

Christel Adick

## Die Bildungsagenda der Vereinten Nationen aus dem Blickwinkel der internationalen Bildungsforschung

### Zusammenfassung

Die von den Vereinten Nationen 2015 ausgerufenen Sustainable Development Goals (SDGs), d.h. die Entwicklungsziele für eine nachhaltige weltweite Entwicklung, die von 2016 bis zum Jahre 2030 umgesetzt werden sollen, enthalten ein eigens dem Bereich Erziehung und Bildung gewidmetes Ziel Vier (SDG 4), das da lautet: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern.“ Im folgenden Beitrag wird das damit aufgeworfene Thema aus der Perspektive der internationalen Bildungsforschung in den Blick genommen. Dies geschieht zunächst durch eine historische Kontextualisierung mit anderen UN-Programmen seit den 1990er Jahren, um dadurch die Bedeutsamkeit des SDG 4 besser einordnen zu können. Sodann sollen die insgesamt zehn Unterpunkte des SDG 4 nach möglichst präzisen Aussagen zu den angestrebten Entwicklungen durchforstet werden, um sich jenseits der genretypisch eher allgemeinen und vagen Formulierungen ein Bild davon machen zu können, was unter den Zielvorstellungen verstanden wird und tatsächlich intendiert ist. Danach geht es um die inzwischen im System der Vereinten Nationen begonnene Arbeit an den Indikatoren, mit denen die Realisierung des SDG 4 weltweit zwecks jährlicher Berichterstattung erhoben und verglichen werden soll. Abschließend wird die potentielle Anschlussfähigkeit des SDG 4-Monitoring an Forschung und Lehre im Rahmen einer internationalen Bildungsforschung reflektiert.

**Schlüsselworte:** *SDG 4, Bildungsagenda 2030, UNESCO, Nachhaltige Entwicklung, Bildung für Alle*

### Abstract

The Sustainable Development Goals (SDGs) declared in 2015 by the United Nations to be globally implemented by 2030 encompass one goal which is specifically devoted to a broad range of education and instruction – goal four (SDG 4) which reads: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”. The following article focuses this topic from the perspective of international

research in education. In a first point this is realised by placing the SDG 4 into its broader historical context with other UN-programs since the 1990s. Programmatic declarations such as the SDGs are often employing rather vague language. In a next step it will therefore be clarified how the SDG 4 is turned to be operative into its ten subdivided features by screening this document for its most precise visions for education. Following this, attention will be called to the UN-led establishment and implementation of sets of indicators which are essential for the monitoring and reporting of the SDG Agendas including SDG 4. The article will conclude with remarks on how the SDG 4 and its context might be relevant for research and lecturing on international dimensions of education.

**Keywords:** *SDG 4, Education 2030 Agenda, UNESCO, Sustainable Development, Education for All*

### Das SDG 4: seine Prinzipien und seine Vorgeschichte

Die auf das Jahr 2030 ausgerichtete Nachhaltigkeitsagenda der Vereinten Nationen umfasst 17 Ziele (Sustainable Development Goals, SDGs), darunter eines für Bildung: das SDG 4. Alternativ zur Rede über „das SDG 4“ hat sich in der internationalen wie in der deutschsprachigen Diskussion inzwischen auch der Begriff „Education 2030 Agenda“ – Bildungsagenda 2030 etabliert; dieser Begriff ist in der Tat womöglich sogar passender, als von ‚dem‘ (einen) Bildungsziel der SDGs zu reden, weil es sich wahrlich um eine umfassende Agenda handelt; denn allein das SDG 4 umfasst schon zehn Unterpunkte, zu denen aber noch eine Reihe von Unterpunkten der anderen 16 SDGs kommen, die etwas mit Bildung und Erziehung zu tun haben (vgl. die Übersicht in UIS, 2016, S. 16).

