bruttoeinschulungsraten und die Bruttoaufnahmeraten für die letzte Klassenstufe schrittweise durch die Out-of-school-Rate und die Abschlussrate ersetzt, was zu einer realistischeren Einschätzung der Fortschritte beigetragen hat. Es bedarf jedoch weiterer Präzisierungen dieser Art, um politischen Entscheidungsträger/innen die richtigen Informationen an die Hand zu geben.

Dieser Bericht liefert dafür Beispiele. Im Bereich der vorschulischen Bildung überschätzt der Gesamtindikator den Anteil der Kinder, die jemals eine Vorschule besucht haben, weil er auch Kinder erfasst, die möglicherweise zu früh in die Grundschule eingeschult werden. In der Grund- und Sekundarschulbildung braucht es einen Mechanismus zur Erfassung von Kindern, die in von Konflikten betroffenen Ländern nicht zur Schule gehen. In der post-sekundären Bildung ist es ebenfalls an der Zeit, die Bruttobeteiligungsraten hinter sich zu lassen, die angesichts der hohen Abbruchquoten und der von Land zu Land sehr unterschiedlichen Teilnahmemöglichkeiten nach Alter den Fortschritt überbewerten. Stattdessen sollte ein Maß für den erreichten Bildungsstand verwendet werden. Mit der Konferenz für Bildungsdaten und -statistiken (Education Data and Statistics Conference), die erstmals 2024 einberufen wurde und als nächstes für 2027 geplant ist, verfügt die Bildungscommunity jetzt über einen Governance-Mechanismus. Dieser muss von den Ländern als Zentrum der Bemühungen um eine inklusive Entwicklung des Monitoringrahmens für eine zukünftige internationale Bildungsagenda genutzt werden.

d. Ein Monitoring muss nicht nur Ergebnisse und Wirkungen, sondern auch Policies erfassen.

Seit 2020 untersucht der Weltbildungsbericht auf seiner PEER-Website systematisch die Gesetze und politischen Maßnahmen, die von den Ländern zur Verbesserung der Bildungsergebnisse verabschiedet wurden. In diesem Jahr gibt es zwei Erweiterungen. Erstens: Ein umfassender Satz von Länderprofilen über Policies zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit entlang von fünf Finanzierungsmechanismen wurde hinzugefügt und zu einem Index der Ausrichtung auf Chancengerechtigkeit auf Ebene der politischen Zielsetzungen zusammengefasst. Zweitens: In diesem Jahr wurden einige der Indikatoren zu politischen Maßnahmen aktualisiert, über die erstmals in dem Bericht von 2020 zum Thema Inklusion berichtet wurde. Sie geben

Aufschluss über die Entwicklung seit dem Jahr 2000 und ermöglichen Einblicke in langfristige Veränderungen. Die PEER-Länderprofile dienten ursprünglich dazu, die Situation in einem bestimmten Politikbereich zu einem gegebenen Zeitpunkt zu dokumentieren. Das Interesse an diesem Ansatz hat die Nachfrage nach einer Verfolgung von Fortschritten in bestimmten Politikbereichen im Zeitverlauf durch das Team des Weltbildungsberichts entstehen lassen.

Der internationale politische Dialog benötigt strukturierte Informationen über die politischen Maßnahmen auf nationaler Ebene. Wie in diesem Bericht deutlich gemacht wird, bedeutet dies nicht, dass politische Maßnahmen in ein Ranking eingeordnet oder vorgeschrieben werden sollen. Es gibt mehrere Wege, um das gleiche Ergebnis zu erreichen. Zudem ist es weithin belegt, dass politische Maßnahmen häufig nicht umgesetzt werden. Eine bessere Dokumentation und ein Mapping der politischen Absichten können jedoch eine solide Grundlage bieten, um die letztendlichen Fortschritte der Länder zu verstehen, um sich für die Advocacyarbeit zu informieren und um technische Unterstützung zu planen. Es wird daher empfohlen, das Monitoring der Entwicklung zentraler politischer Maßnahmen sowie der Reaktion der Regierungen auf gemeinsame Herausforderungen stärker in den Fokus zu rücken.

WIE SOLLTE DIE POLITIK AUF ERKENNTNISSE AUS DEM MONITORING REAGIEREN?

Dieser Bericht hat versucht zu identifizieren, warum einige Länder viel schneller als andere vergleichbare Länder Ausweitungen beim Zugang und Verbesserungen bei der Chancengerechtigkeit erreicht haben. Dabei kommen Geschichten zutage, die voller relevanter Erkenntnisse sind. Einige sind geradlinig, insbesondere dann, wenn die Veränderung das Ergebnis einer klaren politischen Entscheidung war, die effektiv umgesetzt wurde. Andere sind weniger eindeutig, vor allem dann, wenn der Wandel auf mehrere Faktoren zurückzuführen ist, darunter auch einige außerhalb des Bildungsbereichs.

