

Asit Datta/Gregor Lang-Wojtasik/Sarah Lange

Education for All – bleibende Vision als Auftrag zum Handeln!

Zusammenfassung

Dieser Artikel kommt dem Mandat der ZEP nach, zeitgemäß die internationalen politischen und wissenschaftlichen Diskussionen im Bereich Bildung und Entwicklung zu beobachten und anzureichern. Angeboten wird ein kritischer Rückblick mit dem Ziel, zentrale Entwicklungen der Vision von Bildung für Alle (Education for All, EFA) in ihrer historisch-systematischen Verortung und konkreten Umsetzung zu skizzieren und perspektivische Überlegungen bis 2030 anzudeuten.

Schlüsselworte: *Bildung für Alle, Grundbildung, Nachhaltige Entwicklungsziele*

Abstract

This article follows the mandate of the ZEP to observe and enrich discussions on international education policy. The authors focus on the development of Education for All (EFA) and put it in a historical context. The aim is to evaluate the implementation of the programme as well as to outline future perspectives till 2030.

Keywords: *Education for All, Basic Education, Sustainable Development Goals (SDG)*

Vorbemerkungen

Das Jahr 2015 stellt einen epochalen Einschnitt für die Entwicklungen zur Bildung für Alle der letzten 25 Jahre dar. Anknüpfend an die lange Tradition der Auseinandersetzung der ZEP mit dem Thema Education for All (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2000; 2005; 2010) bewegt sich auch Ausgabe 2/2015 im Spannungsverhältnis visionärer Ziele und ernüchternder Bestandsaufnahmen. 2015 ist das Jahr, in dem die Ziele von Dakar hatten erreicht werden sollen. Hier wird versucht, eine Bilanz zu ziehen und einen übergeordneten Rahmen für damit assoziierte Diskussionen zu liefern. Nach einem kritischen Rückblick auf die Visionen von Jomtien und Dakar erfolgen eine skizzenhafte Bestandsaufnahme zu erreichten und nicht erreichten Zielen sowie perspektivische Überlegungen für notwendige Schritte bis 2030; insbesondere mit Blick auf den derzeitigen Stand der Sustainable Development Goals (SDG).

Rückblick: Die Vision von Jomtien und Dakar

Die UNO und deren Unterorganisationen wie UNESCO, UNICEF, ECOSOC oder CEDAW haben immer wieder versucht, weltweit eine unentgeltliche Schulpflicht, wenigstens in der Primar- und Sekundarstufe, einzuführen. Eine der ersten grundlegenden Resolutionen, die die UNO im Dezember 1948 verabschiedete, war die allgemeine Menschenrechtsdeklaration. Darin heißt es u.a. (Art. 26, 1–3): „Jede Person hat das Recht auf Bildung. Die Bildung soll unentgeltlich sein, wenigstens auf der Primar- und Sekundarstufe. Grundschulunterricht ist obligatorisch.“ Des Weiteren wird postuliert, allen Fach-, Berufs- und Hochschulbildung entsprechend ihren Fähigkeiten zugänglich zu machen. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit, auf Stärkung der Achtung von Menschenrechten, auf Völkerverständigung und Frieden zielen. Eltern haben das Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihre Kinder erhalten sollen (vgl. United Nations 1948).

Ähnliche Resolutionen, die von der UN-Vollversammlung verabschiedet wurden, sind: Art.13 des International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Part III, Art. 10 der Convention on the Elimination of all Forms of Discriminations against Women (CEDAW) 1979, Art. 28 und 29 der Konvention über die Rechte des Kindes 1989 (United National Human Rights 1966; United Nations Women 2008; United Nations Human Rights 1989). Da alle diese Resolutionen nicht das gewünschte Ergebnis brachten, fand im International Literacy Year 1990 der erste Kongress Education for All (EFA) in Jomtien (Thailand) statt. Zehn Jahre später wurde auf dem World Education Forum (WEF) in Dakar festgestellt, dass man auch diese Ziele weitgehend verfehlt hatte. Deshalb wurden in Dakar die Ziele überarbeitet und spezifischer formuliert (Zielkataloge im Überblick: Tab. 1). Teile daraus wurden in die Millenniumsziele (Millennium Development Goals, kurz: MDGs) aufgenommen (Universal Primary Education sowie Förderung der Gendergleichheit und Empowerment der Frauen). Ein weiterer sehr entscheidender Schritt war ab dem Jahr 2000 die Vereinbarung eines weltweiten Bildungsmonitorings, um in regelmäßigen Abständen eine Berichtserstattung zum Entwicklungsstand der Länder in der Annäherung der Ziele beobachten und dokumentieren zu können. Seit 2002 veröffentlicht die UNESCO den EFA Global Monitoring Report (GMR). Obgleich damit ermutigende Ergebnisse sichtbar werden, bleiben

die allgemeinen Entwicklungen in zentralen Bereichen regelmäßig hinter den Erwartungen.