Die SDGs der Nachhaltigkeitsagenda sind nach dem Bekunden der UNESCO „das Ergebnis des wohl inklusivsten Konsultationsprozesses in der Geschichte der Vereinten Nationen, in den bedeutsame Beiträge aus allen Bereichen der Gesellschaft, von allen Akteuren der internationalen Gemeinschaft und aus allen Teilen der Welt eingeflossen sind. Alle Mitglied-

staaten, das gesamte VN-System, Experten und ein Querschnitt der Zivilgesellschaft, die Wirtschaft und – dies ist besonders wichtig – Millionen Menschen aus allen Teilen der Welt haben sich zu dieser umfassenden Agenda verpflichtet, die darauf abzielt, globale Herausforderungen anzugehen und das Gemeinwohl zu fördern“ (DUK, 2017b, S. 1). Als Prinzipien dieser Bildungsagenda werden folgende herausgestellt (ebd., S. 2f.):

1. Bildung ist ein Menschenrecht.
2. Bildung ist ein öffentliches Gut.
3. Geschlechtergleichberechtigung.

Wie sind diese Prinzipien einzuordnen? In der Pädagogik ist die Vorstellung von ‚Bildung als Menschenrecht‘ offenbar unstrittig (Lenhart, 2006, S. 155–179). Diese Maxime gilt nicht nur für die sog. Dritte Welt, sondern bietet auch Anhaltspunkte für einen kritischen Blick auf das deutsche Bildungssystem, wie der Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz-Villalobos, nach seinem Deutschland-Besuch im Jahre 2006 verdeutlicht, der in der Öffentlichkeit und Politik hohe Wellen schlug, weil er dem deutschen Schulwesen ob seiner hohen Selektivität eine Tendenz zur sozialen Diskriminierung attestierte (Overwien & Prengel, 2007; Lohrenscheit, 2007; Overwien, 2010). Was das Thema ‚Bildung als öffentliches Gut‘ anbetrifft, so werden in der historisch-vergleichenden Bildungsforschung inzwischen die ausgedehnten Theorieüberlegungen und empirischen Forschungen der so genannten ‚World Polity‘ oder ‚Weltkultur‘-Theorie breit rezipiert, die von und im Umkreis des Stanforder Wissenschaftlers John W. Meyer begründet wurden. Kurz gesagt, unterstreicht dieser Ansatz die Entstehung und globale Verbreitung schulischer Bildung im Rahmen eines nationalstaatlichen Bildungssystems, d.h. als ein in der Hand öffentlicher Instanzen praktiziertes Recht auf Bildung, mit der Pflicht des Staates, dieses Recht allen seinen Bürgern zu garantieren, was sich in Begriffen wie Schulpflicht oder Pflichtschulwesen manifestiert (Meyer, 2005; Adick, 2009). Im Hinblick auf das Prinzip ‚Geschlechtergleichberechtigung‘ fragt man sich jedoch, warum es überhaupt der namentlichen Nennung dieses Prinzips bedarf, wo doch eigentlich schon im ‚Menschenrecht‘ auf Bildung alle Geschlechter inbegriffen sein sollten, und, wenn man schon den Faktor ‚Gleichberechtigung‘ unterstreichen will, warum er dann (einzig) auf ‚Geschlecht‘ fokussiert ist und nicht andere Diskriminierungsdimensionen (wie Einkommen, Religion, Wohnort, Behinderung u.a.) nennt – zumal die übergeordnete Benennung des SDG 4 (siehe oben) von „inklusive“ und „chancengerecht“ spricht. Die Antwort darauf ergibt sich nach Meinung der Autorin, wenn man die Vorgeschichte des SDG 4 betrachtet, in der die Geschlechterfrage eine zentrale Bedeutung erhalten hatte, wie nun folgend kurz skizziert wird.

### **Historischer Kontext der heutigen Bildungsagenda**

Die weltweiten Bildungsentwicklungen waren seit den 1990er Jahren durch folgende langfristige Programme der Vereinten Nationen verstärkt auf die internationale und die nationale politische Arena getreten (Adick, 2017a):

#### **EFA: Education for All (1990–2015):**

In diesem Programm ging es darum, Bildung für alle Menschen dieser Welt als Bürgerrecht durchzusetzen. Zwar war ‚Bildung

als Menschenrecht‘ auch schon im Artikel 26 der Menschenrechts-Charta der Vereinten Nationen von 1948 aufgeführt worden, aber hierzu gab es noch keine eigene Deklaration, bis dann im Jahr 1990 auf dem Weltbildungsforum in Jomtien/Thailand die „Weltdeklaration ‚Bildung für alle““ verabschiedet wurde, deren erster Artikel lautet: „Jede Person, ob Kind, Jugendlicher oder Erwachsener, muss in der Lage sein, Bildungschancen entsprechend ihren grundlegenden Lernbedürfnissen wahrzunehmen. Dazu gehören sowohl die wichtigsten Lernmittel (Lesen, Schreiben, mündlicher Ausdruck, Rechnen und das Lösen von Problemen) als auch grundlegende Lerninhalte (Kenntnisse, Fertigkeiten, Werte und Haltungen).“ (DUK 1991, S. 1). Diese Deklaration hatte besondere Relevanz für die Bildungskrise in vielen sog. Entwicklungsländern (Lenhart, 1993).