Eine Kernaussage dieses Berichts lautet, dass die Fähigkeit einzelner Lösungen zur Erreichung drastischer Verbesserungen bisher überbewertet wurde. Solche Lösungen wurden in der Regel nicht landesweit politisch umgesetzt. Vielmehr handelte es sich um sorgfältig ausgewählte Maßnahmen, denen hochwertige Evaluationen folgten. Diese politischen Experimente zeigen auf, wo Veränderungen notwendig sind, wurden aber in der Regel nicht systemweit angewandt. Sie wurden innerhalb eines Jahres nach ihrer Umsetzung und in kleinem Maßstab evaluiert. Im Gegensatz dazu hatten die in diesem Bericht dokumentierten

Veränderungen einen längeren Zeithorizont – oft ein Jahrzehnt oder mehr – und betrafen das gesamte System. Die Triebkräfte des Wandels mögen eher profaner Natur gewesen sein und hatten mit dem Aufbau institutioneller und systemischer Kapazitäten zu tun. Dennoch können politische Entscheidungsträger/innen versucht sein, einfachen und gut publizierten Rezepten mit „nachgewiesenen“ Ergebnissen zu folgen. Die folgenden vier Empfehlungen, die sich auf alle Bildungsebenen erstrecken, verweisen auf zentrale Grundsätze und raten zur Vorsicht.

a. Treffen Sie angemessene politische Entscheidungen, die für den Kontext Ihres Landes relevant sind.

Voneinander zu lernen ist eine unbezahlbare und dennoch erschwingliche Chance in Zeiten des häufigen Austauschs und der preiswerten Kommunikation. Die Erfahrungen anderer Länder sind eine wertvolle Quelle für Ideen. Diese Ideen dürfen jedoch nicht einfach als Lösungen betrachtet werden, die kopiert und anderswo angewendet werden können. Vielmehr müssen sie sorgfältig untersucht werden, um zu verstehen, welche institutionellen Strukturen und politischen Kombinationen wirksam waren und welche nicht – und warum. Sie fordern dazu auf, darüber nachzudenken, welche Elemente der Entscheidungen anderer Länder anwendbar sind und welche Probleme diese Länder zu lösen versucht haben. Das mag zwar offensichtlich klingen, aber Länder neigen dazu, vorrangig das, was anderswo „funktioniert“, auf ihr eigenes System zu übertragen. Und manchmal erhalten auch internationale Akteure die Vorstellung aufrecht, es gäbe Lösungen von der Stange. Doch keine Policy kann im großen Stil importiert werden, ohne zuvor auf ihre Angemessenheit hin überprüft worden zu sein. Politische Maßnahmen müssen auf die einzigartige Kombination aus Stärken und Hindernissen eines Landes abgestimmt sein.

b. Gestalten Sie eine Bildungspolitik mit einer Ausrichtung auf Chancengerechtigkeit und evaluieren Sie deren Ergebnisse.

Chancengerechtigkeit in der Bildung erfordert eine Palette politischer Instrumente, die Benachteiligten vorhersehen, erkennen und kompensieren. Es braucht faire und inklusive Institutionen, die die Anmeldung, das Vorankommen und den Abschluss erleichtern. Dafür ist es notwendig, Lernende bei Schwierigkeiten zu unterstützen statt zu bestrafen. Es braucht umfassende Lösungen, die Chancen eröffnen, gegenüber punktuellen Lösungen, die Benachteiligten verfestigen. Es braucht Flexibilität statt Starrheit. Einige dieser Ansätze erfordern Finanzmittel – in Form von Geld- oder Sachleistungen – für subnationale Regierungsebenen, Schulen, Lernende und ihre Familien, um Ressourcen an diejenigen umzuver-

teilen, die sie am dringendsten benötigen. Doch auch arme Länder, die sich eine finanzielle Umschichtung nicht leisten können, können Ergebnisse erzielen, wenn sie sich zur Inklusion verpflichten. In vielen Bildungsministerien fehlen jedoch noch wichtige Elemente. Sie müssen den Stellenwert von Mechanismen der sozialen Sicherung zur Ergänzung ihrer Bemühungen erkennen, sich mit anderen Sektoren abstimmen, die Qualität ihrer Targeting-Verfahren verbessern und evaluieren, ob politische Maßnahmen, die auf Chancengerechtigkeit ausgerichtet sind, dieses Ziel tatsächlich erreichen. Ein Peer-Learning-Netzwerk zur politischen Implementierung von Chancengerechtigkeit in der Bildungspolitik wäre besonders nützlich und würde den Ländern helfen, ihre politischen Entscheidungen zu überprüfen.

c. Denken Sie langfristig: Veränderungen brauchen Zeit.