Das Monitoring der Entwicklung aller Mitgliedsstaaten ist schwierig und eine große Herausforderung. 1948 hatten die Vereinten Nationen 58 Mitgliedsstaaten; aktuell ist diese Zahl auf 193 (2015) gestiegen. Weder die UNO noch deren Unterorganisationen haben die Macht, die lediglich völkerrechtlich verbindlichen Ziele durchzusetzen. Deshalb können die Nichterreichung der Bildungsziele, die im GMR dokumentiert sind, nicht der UNO angelastet werden. Die Zuständigkeit für das konsequente Verfolgen der Ziele liegt unbestritten bei den Mitgliedsstaaten, die die Resolutionen unterzeichnet und ratifiziert haben. Es gibt viele Erklärungen für die fehlende Umsetzung der Ziele durch die Mitgliedsstaaten: z.B. Kriege und Bürgerkriege, fehlende Rechtsstaatlichkeit, Mangel an Good Governance u.ä. Zurzeit ereignen sich 31 Kriege und Bürgerkriege auf der Welt (zehn im Vorderen und Mittleren Orient, elf in Afrika, acht in Asien und je einer in Lateinamerika und Europa). Laut neuestem Bericht des Freedom House in Washington gelten 46 % aller untersuchten 195 Staaten als frei, 28 % als teilweise frei und 26 % als nicht frei (vgl. Freedom House 2015). Staaten scheitern dann, wenn ihre Institutionen extraktiv und nicht inklusiv sind (vgl. Acemoglu/Robinson 2014). Extraktive politische Institutionen konzentrieren die Macht in den Händen einer kleinen Oberschicht und unterwerfen ihre Ausübung nur wenigen Kontrollen. Inklusive Institutionen sind genau umgekehrt, sie sind ausreichend zentralisiert und pluralistisch, sie dienen dem Volk und nicht einer Machtelite (vgl. ebd., S. 112f.; S. 471ff.).

Was bedeutet dies für Education for All? Die Forderung selbst ist viel älter als die Weltbildungskonferenzen. Sie ist z.B. genuiner Bestandteil reformpädagogischer Initiativen im Kontext von Dekolonisationsprozessen v.a. im globalen Süden (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2002). In diesen Zugängen wird besonders auf ein umfassendes Verständnis von Bildung Wert gelegt, welches für eine forschungsmethodische Operationalisierung erhebliche Herausforderungen birgt. Anregungen für ein universalisiertes Verständnis von Bildung als einer Vorstellung von vier Säulen (learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be) sind durch die internationale Delors-Kommission vorgelegt worden und bieten bis heute einen bedeutsamen Anhaltspunkt für die konzeptionelle Beschreibung von Education for All (Delors 1996).

Mit dem völkerrechtlichen EFA-Prozess wird ein spezifisches Verständnis von Grundbildung unterstellt, das sich in Jomtien noch explizit auf alle Altersgruppen bezog, so auch Späteinsteigende berücksichtigte und einen Rahmen für die Entfaltung lebensweltbezogener Lernbedürfnisse darstellte. Die Forderung nach einer Grundbildung für alle wurde in Dakar zu einer Grundschulbildung für alle umformuliert und damit in ihrer Reichweite und erhofften Durchschlagskraft stark reduziert (vgl. Torres 2001; Lang-Wojtasik 2002).

Darüber hinaus ist die Vision von Jomtien und Dakar stark verbunden mit der Semantik von Freiheit und Demokratie. Die Legitimation der formulierten Ziele stützt sich auf die allgemeine Menschenrechtsdeklaration. Damit geht einher, dass die völkerrechtlich verbindlich festgelegten Ziele für Bestrebungen in der Zielerreichung auf nationalrechtliche Ziele heruntergebrochen werden müssen. Vor dem Hintergrund der

landesspezifischen Bedingungen ist u.a. die nationale Bildungspolitik vor die Frage gestellt, wer die Verantwortung für entsprechende nationale Strategien konzipiert und durchführt.