Die Ziele von Jomtien richteten sich auf die flächendeckende Einschulung aller Kinder, die Reduzierung der Zahl der Analphabeten und den gleichen Zugang beider Geschlechter zu Bildung und sollten bis zum Jahr 2000 erreicht werden. Als klar wurde, dass dies nicht der Fall sein würde, beschlossen die Delegierten auf dem Weltbildungsforum in Dakar/Senegal im Jahr 2000 die Fortsetzung des Programms (bis 2015) mit sechs zentralen und gegenüber den Jomtien-Formulierungen teils präziseren Zielformulierungen: (1) Ausbau der frühkindlichen Bildung, (2) weltweite Verwirklichung des Grundschulbesuchs, (3) Zugang zu weiterer (Aus-)Bildung für Jugendliche, (4) Erhöhung der Alphabetisierungsrate, besonders auch bei Frauen, um 50%, (5) gleiche Bildungsbeteiligung beider Geschlechter im Primar- und Sekundarschulwesen bis 2005 und im gesamten Bildungswesen bis 2015, und (6) Verbesserung der Bildungsqualität. Obwohl das EFA-Programm oft vorschnell nur mit ‚Bildungsproblemen der Dritten Welt‘ assoziiert wird, hat es sich von Anfang an um ein internationales Programm gehandelt, an dem sich praktisch alle Länder dieser Welt beteiligten, darunter auch Deutschland (Müller & Hinzen, 2001).

#### **Millennium Development Goals (2001–2015):**

Die in Dakar formulierten EFA-Ziele decken sich teilweise mit den ebenfalls im Jahr 2000 von den Vereinten Nationen ausgerufenen Millennium Development Goals (MDGs), die ebenfalls bis 2015 erreicht werden sollten, und zwar die flächendeckende Durchsetzung kostenloser Primarschulbildung (Universal Primary Education) bis 2015 (MDG-Ziel 2) sowie die Gleichstellung der Geschlechter und die Förderung von Mädchen und Frauen (MDG-Ziel 3).

Zum Ende beider Programme (EFA und MDGs) war dann klar geworden, dass deren Ziele keinesfalls erreicht werden würden, was – so die VN-Entscheidung – die Notwendigkeit für ein neues, wiederum fünfzehn Jahre (2016 bis 2030) andauerndes Weltprogramm begründete, das nunmehr unter der übergeordneten Maxime einer ‚Nachhaltigen Entwicklung‘ gefasst wurde, zu der auch Bildung und Erziehung in all ihren Facetten gehören, so wie es nunmehr im SDG 4 grundgelegt ist.

#### **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)-Dekade (2005–2014):**

Was das SDG 4 betrifft, so sollte nicht unerwähnt bleiben, dass auch hierfür ein Vorläuferprogramm existiert, an das erinnert werden kann, wenn es um die inhaltlich-curriculare Vermittlung der Anliegen der SDGs geht: Die UN-Dekade „Bildung

für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) (Adick, 2017b). Zwar war bereits 1990, auf der UN-Umweltkonferenz in Rio de Janeiro in die Agenda 21 (für das 21. Jahrhundert) ein eigener Bildungskatalog aufgenommen worden (Kapitel 36), in dem eine Neuorientierung der formalen wie der non-formalen Bildung, der beruflichen wie der Weiterbildung, in Richtung Nachhaltigkeit gefordert wurde. Doch erst in der eigens diesem Thema gewidmeten BNE-Dekade geschah die ausgewiesene programmatische Verknüpfung beider Anliegen: ‚Bildung‘ und ‚Nachhaltigkeit‘. Gerade in Deutschland zeichnete sich diese Dekade durch eine vergleichsweise breite staatliche wie auch zivilgesellschaftliche Beteiligung aus. An dieser Stelle sei unterstrichen, dass über die Jahre hinweg auch viele Beiträge in dieser Zeitschrift ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik) zum Themenbereich ‚BNE‘ publiziert worden sind. Ferner sei daran erinnert, dass die Halbzeitkonferenz (2009) der BNE-Dekade in Bonn stattfand und diese öffentlichkeitswirksam zur Sprache brachte. Es wird daher davon ausgegangen, dass die deutschsprachige Diskussion um die inhaltlich-intentionale breite Vermittlung der SDGs in Schule, Hochschule und außerschulischen Bildungsangeboten an etliche vorliegende Konzepte aus der Ära der BNE-Dekade anknüpfen kann, insbesondere, da diese Dekade derzeit ihre Fortsetzung im Weltaktionsprogramm BNE findet.