Eine der Herausforderungen für die Bildungspolitik ist das langsame Tempo, in dem sich ihre Maßnahmen in Ergebnisse übersetzen. Ein Kind, das heute im Vorschulalter ist, wird im Durchschnitt sechs verschiedene Bildungsminister/innen erlebt haben, bevor es hoffentlich das letzte Jahr der Sekundarschule erreicht. Doch in einer Zeit, in der sich alles zu beschleunigen scheint und die Aufmerksamkeitsspannen kürzer werden, scheint das Verlangen nach schnellen Lösungen immer größer zu werden. Eine Ausweitung des Zugangs und eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit resultieren in der Regel aus nachhaltigen Maßnahmen und nicht aus kurzfristigen Projekten, die in einer Legislaturperiode abgeschlossen sind. Dafür braucht es Institutionen, deren Kapazitäten über viele Jahre hinweg geduldig in Richtung einer Umgestaltung entwickelt wurden. Die Länder mit den schnellsten Fortschritten verbinden stetige Investitionen, Kontinuität bei zentralen Policies, die schrittweise an neue Erkenntnisse und Erfahrungen angepasst wurden, und das Bewusstsein, dass sich Institutionen, Verhaltensweisen und Erwartungen rund um Bildung nur langsam wandeln. Diese Botschaft ist auch vor dem Hintergrund der rückläufigen externen Finanzmittel für die Bildung von Bedeutung: Anstatt noch schnellere Ergebnisse anzustreben, ist es jetzt an der Zeit, vergangene Fehler zu korrigieren und Wirksamkeit nicht länger an der Zahl der eingeschulten Kinder zu messen – zu Kosten, die von vornherein nicht nachhaltig sein konnten.

d. Wählen Sie einen ausgewogenen und konsistenten Mix politischer Maßnahmen. Keine Einzelreform wird nachhaltig den Zugang ausweiten und die Chancengerechtigkeit verbessern.

Die vier in diesem Bericht enthaltenen Policy-Auswertungen für die Vorschulstufe, die Primar- und Sekundarstufe und die post-sekundäre Stufe sowie die Analyse zur Gestaltung von Chancengerechtigkeit durch Finanzierung machen deutlich: Es bedarf einer Kombination politischer Instrumente, um langfristige Ergebnisse zu erzielen. Maßnahmen auf Systemebene (in Bezug auf Gesetzgebung, Governance und allgemeine Finanzierung) müssen durch nachfrageorientierte Policies (gezielte Finanzierung zur Senkung der Kosten für benachteiligte Bevölkerungsgruppen) und durch angebotsorientierte Policies (z.B. Infrastruktur, Regulierung und Lernumgebungen) unterstützt werden. Ein wirksames Gesamtpaket, dessen Elemente gut aufeinander abgestimmt sind, versteht das Bildungswesen als ein integriertes System. Es kümmert sich um Zugang parallel zu Chancengerechtigkeit und Qualität, damit die Lernenden, sobald sie in das Schulsystem eintreten, dabei unterstützt werden, Fortschritte zu machen und einen Abschluss zu erreichen.

DAS MONITORING VON BILDUNG IM RAHMEN DER SDGS

Fünf Jahre vor Ablauf der Frist bis 2030 sind Datenlücken nach wie vor eine große Herausforderung für das Monitoring der Fortschritte. Die Datenverfügbarkeit fällt bei den einzelnen Indikatoren sehr unterschiedlich aus. Die Out-of-school-Rate (Indikator 4.1.4) hat den höchsten Erfassungsgrad, da fast 95 % der Länder über aktuelle Daten verfügen, während die frühkindliche Entwicklung (Indikator 4.2.1) nur in begrenztem Umfang erfasst wird, da die Messung hauptsächlich von einer einzigen Quelle (MICS) abhängt. Die Verfügbarkeit unterscheidet sich auch in Bezug auf andere Dimensionen – beispielsweise ist eine Disaggregation nach Geschlecht weitaus verbreiteter als nach Wohnort und Wohlstand – und auf das Länder-einkommen.