Warum ein Staat wie Indien – nach Einschätzung des Freedom House immerhin frei – immer noch nicht seine eigenen Gesetze durchsetzen kann, bleibt ein Rätsel. So hat Indien schon 1949 in seiner Verfassung garantiert, innerhalb von zehn Jahren eine allgemeine kostenlose Schulpflicht für alle Kinder bis zu 14 Jahren durchzuführen. Da dies bis 2009 nicht verwirklicht wurde, gab es das neue Gesetz *Right to Education* (RTE). Bereits in der Bezeichnung wird deutlich, dass es um ein Recht und keine Pflicht geht; ergo: die Durchsetzung ist erschwert, weil auf einen verpflichtenden Charakter verzichtet wird. In der Konsequenz kann bis heute anschaulich betrachtet werden, wie wenig Durchschlagskraft ‚Papier‘ hat: In Indien werden immer noch drei Prozent der Kinder nicht eingeschult, 25 % der Drittklässler/-innen können die Texte der zweiten Klasse nicht lesen, ca. 26 % der Fünftklässler können nicht dividieren und die Beherrschung der englischen Sprache in der achten Klasse ist verglichen mit 2009 rückläufig (vgl. Pratham/ASER 2014). Dies ist deshalb alarmierend, weil englische Sprachkompetenz als Voraussetzung für Weiterbildung und gute Jobs gilt. Absentismus auf Seiten der Schüler/-innen sowie der Lehrkräfte ist ein großes Problem – täglich fehlen ca. 30 % der Schüler/-innen und 15 % der Lehrkräfte. Auch die Ausstattung der Schulen ist miserabel, z.B. haben 25 % der Grundschulen kein Trinkwasser und ca. 65 % keine brauchbaren Toiletten (vgl. ebd.). Dieses Beispiel verdeutlicht das Spannungsverhältnis zwischen visionären Zielen und realisierbarer Umsetzung in einem Land, das sich stolz selbst als die größte Demokratie der Welt bezeichnet.

Bestandsaufnahme

Mit dem verstärkten Bildungsmonitoring wurde spätestens in Dakar die Hoffnung verbunden, quantitativ messbare Daten zu erheben, um Entwicklungsverläufe beschreiben zu können. Angesichts der monumentalen Aufgabe der Operationalisierung der EFA-Ziele in valide, objektive und reliabel messbare Indikatoren, zu denen in angestrebten allen Ländern dieser Welt Daten erhoben werden sollen, ist es nicht verwunderlich, dass sich bspw. das Ziel der Lernbedürfnisbefriedigung (EFA-Ziel 3) als nur schwer methodisch greifbar zeigte. Auch bleibt unklar, ob sich Lernbedürfnisse ohne Betrachtung der Lebenswelten spezifischer Adressat/inn/en abbilden lassen. Inwiefern fließen zum jetzigen Zeitpunkt in das GMR-Bildungsmonitoring auch hypothesengenerierende Verfahren mit ein? Diese Frage drückt die grundlegende Forderung nach mehr Transparenz des methodischen Vorgehens in der Datenerhebung und -auswertung aus, die zu den beeindruckenden statistischen Übersichten im Anhang der GMRs führen. Die GMR-Statistiken bieten zwar einen bisher nie dagewesenen Fundus zur Deskription der Bildungssituationen sehr vieler Länder dieser Welt. Gleichzeitig sind dies für das nahraumorientierte Lebewesen Mensch v.a. abstrakte und nicht begreifbare Größen bleiben. An dieser Stelle sei dafür plädiert qualitative Zugänge im Rahmen des Bildungsmonitorings stärker und expliziter zu berücksichtigen und idealerweise Methodenpluralismus zu praktizieren. Mit den Best-Practice-Beispielen in den GMRs sind dahingehend bereits bedeutsame Möglichkeiten angedeutet, die weiter ausbaufähig sind.

EFA-Jomtien Ziele (1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Meeting basic learning needs 2. Shaping the vision 3. Universalising access and promoting equity 4. Focussing on learning 5. Broadening the means and scope of basic education 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Enhancing the environment for learning 7. Strengthening partnerships 8. Developing a supporting policy context 9. Mobilizing resources 10. Strengthening international solidarity
WEF/EFA-Dakar Ziele (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children. 2. Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality. 3. Ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life skills programmes. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Achieving a 50 % improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults. 5. Eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2015, and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality. 6. Improving all aspects of quality of education and ensuring excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills.
SDG-Ziele (Stand 04/15)	<ol style="list-style-type: none"> 4.1 By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes. 4.2 By 2030 ensure that all girls and boys have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so that they are ready for primary education. 4.3 By 2030 ensure equal access for all women and men to affordable quality technical, vocational and tertiary education, including university. 4.4 By 2030, increase by x % the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship. 4.5 By 2030, eliminate gender disparities in education and ensure equal access to all levels of education and vocational training for the vulnerable, including persons with disabilities, indigenous peoples, and children in vulnerable situations. 4.6 By 2030 ensure that all youth and at least x % of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy. 	<ol style="list-style-type: none"> 4.7 By 2030 ensure all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyle, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. <p><i>Means of implementation</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4.a Build and upgrade education facilities that are child, disability and gender sensitive and provide safe, non-violent, inclusive and effective environments for all. 4.b By 2020 expand by x % globally the number of scholarships for developing countries in particular LDCs, SIDS and African countries to enroll in higher education, including vocational training, ICT, technical, engineering and scientific programmes in developed countries and other developing countries. 4.c By 2030 increase by x % the supply of qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially LDCs and SIDS.