Zusammenfassend gesagt, kann das SDG 4 also als Fortsetzung und Weiterentwicklung vorheriger UN-Programme angesehen werden, die alle praktisch zur gleichen Zeit – 2015 – ausliefen, deren Ziele aber (noch) nicht (bzw. nicht vollständig oder zufriedenstellend) erreicht worden waren, so dass sie weiterhin verfolgt werden sollten. Bei inhaltlichen Debatten sollte dieser historische Kontext daher nicht unerwähnt bleiben.

### **Operationalisierung des SDG 4: Was soll wirklich erreicht werden?**

Die Agenda 2030 zeichnet sich, wie bei Empfehlungen allgemein bekannt, durch eine gewisse genretypische ‚Schwammigkeit‘ aus, die aus dem Umstand resultiert, möglichst breite Akzeptanz zu erzielen – schließlich muss sie ja von praktisch allen Ländern dieser Welt erstens zumindest formal akzeptiert werden (Verabschiedung im UN-System) und zweitens, mindestens in Ansätzen national umgesetzt werden. Im Folgenden soll nach möglichst handfesten Aussagen in den zehn Unterpunkten des SDG 4 (Unterziele 4.1. bis 4.7 und Implementierungsmechanismen 4.a, 4.b, 4.c; vgl. die linke Spalte von Abb. 1) gesucht werden, um zu erkunden, was genau – operativ – im Bildungswesen erreicht werden soll; d.h. eine bildungstheoretische Diskussion der inhaltlichen Auslegung des SDG 4 ist in diesem Aufsatz nicht intendiert.

In der von der Deutschen UNESCO-Kommission verbreiteten Broschüre zur „Bildungsagenda 2030“ werden deren Unterziele in Ansätzen präzisiert. Zum ersten Unterziel (SDG 4.1) heißt es dort: „Die Gewährleistung von 12 Jahren kostenloser, öffentlich finanzierter, inklusiver, chancengerechter, hochwertiger Grundschul- und Sekundarschulbildung – wovon mindestens neun Jahre obligatorisch sein und zu relevanten Lernergebnissen führen sollen – sollte für alle ohne Diskriminierung sichergestellt werden“ (DUK, 2017a, S. 11). In der zugehörigen Fußnote (Fn 5; ebd.) heißt es: „Die ersten neun Jahre der for-

malen Bildung, d.h. die Gesamtdauer von ISCED 1 und 2: ISCED 1 entspricht der Grundschule und dauert üblicherweise sechs Jahre (variiert in den Staaten zwischen vier und sieben Jahren) und ISCED 2 ist die untere Sekundarschulbildung, die typischerweise drei Jahre dauert (auch hier gibt es Unterschiede).“ An dieser Stelle muss ISCED kurz erläutert werden. Das Akronym bedeutet International Standard Classification of Education; diese Klassifikation von Bildungsstufen wurde bereits 1976 erstmals von der UNESCO aufgestellt, um die Vergleichbarkeit internationaler Bildungsdaten zu gewährleisten. Nach mehreren Überarbeitungen besteht die jetzige Version (ISCED 2011) aus acht Stufen, die von der Frühkindlichen Bildung (Level 0) bis zur Promotion oder Äquivalent (Level 8) reichen; ergänzend befasst sich die ISCED-F (Classification of fields of education and training) aus dem Jahre 2013 mit beruflichen (incl. hochschulischen) Ausbildungsfeldern, darunter z.B. auch verschiedene Varianten der Lehrerbildung.