UNTERZIEL 4.1. PRIMAR- UND SEKUNDARSCHULBILDUNG

Dieser Bericht beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit den wichtigsten Trends in Bezug auf Schulbeteiligung und Schulabschluss. Um noch einmal zusammenzufassen: Die Out-of-school-Population im Jahr 2024 betrug 273 Millionen, davon 140 Millionen Jungen und 133 Millionen

Mädchen. Aufgeschlüsselt nach Altersgruppen waren es 79 Millionen im Grundschulalter, 64 Millionen im Alter der unteren und 130 Millionen im Alter der oberen Sekundarstufe, die keine Schule besuchten. Die absolute Zahl ist seit 2017 gestiegen, aber die Quote liegt seit 2015 stabil bei etwa 17 %, wobei die Spanne von 3 % in Ländern mit hohem Einkommen bis 36 % in Ländern mit niedrigem Einkommen reicht. Weltweit lag der Prozentsatz der jeweiligen Kohorten, die im Jahr 2024 jede Stufe planmäßig abschlossen, bei 88 % für die Grundschule, 78 % für die untere Sekundarstufe und 61 % für die obere Sekundarschule. In Ländern mit niedrigem Einkommen betrugen diese Raten nur 60 %, 37 % bzw. 20 %. Berücksichtigt man jedoch, dass viele Lernende die letzte Klasse aufgrund von verspäteter Einschulung und Klassenwiederholungen mit mehreren Jahren Verspätung erreichen, so liegen die tatsächlichen Abschlussraten schätzungsweise bei 71 %, 46 % und 25 %.

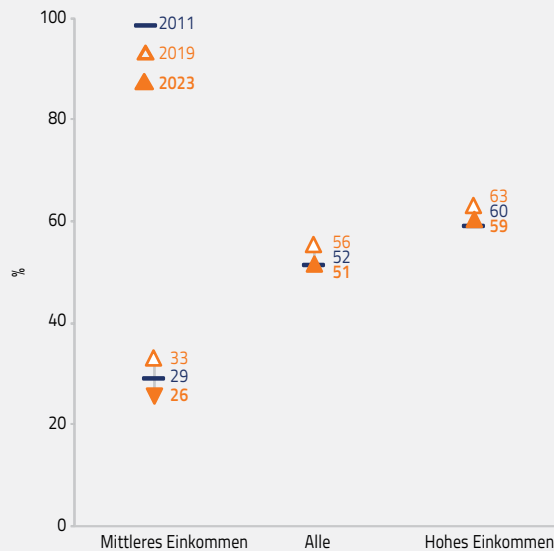
Die Daten zu Lernergebnissen werden seltener aktualisiert. So wird beispielsweise geschätzt, dass weltweit 58 % der Kinder am Ende der Grundschule das Mindestkompetenzniveau beim Lesen und 44 % für Mathematik erreichen. Diese Statistik wurde seit der Corona-Pandemie nicht mehr aktualisiert. Die entsprechenden Prozentwerte steigen bis zum Ende der unteren Sekundarschulbildung auf 64 % bzw. 51 %. Darin kommt zum Ausdruck, dass sich solche Schätzungen auf Schüler/innen und nicht auf die Gesamtbevölkerung beziehen – und daher in Ländern mit niedrigem und niedrigem mittlerem Einkommen ein Viertel der Bevölkerung ausschließen, die das Ende der unteren Sekundarstufe gar nicht erreichen. Für dieses Viertel besteht die erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass auch sie das Mindestkompetenzniveau nicht erreichen.

Internationale Studien für Länder mit höherem mittlerem und hohem Einkommen deuten auf eine Leistungsver-schlechterung in den letzten Jahren hin. Dieser Rückgang geht nach den Ergebnissen der Internationalen Schulleistungsstudie der OECD (PISA) von 2022 (wie sie im Weltbildungsbericht von 2024/25 aufgeführt sind) für das Lesen auf die Zeit vor COVID-19 zurück, scheint aber im Bereich Mathematik durch COVID-19 verursacht worden zu sein. Die Daten der Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) aus dem Jahr 2023 bestätigen diesen Befund für Mathematik, wenn auch für eine geringere Anzahl von Ländern als bei PISA. Der Prozentsatz der Lernenden, die laut TIMSS das Mindestkompetenzniveau für Mathematik erreichten, stieg von 51 % im Jahr 2011 auf 56 % im Jahr 2019, fiel aber 2023 wieder auf 52 %. Die Spanne reicht von 26 % in den wenigen Ländern mit überwiegend höherem mittlerem Einkommen bis zu 60 % in den Ländern mit hohem Einkommen (in der Auswahl der Länder mit Beobachtungen in jedem der drei Jahre).

ABBILDUNG 10:

Der Anteil der Lernenden am Ende der unteren Sekundarstufe, die das Mindestkompetenzniveau in Mathematik erreichen, ist in reicheren Ländern bis 2019 gestiegen und anschließend wieder auf das Niveau von 2011 zurückgefallen.