Tab. 1: Ziele von Education For All – EFA (1990), World Education Forum/Education For All – WEF/EFA (2000) und Sustainable Developments Goals – SDGs (2015). Quellen: UNESCO 1991; 1992a; b; 2000; 2015; United Nations 2015.

Ähnliche Herausforderungen finden sich auch für die angestrebte Bildungsqualität (Ziel 6), die als querliegendes Ziel beschrieben wird (vgl. UNESCO 2015, S. 18). Die Errungenschaften der Diskussionen zum Qualitätsverständnis im Bildungsbereich der letzten Jahre zeigen sich auch in der Ergebnisdarstellung des GMR. Der Output von Bildungssystemen wird als zentrales – jedoch nicht als das einzige – Kriterium für Qualität verstanden (ebd.). So werden für die Diskussion der Zielerreichung des Qualitätsziels in der Berichterstattung des aktuellen GMR auch Inputfaktoren (zur Verfügung stehende Lehrkräfte insbesondere mit Blick auf qualifizierte Lehrkräfte) und Prozessvariablen (Lehrverhalten wie bspw. Lernerorientierung und die Rolle von Sprache im Unterricht) verwendet (vgl. UNESCO 2015). In diesem Kontext wird von Seiten des GMR die Position vertreten, dass Bildungsmonitoring eine notwendige Voraussetzung für Qualitätsentwicklung ist und daher der weltweit zu beobachtende Anstieg der Lern- und Leistungsmessungen hierfür als positiver Indikator ist. Einer ausführlicheren Diskussion des Themas Bildungsmonitoring in Ländern des Südens wird sich die Ausgabe der ZEP 4/15 widmen.

Was wurde erreicht?

Bei Betrachtung der vorgelegten Statistiken lassen sich bezogen auf die sechs Ziele von Dakar durchaus Erfolge in den Bemühungen der Völkergemeinschaft verzeichnen. Weltweit haben viele Länder einen kostenfreien Zugang für alle Kinder im schulfähigen Alter ermöglicht. Dies betrifft auch Länder in Südasien (z.B. Indien mit 99 %) und in Subsahara Afrika (z.B. Ruanda mit 99 %); also jene zwei Weltregionen, die lange als von der Zielerreichung noch am Weitersten entfernt beschrieben wurden (vgl. zur Übersicht Tab. 2).

Was wurde nicht erreicht?

In anderen Bereichen markieren die Zahlen jedoch für viele Länder deutlich das Scheitern für das Erreichen der Ziele bis 2015. Dazu gehört z.B. die hohe Zahl der Drop-Outs und der Nicht-Abschließenden. In den projektierten Zahlen wird davon ausgegangen, dass aktuell etwa 100 Millionen Kinder die Schule ohne Abschluss verlassen werden. Insbesondere in Subsahara-Afrika gelten etwa 20 % der Schüler/-innen als Drop-Outs. Man kann nüchtern festhalten, dass sich das Problem der Out-of-School-Population im globalen Maßstab verschoben hat; zwar wird mehr

	Erfolge	Versäumnisse
EFA 1: Frühkindliche Bildung	- Kindersterblichkeit um 50 % gesunken - zwei Drittel der Kinder in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung	- 6.3 Mio. Kinder der unter 5-Jährigen sind vorzeitig gestorben - ein von vier Kindern zeigt Anzeichen chronischer Unterernährung
EFA 2: Universelle Grundschulbildung	- Anstieg der prognostizierten Einschulungsrate von 84 % (1999) auf 93 % (2015)	- 58 Million Kinder sind nicht in der (Grund-)Schule (2012) und der Fortschritt stagniert - mind. 20 % der Schulkinder (v.a. in Subsahara-Afrika) schließen die Grundschule nicht ab
EFA 3: Lernbedürfnisse Jugendlicher/ Erwachsener	- Anstieg der Einschulungsrate in der unteren Sekundarschulstufe von 71 % (1999) auf 85 % (2012)	- beständige Ungleichheiten v.a. im Übergang zwischen Grund- und Sekundarschule
EFA 4: Alphabetisierung	- leichtes Absinken der Analphabetenrate von 18 % (2000) auf 14 % (2015)	- 781 Millionen erwachsene Analphabet/inn/en - 50 %-Ziel nicht erreicht
EFA 5: Gleichberechtigung	- im Grundschulbereich erreichen 69 % der Länder (mit Angaben) das Geschlechterparität - Fortschritte im Sekundarschulbereich (aber deutlich langsamer)	- unter den Kindern, die nicht zur Schule gehen, ist die Wahrscheinlichkeit für Mädchen höher, nie zur Schule gehen - die Wahrscheinlichkeit der Kinder in Subsahara-Afrika die Schule zu besuchen, ist für Mädchen aus sehr armen Verhältnissen am niedrigsten
EFA 6: Bildungsqualität	- das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist in 83 % der 146 Länder (mit Angaben) gesunken	- in einem Drittel der Länder (mit Angaben) werden weniger als 75 % der Grundschullehrkräfte entsprechend dem nationalen Standard ausgebildet