Anteil der Lernenden in der 8. Klassenstufe, die ein Mindestkompetenzniveau in Mathematik erreichen, für ausgewählte Länder mit mittlerem und hohem Einkommen, 2011, 2019 und 2023



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2026_Summary_fig10

Quelle: Analyse von TIMSS-Daten durch das Team des Weltbildungsberichts

UNTERZIEL 4.2. FRÜHKINDLICHE BILDUNG

Es gibt nur wenige Länder mit Statistiken zu Kindern unter fünf Jahren, die in den Bereichen Gesundheit, Lernen und psychosoziales Wohlbefinden die altersgemäße Entwicklung auswerten, so wie sie mit dem Early Childhood Development Index 2030 gemessen wird. Die Ergebnisse variieren stark, von weniger als 40% in Côte d'Ivoire und Mosambik bis zu über 90% in Jamaika und Trinidad und Tobago. Während die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Regel gering ausfallen, sind die Disparitäten nach Wohlstand erheblich. In Nigeria zeigen 77% der Kinder im reichsten Quintil eine altersgemäße Entwicklung, gegenüber 30% im ärmsten Quintil.

Die Teilnahme am organisierten Lernen ein Jahr vor der Grundschule stagniert seit 2015 weltweit bei etwa 75%, trotz erheblicher Zuwächse in einkommensschwachen Ländern, von 29% im Jahr 2008 auf 48% im Jahr 2023, wie bereits in diesem Bericht dargelegt. Bereinigt um den

vorzeitigen Eintritt in die Grundschule, besuchen nur etwa 60% der Kinder mindestens ein Jahr der vorschulischen Bildung. In Ländern, die eine kostenlose oder verpflichtende Vorschulbildung gewährleisten, fällt die Teilnahme deutlich höher aus – was zeigt, wie wichtig unterstützende politische Rahmenbedingungen sind.

UNTERZIEL 4.3. BERUFLICHE, AKADEMISCHE UND ERWACHSENENBILDUNG

Wie bereits in diesem Bericht beschrieben, ist die Zahl der Einschreibungen für den Tertiärbereich seit 2000 in allen Einkommensgruppen gestiegen und hat 2024 44% erreicht. Die Spanne reicht dabei von weniger als 15% in Ländern mit niedrigem Einkommen bis zu mehr als 80% in Ländern mit hohem Einkommen. Der schnellste Anstieg wurde in Ländern mit höherem mittlerem Einkommen beobachtet, von denen viele, einschließlich China, sich einer Massifizierung annähern.

Die Teilnahme an beruflicher Bildung bei Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren ist weltweit von 2,7% im Jahr 2000 auf 3,7% im Jahr 2015 und 4,2% im Jahr 2024 gestiegen. Die Teilnahme an Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen im Alter von 25 bis 64 Jahren stieg weltweit von 2% im Jahr 2000 auf 2,4% im Jahr 2024. Länder mit hohem Einkommen verzeichnen mit einem Anstieg von 4,6% auf 6,7% sowohl das höchste Niveau als auch das stärkste Wachstum bei der Teilnahme. In Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen ist die Quote dagegen niedrig und konstant bei nur 1,2% geblieben.

UNTERZIEL 4.4. KENNTNISSE, FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN FÜR DIE ARBEITSWELT

Die Definition des globalen Indikators für Informations- und Kommunikationskompetenzen wurde weiterentwickelt, um mit den raschen Veränderungen Schritt zu halten, die den Umgang von Jugendlichen und Erwachsenen mit digitalen Medien betreffen. Ein wesentlicher Mangel des globalen Reportings besteht darin, dass 85% der Länder, die Daten melden, zur Kategorie der Länder mit höherem mittleren oder hohen Einkommen gehören, so dass diese Schätzungen nicht global repräsentativ sind. Die aktuellen Daten für den Zeitraum 2022-24 zeigen, dass einige Nutzungsweisen weit verbreitet sind, anspruchsvollere Nutzungsweisen jedoch nur in begrenztem Umfang. Im Mittel waren 68% der Erwachsenen in sozialen Netzwerken aktiv, 54% konnten Dateien kopieren und verschieben, 33% konnten digitale Präsentationen erstellen und 24% konnten Online-Informationen überprüfen. Nur 6% verfügten über Programmierkenntnisse.

UNTERZIEL 4.5. CHANCENGERECHTIGKEIT

Die Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit sind im Durchschnitt gering, variieren jedoch erheblich je nach Einkommensniveau: In Ländern mit niedrigem Einkommen kommen auf 100 junge Männer 79 junge Frauen mit einem Abschluss der oberen Sekundarstufe, in Ländern mit hohem Einkommen sind es 106 junge Frauen auf 100 junge Männer. Die Unterschiede nach Wohnort sind noch ausgeprägter: In Ländern mit niedrigem Einkommen kommen auf 100 städtische Jugendliche 30 Jugendliche in ländlichen Gebieten, die die obere Sekundarschulbildung abschließen. Wohlstand ist nach wie vor der stärkste Treiber von Ungleichheit. In Ländern mit niedrigem Einkommen betragen die Zahlen derjenigen aus dem ärmsten Quintil, die den jeweiligen Bildungszyklus mit einem Abschluss beenden, 40 in der Grundschulbildung, 20 in der unteren Sekundarschulbildung und 13 in der oberen Sekundarschulbildung, gegenüber jeweils 100 Personen aus dem reichsten Quintil. Selbst in Ländern mit hohem Einkommen kommen auf 100 Jugendliche im reichsten Quintil nur 66 Jugendliche aus dem ärmsten Quintil, die die obere Sekundarschulbildung abschließen.

UNTERZIEL 4.6. LESE-, SCHREIB- UND RECHENFÄHIGKEITEN

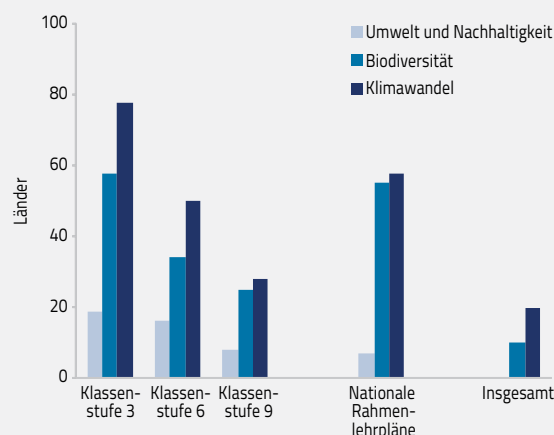
Weltweit stieg die Alphabetisierungsquote bei Jugendlichen von 87 % im Jahr 2000 auf 93 % im Jahr 2024 und bei Erwachsenen von 81 % auf 88 %. Die Entwicklung lässt sich vor allem auf starke Zuwächse in Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen zurückführen. Die Länder mit niedrigem Einkommen liegen jedoch zurück. Hier war Schätzungen zufolge jeder vierte Jugendliche im Jahr 2024 nicht alphabetisiert. Schätzungen zufolge ist die Zahl der nicht alphabetisierten jungen Menschen weltweit von 143 Millionen im Jahr 2000 auf 86 Millionen im Jahr 2024 gesunken, obwohl die Zahl in Ländern mit niedrigem Einkommen von 30 Millionen auf 37 Millionen gestiegen ist. Das rasche demografische Wachstum hat den Anstieg bei der Alphabetisierung überholt.

UNTERZIEL 4.7. NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND GLOBAL CITIZENSHIP

Im Rahmen der zweiten und letzten umfassenden Überprüfung der SDG-Indikatoren im Jahr 2025 wurde der globale Indikator für das Ziel 4.7 um eine neue direkte Messgröße erweitert, die die Curricula für Bildung für nachhaltige Entwicklung erfasst. Diese misst das Vorhandensein von Schlüsselbegriffen in den nationalen Rahmenlehrplänen und den Lehrplänen für natur- und sozialwissenschaftliche Fächer der Klassenstufen 3, 6 und 9 in drei Bereichen: Umwelt und Nachhaltigkeit, Klimawandel und Biodiversität. Die Ergebnisse aus 110 Ländern zeigen erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Gesamtdeckung und Ausgewogenheit der einzelnen Bereiche. Die Unterschiede zwischen den Ländern ergeben sich in erster Linie daraus, ob ein Bereich überhaupt erwähnt wird, und weniger aus der unterschiedlichen Intensität, mit der er in den jeweiligen Ländern behandelt wird. Der Klimawandel ist der am wenigsten berücksichtigte Bereich: Er fehlt in den Lehrplänen von 78 Ländern in Klasse 3, in 50 Ländern in Klasse 6 und in 28 Ländern in Klasse 9. Selbst in den nationalen Rahmenlehrplänen fehlen in mehr als 50 Ländern die Bereiche Biodiversität und/oder Klimawandel. Die Abdeckung nimmt im Allgemeinen mit höherer Klassenstufe zu, aber die ungleichmäßige Berücksichtigung deutet eher auf eine selektive Prioritätensetzung als auf ein systematisches Mainstreaming hin.