Tab. 2: EFA-Erfolge und Versäumnisse von 2000 bis 2015. Quelle: adaptiert nach UNESCO 2015, S. xii-xiv.

eingeschult, gleichzeitig bleibt die Zahl der Abbrechenden oder Nicht-Abschließenden hoch.

Des Weiteren ist im Bereich der Erwachsenenbildung eine weitgehend konstant hohe Zahl von Analphabet/inn/en vorhanden. Die kleinen Fortschritte – wie das Absinken der Quote von 18 % auf 14 % – können im genaueren Kohortenvergleich kaum als ‚echter‘ Erfolg eingeschätzt werden (vgl. UNESCO 2015, S. 143ff.). Nach wie vor können laut den GMR-Statistiken gut 780 Millionen Menschen nicht Lesen und Schreiben. Leichte Erfolge werden für die Verminderung der Geschlechterungleichheit im Erwachsenenbereich berichtet. Im Primarbereich wird für fast 70 % der berücksichtigten Länder eine Geschlechtergerechtigkeit festgestellt. Im Sekundarbereich sind dies nur knappe 50 %. Die Zahl der weiblichen Out-of-School-Kinder ist höher als die der männlichen. Gleichwohl: Wenn Mädchen eingeschult sind, schließen sie die Schule häufiger ab als Jungen.

Aufgrund der gestiegenen Einschulungsraten im Primarbereich wird auf den bisher in den EFA-Zielen stark vernachlässigten post-primären Bildungsbereich in den kommenden Jahrzehnten zunehmender Druck zu erwarten sein. Daher bedarf es einer in Zukunft stärkeren Fokussierung des qualitativen und quantitativen Ausbaus des Sekundar- sowie des Hochschulbereichs. Auch der tertiäre Bildungsbereich wurde im Diskurs bisher unrechtmäßig ausgeblendet.

Hier rächt sich gewissermaßen die in Dakar veränderte und mehrfach kritisierte Zielperspektive als Fokussierung von Grundschulbildung statt Grundbildung für alle (Torres 2001). Es wird deutlich, dass eine Konzentration auf wenige Aspekte eben auch nur Teilerfolge möglich macht und der hohen Komplexität der Herausforderungen einer allumfassenden Education For All nicht gerecht wird; wenn Bildung für alle ernst genommen wird, umfasst diese alle lebenslang Lernenden ohne Ausnahme und bedarf der Einpassung in die humanistisch-demokratische Entwicklung der entsprechenden Länder.

Perspektive: Notwendige Schritte bis 2030

Rückblickend auf die Entwicklungen der letzten fünfzehn Jahre stellt sich die Frage, ob die Konzentration auf übergeordnete weltweite Bildungsziele sinnvoll ist. Konkret: Welche Bildung braucht wer in welchem Kontext?

Wie kann einerseits der Kontext von Bildung als Bedingung für Veränderung berücksichtigt und andererseits länder- und regionenübergreifende allgemeingültige Ziele verfolgt werden? Chancen liefern hierfür die Berücksichtigung von Lernbedürfnissen für den angestrebten Erfolg und der Einsatz qualitativ-empirischer Zugänge für die Dokumentation von Bildungsmonitoring, um individuelle und kollektive Lebenswelten als Sozialisationsfaktoren mit zu berücksichtigen. Konsequenterweise müssten bei zukünftigem Bildungsmonitoring in Verbindung mit geplanten Implementationsstrategien lokale Aspekte noch stärker in die Vergleiche miteinbezogen werden sowie in ihrer paradoxen und spannungsreichen Verbindung zu globalen Entwicklungen berücksichtigt werden.¹ Dies lässt sich auch als ein Spannungsverhältnis beschreiben. Denn es geht einerseits um die Erarbeitung eines kompakten zahlengeleiteten Überblicks und andererseits um eine dem Gegenstand angemessene Differenziertheit der spezifischen Kontextbedingungen.