ABBILDUNG 11:

Die Hälfte der Länder nimmt in den Lehrplänen der späten Primarstufe keinen Bezug auf den Klimawandel
Anzahl der Länder, die ausgewählte Schlüsselbegriffe in nationalen Rahmenlehrplänen sowie in den Lehrplänen der Klassenstufen 3, 6 und 9 nicht berücksichtigen, nach Themenbereich, 2024



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2026_Summary_fig11
Quelle: Weltbildungsbericht und MECCE-Projekt

IMPLEMENTIERUNGSMECHANISMUS 4.A. BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND LERNUMGEBUNGEN

In Ländern mit niedrigem Einkommen ist die schulische Ausstattung nach wie vor unzureichend. Im Jahr 2024 verfügten nur 40 % der Grundschulen über Handwaschanlagen (ein Anstieg um 4 Prozentpunkte seit 2015) und 52 % hatten Zugang zu Trinkwasser (ein Anstieg um 11 Prozentpunkte seit 2015). Der Zugang zu Elektrizität ist mit 28 % seit 2015 allgemein konstant geblieben, wobei er in Ländern mit mittlerem Einkommen deutlich von 66 % auf 82 % gestiegen ist. Die Bereitstellung von Schulmahlzeiten hat sich verbessert und im Jahr 2024 weltweit 466 Millionen Kinder erreicht, was einem Anstieg von 20 % seit 2020 entspricht. Der größte Anstieg ist dabei in Ländern mit niedrigem Einkommen zu verzeichnen, wo die Versorgung in nur zwei Jahren um 60 % gestiegen ist.

Es gibt ein weltweites Monitoring von Gewalt im Zusammenhang mit Lernumgebungen. In 70 von 83 Ländern, für die Daten vorliegen, gaben mehr als 50 % der Lernenden in der unteren Sekundarstufe an, Mobbing zu erleben. Im Jahr 2024 wurden 3.909 Angriffe auf Bildungseinrichtungen in 69 Ländern registriert. Das ist der höchste Stand seit 2013, dem Beginn der Berichterstattung durch die Global Coalition to Protect Education from Attack.

IMPLEMENTIERUNGSMECHANISMUS 4.B. STIPENDIEN

Im Jahr 2023 waren weltweit 2,8 % der Studierenden im Tertiärbereich international mobil, wobei die Raten in den kleinen Inselentwicklungsstaaten (7,2 %) und in Subsahara-Afrika (4,9 %) höher lagen. Umfassende Daten über die einzelnen Stipendienvergaben sind nicht verfügbar; daher erfasst der globale Indikator nur die für Stipendien bereitgestellte öffentliche Entwicklungshilfe. Im Jahr 2024 wurden 1,7 Mrd. USD für Stipendien im Bildungssektor ausgegeben, wobei dieser Betrag sektorübergreifend auf 1,9 Mrd. USD anstieg. Nach einem Anstieg zwischen 2015 und 2019 gingen die Mittel während der COVID-19-Pandemie zurück und erholten sich bis 2023, bevor sie 2024 wieder sanken.

IMPLEMENTIERUNGSMECHANISMUS 4.C. LEHRKRÄFTE

Weltweit erfüllen etwa 90 % der Lehrkräfte im Primarbereich die nationalen Mindestanforderungen an die akademische Qualifikation bzw. 82 % die Anforderungen an die berufliche Qualifikation. In Ländern mit niedrigem Einkommen sank der Anteil der akademisch qualifizierten Lehrkräfte im Primarbereich von 89 % im Jahr 2013 auf

78 % im Jahr 2024. In Ländern mit hohem Einkommen sank der Anteil der beruflich qualifizierten Lehrkräfte in der Grundschule von 97 % auf 92 %. Die nationalen Standards sind sehr unterschiedlich: Nur 11 % der Länder mit niedrigem Einkommen verlangen einen Bachelor-Abschluss für Grundschullehrkräfte, verglichen mit 79 % der Länder mit hohem Einkommen.

FINANZEN

Im Jahr 2024 lag der Median der öffentlichen Ausgaben für Bildung bei 4,2 % des BIP, gegenüber 4,3 % im Jahr 2010, und bei 12,6 % der gesamten öffentlichen Ausgaben, gegenüber 14,4 % im Jahr 2010. Im Zeitraum zwischen 2015 und 2023 haben von 159 Ländern mit vergleichbaren Daten 54 % die Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP und 64 % im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben gesenkt. Nur 41 von 183 Ländern mit Daten (das entspricht 22 %) erfüllten beide internationalen Benchmarks und gaben mindestens 4 % des BIP und mindestens 15 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung aus.

Die öffentliche Entwicklungshilfe ist in eine Phase des Rückgangs eingetreten. Das gilt für die sektorbezogene Entwicklungszusammenarbeit, also jene, die explizit für die Grund-, Sekundar- und post-sekundäre Bildung (exklusive kalkulatorische Studienplatzkosten) gedacht ist, im Umfang von 12,2 Mrd. USD im Jahr 2024. Und es gilt gleichermaßen für die länderbezogene Entwicklungszusammenarbeit, also Mittel, die als vorhersehbar gelten und für die Planung auf Länderebene zur Verfügung stehen (daher exklusive kalkulatorische Studienplatzkosten und Stipendien) im Umfang von 10,5 Mrd. USD im Jahr 2024. Beide Kennzahlen sanken zwischen 2023 und 2024 um 8 %. Die Ausgaben für Mittel der Entwicklungszusammenarbeit für Grundbildung gingen um 16 % zurück. Der Anteil für Bildung an den Ausgaben in der sektorbezogenen Entwicklungszusammenarbeit fiel auf 7,5 % und damit auf den niedrigsten Stand seit zwei Jahrzehnten.

Privathaushalte tragen weltweit etwa ein Viertel der gesamten Bildungsausgaben, doch die Last ist ungleich verteilt. Als Anteil an ihrem Gesamtkonsum wenden Haushalte für Bildung 0,5 % in Ländern mit niedrigem Einkommen, 2,5 % in Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen, 1,4 % in Ländern mit höherem mittlerem Einkommen und 1,3 % in Ländern mit hohem Einkommen auf.

Zugang und Chancengerechtigkeit

COUNTDOWN BIS 2030

Angesichts der näher rückenden Frist 2030 und vor dem Hintergrund eines unter Druck geratenen Multilateralismus ist es notwendig, Daten und narrative Darstellungen heranzuziehen, um die vielfältigen Wege zu verstehen, die die Länder zur Erreichung des SDG 4 eingeschlagen haben. Diese Ausgabe des *Weltbildungsberichts* ist der erste Teil der dreiteiligen Berichtsreihe „Countdown bis 2030“, die darauf abzielt, eine Bestandsaufnahme der Fortschritte in den Bereichen Zugang und Chancengerechtigkeit (2026), Qualität und Lernen (2027) sowie Relevanz (2028/9) vorzunehmen. Zusammengefasst werden diese drei Ausgaben untersuchen, wie Bildungssysteme Chancen eröffnen, Wissen fördern und Lernende auf eine Welt voller Unsicherheiten vorbereiten – und so dazu beitragen, die Debatte über die Post-2030-Bildungsagenda zu gestalten.

Dementsprechend identifiziert der *Weltbildungsbericht* 2026 Länder, die sich in den letzten 25 Jahren schneller verbessert haben als vergleichbare Länder – aber auch Länder, die offenbar nicht so gut abgeschnitten haben –, und zwar in Bezug auf die Bildungsbeteiligung in der vorschulischen Bildung, der Primar- und Sekundarbildung sowie der post-sekundären Bildung, unter anderem durch die Verringerung von Disparitäten nach Geschlecht, Wohnort, Wohlstand und Behinderung.

Anschließend untersucht der Bericht die bildungsinternen und bildungsexternen Faktoren, die in Zusammenhang mit den jeweiligen Ergebnissen

stehen, anhand einer repräsentativen Auswahl von Länder-Fallstudien aus unterschiedlichen geographischen und einkommensbezogenen Kontexten. Eine genauere Betrachtung bestätigt tendenziell die offiziellen Statistiken, eröffnet jedoch auch alternative Lesarten und damit einen Ausgangspunkt für Vorschläge, wie das Monitoring in den kommenden Jahren verbessert werden kann.

Abschließend verbindet der Bericht die Erkenntnisse aus den Fallstudien mit umfassenderen Forschungsergebnissen. Anstatt nach Best Practices zu suchen, die isoliert und kontextspezifisch sein können, plädiert dieser Bericht dafür zu verstehen, was Veränderungen in großem Maßstab über lange Zeiträume hinweg trägt. Solche Fortschritte erwachsen aus der Kohärenz zwischen nationalen politischen Maßnahmen, der Reaktionsfähigkeit auf äußere Umstände und einer langfristigen Verpflichtung zur Chancengerechtigkeit.

Zwei vertiefende Analysen auf Länderebene der PEER-Website untersuchen, wie sich Gesetzgebung und politische Maßnahmen in den letzten 25 Jahren entwickelt haben: erstens, wie Länder gezielt Mittel aus den Bereichen Bildung und soziale Sicherung an subnationale Regierungsebenen, Schulen, Lernende und deren Haushalte umverteilen, um chancengerechte Ergebnisse zu fördern – wozu ein Index der politischen Zielsetzung vorgeschlagen wird; und zweitens, wie die Länder Gesetze und politische Maßnahmen zur inklusiven Bildung übernommen und angepasst haben.

ISBN: 978-3-947675-18-0