Damit gehen Fragen nach der Anschlussfähigkeit des Themas an die Post-Rio-Debatte einher. Angesprochen sind Herausforderungen an Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung, um von einer Umsetzbarkeit der SDGs ausgehen zu können. Also: Welche Bedeutung kann eine Bildung für nachhaltige Entwicklung für jene haben, denen bisher kein Zugang zu kontinuierlicher Grundbildung gewährleistet werden kann? (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2013). Welche Angebote können Schulen angesichts der zunehmenden Komplexität und Variationsvielfalt von Weltgesellschaft machen (vgl. Lang-Wojtasik 2008) und was bedeutet das für funktionale

Äquivalente? In welchem Verhältnis stehen also in Zukunft staatliche, nichtstaatliche und private Angebote? Reicht es noch, von einer Three-Tier-Struktur (formal, non-formal, informell) auszugehen oder ist die Angebotspalette mittlerweile viel bunter geworden? Dabei geht es auch um die alte Frage der Debatte, die spätestens seit den 1970er Jahren auf der Agenda steht: Ist Bildung ein öffentliches oder ein ökonomisches Gut unter Anderen? Gerade Schulen mit geringfügigem Schulgeld (sog. ‚low-cost‘ oder ‚low-fee‘ private schools) haben einerseits den Reiz, Herausforderungen mithilfe bewährt-erfolgreicher NGO-Strategien konkret anzugehen (vgl. Tooley 2009; vgl. auch den Beitrag von Tooley in diesem Heft). Andererseits bergen sie immer auch die Gefahr, dass staatliche Stellen aus ihrer Verantwortung gedrängt werden oder spezifische Rahmenbedingungen eine Entwicklung befördern, in denen sich Alternativstrukturen notgedrungen herausbilden, um über Bildungsangebote für Zukunftsgestaltung sorgen zu können (vgl. Scheunpflug 2009).

Mit der anstehenden 70. UN-Generalversammlung im September 2015 kann über neue verabschiedete Entwicklungsziele der eingeschlagene Weg von Jomtien und Dakar modifiziert bestärkt werden. Der derzeit vorliegende Entwurf für die SDGs wird eigens im neunten Kapitel des vor kurzem erschienenen GMR 2015 (vgl. UNESCO 2015) diskutiert (vgl. Benavot in diesem Heft). Diese Reflexionen fokussieren fünf zentrale Kritikpunkte am bisherigen Ausarbeitungsstand der SDGs: 1) die Ziele sollen spezifischer und klarer formuliert werden; 2) einige der Ziele werden als nicht messbar eingeschätzt; 3) es wird auf die Bedeutung realistischer und bedeutsamer Ziele hingewiesen; 4) die Gleichheitsansprüche brauchen deutlichere Formulierungen (vgl. UNESCO 2015, S. 285ff.). Es werden konkrete Verbesserungsvorschläge für die Zielformulierungen geliefert (vgl. UNESCO 2015, S. 287–291) (vgl. Tab. 1).

Der Entwurf der Sustainable Development Goals (SDGs)

Es ist positiv zu bewerten, dass die Vorschläge für die SDGs auf einige Defizite der EFA-Ziele reagieren; zum einen, indem in Ziel 4.1 neben der Primarbildung auch der post-primäre Bildungsbereich (oder Sekundarbildung) explizit benannt wird. Die Bedeutung der Genderfairness wird noch stärker in den Zielvorschlägen (vgl. Ziel 4.5) explizit gemacht (in vier der sieben Ziele werden explizit Mädchen bzw. Frauen benannt und zwei der sieben Ziele fokussieren explizit gender equality). Als Verbesserung kann zudem angesehen werden, dass in dem Entwurf explizite Handlungsanweisungen formuliert sind, wie die Implementation der Ziele erreicht werden kann (vgl. 4.a bis 4.c). Neu ist auch, dass sich diese Handlungsanweisungen nicht ausschließlich an Länder des globalen Südens richten, sondern auch an jene des globalen Nordens (z.B. betreffend der Vergabe von Stipendien für Hochschulbildung oder betreffend internationalen Kooperationen zur Verbesserung der Qualität in der Lehrendenbildung) (kritisch zu diesem Punkt vgl. Benavot in diesem Heft). Des Weiteren ist der bisher völlig von den Zielen ausgesparte Bereich der Hochschulbildung erstmals in der Ausformulierung der Implementationsmaßnahmen erwähnt (vgl. 4.b). Bei alledem bleibt zu fragen, ob 17 Ober- und 169 Unterziele zu viel des Guten sind und ob man angesichts der Fülle den Überblick verlieren kann? Könnte möglicherweise eine

Hierarchisierung der Ziele sowohl für das Messen der Entwicklung als für die Umsetzung hilfreich sein – und wenn ja, an welchem Maßstab ausgerichtet?

„Lessons Learnt“

In vielen Ländern des globalen Südens hat sich in den letzten fünf bis zehn Jahren der Trend zur Ökonomisierung im Bildungsbereich abgezeichnet (vgl. Langthaler/Scharer 2005). Ein starker Ausbau und eine zunehmende Ausdifferenzierung des nicht staatlichen Bildungsbereichs ist in vielen Ländern, v.a. jenen des globalen Südens zu beobachten (vgl. Tooley in diesem Heft; Srivastava/Walford 2007; Lange 2015/i.D.; vgl. Mugo in diesem Heft). In diesem Zusammenhang stellt sich mit Blick auf die Education for All-Bewegung die Frage, ob eine deutlichere Unterscheidung in staatliche und nicht staatliche Einrichtungen für das Monitoring notwendig ist. Nur auf Basis konkreter empirischer Erfassung der Bedingungen von Schule unter staatlicher und nicht staatlicher Trägerschaft sowie der Differenzierung in entsprechende Mischformen, können die lokalen und regionalen Verantwortlichen identifiziert und entsprechende Entwicklungsstrategien abgeleitet werden. Daran schließt sich die generelle Frage an, wie Bildung in Zukunft finanziert werden soll, um ihren Charakter als öffentliches Gut zu erhalten. Dass mehr finanzielle Ressourcen benötigt werden, liegt auf der Hand. Erfahrungen der zurück liegenden 15 Jahre zeigen gleichwohl auch, dass selbst die Bezahlung von Lehrenden nur ein begrenztes Mittel zu sein scheint, um sie zu Anwesenheit und zum Abhalten qualitativ hochwertigen Unterrichts zu motivieren. Zudem stellt sich die Frage, wie qualitativ hochwertiger Unterricht – der zu hohen messbaren Leistungsergebnissen führen soll – von Lehrkräften gefordert werden kann, die zu großen Teilen keinen Zugang zu qualitativ hochwertiger Lehrenden(aus)bildung erhalten.

Es wird zu klären sein, wohin mögliche zusätzliche Gelder fließen sollen und wie flankierende Maßnahmen gestaltet sein können, um einen effektiven und effizienten Einsatz der Mittel zu gewährleisten. Denn deutlich ist, dass allein die Forderung nach mehr finanzieller Unterstützung der EFA-Bewegung nicht ausreicht. Viele Erfahrungen von mehr oder weniger gescheiterter Entwicklungszusammenarbeit zeigen, dass maßgeblich das Wie des Einsatzes von Ressourcen über den Output und Outcome von Maßnahmen entscheidet. Der Frage der Finanzierung von Education for All widmet sich intensiv auch der druckfrische GMR (vgl. Benavot in diesem Heft). Die Voraussetzungen für die Umsetzung der Ziele bleiben von Land zu Land unterschiedlich (vgl. zur Situation in Deutschland den ‚Education for All 2015 National Review‘: Maaz, Kühne, Baethge & Neumann 2015). Dabei ist maßgebend, welche Struktur ein Staat hat und ob diese sich extraktiv oder inklusiv darstellt (vgl. Acemoglu/Robinson 2014). Der Erfolg der neuen Ziele wird davon abhängen, ob ein Staat mit extraktiver Struktur – z.B. Somalia, Haiti oder Jemen – dazu bewegt werden kann, im Dienste der Ziele zu handeln. Welche internationale Organisation übernimmt diese Aufgabe? Wer wird handeln?

Anmerkung

- 1 Damit würde auch jenen empirischen Erkenntnissen Rechnung getragen, die auf die große Bedeutung der Communities z.B. bei der Auswahl und Evaluation von Lehrkräften im Rahmen alternativer Bildungsangebote hingewiesen haben (z.B. Lang-Wojtasik 2001).

Literatur

- Acemoglu, D./Robinson, J. R. (2014):** Warum Nationen scheitern. Frankfurt: Fischer.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2000):** Weltforum ‚Grundbildung für alle‘ in Dakar, Hef 17–18 von epd-Entwicklungspolitik in Zusammenarbeit mit ZEP. Frankfurt: epd.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2002):** Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt: IKO.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2005):** Bildung für alle – fünf Jahre nach Dakar, Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 1.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2010):** Dakar + 10. Internationale Perspektiven auf den Education For All-Prozess, Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 33, H. 3.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2013):** Bildung für die Welt im Jahr 2050. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 36, H. 3, S. 4–10.
- Delors, J. (1996):** Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights. Paris: UNESCO.
- Freedom House (2015):** Freedom World Report 2015. (Online verfügbar unter: https://freedomhouse.org/sites/default/files/01152015_FIW_2015_final.pdf [11.05.2015]).
- Lang-Wojtasik, G. (2001):** Bildung für alle! Bildung für alle? – Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesh und Indien. Hamburg: LIT.
- Lang-Wojtasik, G. (2002):** Bildung für alle? Grundbildung in globaler Perspektive. In: Kreienbaum, M.-A./Gramelt, K./Pfeiffer, St./Schmitt, Th. (Hg.): Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia. Frankfurt/M.: IKO, S. 141–160.
- Lang-Wojtasik, G. (2008):** Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München: Juventa.
- Lange, S. (2015/i.D.):** Teaching Quality in sub-Saharan Africa – empirical results form a cascade training. Wiesbaden: VS Verlag.
- Langthaler, M./Scharer, V. (2005):** Bildungsökonomisierung in den Entwicklungsländern: Formen, Auswirkungen und Implikationen für die Bildungszusammenarbeit. Working Paper, Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE), No. 6.
- Maaz, K./Kühne, S./Baethge M./Neumann, M. (2015):** Education for All 2015 National Review Report: Germany. (Online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233010e.pdf> [15.06.2015]).
- Pratham/ASER (2014):** Annual Status of Education Report 2014; (Online verfügbar unter: <http://iksa.in/gs2/pratham-aser-report-2014/1635> [28.4.2015]).
- Scheunpflug, A. (2009):** Privatschulen in Entwicklungsländern. Schule mit geringem Schulgeld – eine neue Schulart entsteht. PÄD-Forum: unterrichten erziehen, Jg. 37, H. 4, S. 163–164.
- Srivastava, P./Walford, G. (Hg.) (2007):** Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives. Oxford Studies in Comparative Education, Didcot: Symposium Books.
- Tawil, S./Akkari, A./Macedo, B. (2012):** Beyond the conceptual maze: the notion of quality in education. Education, research and foresight: occasional papers, 2.
- Tooley, J. (2009):** The Beautiful Tree. A personal journey into how the world's poorest people are educating themselves. Washington D.C.: Cato.
- Torres, R. M. (2001):** Was passierte eigentlich auf dem Weltbildungsforum in Dakar? In: Hinzen, H./Müller, J. (Hg.): Bildung für alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar Senegal (2000). Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo. Bonn IIZ/DVV, S. 204–222.
- UNESCO (1991):** Education for all: Purpose and Context. Roundtable Themes I (prepared by Sheila M. Haggis). Paris: UNESCO.
- UNESCO (1992a):** Education for all: An Expanded Vision. Roundtable Themes II (prepared by Paul Fordham). Paris: UNESCO.
- UNESCO (1992b):** Education for all: The Requirements. Roundtable Themes III (prepared by Douglas M. Windham). Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000):** The Dakar Framework for Action. Education for All. Meeting our Collective Commitments. Draft to be finalized and adopted at the World Education Forum Dakar, Senegal, 26–28 April 2000. With six regional action frameworks enclosed. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014):** Education For All Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning: Achieving quality for all. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015):** Education For All Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000–2015: Achievements and challenges. Paris: UNESCO.
- United Nations (1948):** Allgemeine Erklärung der Menschenrechte; (Online verfügbar unter: <http://sw-cremer.de/test/downloads/menschenrechtserklaerung.pdf> [24.04.2015]).
- United Nations (2015):** Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals (Online verfügbar unter: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs-proposal> [28.4.2015]).
- United Nations Human Rights (1966):** International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights; (Online verfügbar unter: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx> [24.04.2015]).
- United Nations Human Rights (1989):** Convention on the Rights of the Child; (Online verfügbar unter: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> [24.04.2015]).
- United Nations Women (2008):** Convention on the Elimination of all Forms of discrimination against women; (Online verfügbar unter: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/> [24.04.2015]).

Dr. Asit Datta

geb. 1937, Prof. für Erziehungswissenschaft, Mitbegründer und Ehrenvorsitzender der AG Interpäd an der Leibniz-Universität Hannover, Gründungsmitglied von German Watch, Kuratoriumsmitglied der Stiftung Zukunftsfähigkeit, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1988; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspolitik/-pädagogik, Kinderarbeit, Interkulturelle Pädagogik.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

geb. 1968, Prof. für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie).

Dr. (des) Sarah Lange

geb. 1985, Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ZEP-Redaktionsmitglied seit 2014, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit, Lehrerfortbildungsforschung