Betrachtet man dieses erste Unterziel im Kontext der historischen Entwicklung, so lässt sich eine eindeutige Tendenz zur Ausweitung der weltweit für verbindlich erachteten Schulbesuchsdauer schlussfolgern: Während 1990 in Jomtien noch über Grundbildung – formal und/oder auch non-formal? – diskutiert wurde, dieser Begriff sich dann in Dakar 2000 bzw. im MDG-Programm auf Universal Primary Education (UPE) zuspitzte, womit in der Regel sechs Jahre Schulbildung gemeint waren, so muss man nun, im SDG 4-Prozess, schon genau hinschauen und weiterlesen, wenn die Schlagzeile einer Pressemitteilung zum Beispiel „263 Millionen Kinder und Jugendliche weltweit gehen nicht zur Schule“ lautet, was sich erst aufklärt, wenn im Text dann wie folgt differenziert wird:

„263 Millionen Kinder und Jugendliche weltweit gehen nicht zur Schule. Das entspricht in etwa einem Viertel der Bevölkerung Europas. Die jüngste UNESCO-Studie „Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education?“ stellt fest: 61 Millionen Kinder im Grundschulalter (6–11 Jahre), 60 Millionen im unteren Sekundarschulalter (12–14 Jahre) und 142 Millionen im oberen Sekundarschulalter (15–17 Jahre) haben keinen Zugang zur Schule. Mit der globalen Nachhaltigkeitsagenda hat die Weltgemeinschaft 2015 beschlossen, bis 2030 eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle sicherzustellen. (Pressemitteilung der DUK vom 14.07.2016)

Für viele Länder, die unter den EFA- und MDG-Zielen bis 2015 schon Schwierigkeiten mit der Erreichung von UPE hatten, mag es wie eine unerreichbare Messlatte erscheinen, wenn ihnen nun ‚Universal Primary and Secondary Education‘ als Ziel vorgesetzt wird – ein Ziel, das sie ganz sicher nur mit massiver externer ‚Bildungshilfe‘ erreichen können, was in der Regel mehr oder weniger explizit auch ‚externe Einflussnahme‘ und Abhängigkeit bedeutet.

Im zweiten Unterziel (SDG 4.2) ist von einem kostenlosen und verpflichtenden Vorschuljahr mit gut ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen die Rede (ebd., S. 12). Das macht aus den zwölf Jahren Schulbildung im Endeffekt dann sogar 13 Jahre. Allerdings muss man genau lesen, denn das eine Vorschuljahr (kostenfrei und obligatorisch) einzuführen wird nur „angeregt“ (ebd.); d.h. von Gewährleistung oder Sicherstellung ist nicht die Rede. Es macht aber einen großen Unterschied, ob ein Staat mit der Tradition eines freiwilligen ‚Kinder-

Table 1. Global education targets and indicators for the 2030 Agenda for Sustainable Development	
 <b>Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all</b>	
Targets	Indicators
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.	4.1.1 Proportion of children and young people: (a) in Grade 2 or 3; (b) at the end of primary education; and (c) at the end of lower secondary education achieving at least a minimum proficiency level in (i) reading and (ii) mathematics, by sex
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	4.2.1 Proportion of children under 5 years of age who are developmentally on track in health, learning and psychosocial well-being, by sex 4.2.2 Participation rate in organized learning (one year before the official primary entry age), by sex
4.3 By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university	4.3.1 Participation rate of youth and adults in formal and non-formal education and training in the previous 12 months, by sex
4.4 By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship	4.4.1 Proportion of youth and adults with information and communications technology (ICT) skills, by type of skill
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	4.5.1 Parity indices (female/male, rural/urban, bottom/ top wealth quintile and others such as disability status, indigenous peoples and conflict-affected, as data become available) for all education indicators on this list that can be disaggregated
4.6 By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy	4.6.1 Percentage of population in a given age group achieving at least a fixed level of proficiency in functional (a) literacy and (b) numeracy skills, by sex
4.7 By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity education and of culture's contribution to sustainable development	4.7.1 Extent to which (i) global citizenship education and (ii) education for sustainable development, including gender equality and human rights, are mainstreamed at all levels in: (a) national education policies, (b) curricula, (c) teacher education and (d) student assessment
4.a Build and upgrade education facilities that are child, disability and gender sensitive and provide safe, non-violent, inclusive and effective learning environments for all	4.a.1 Proportion of schools with access to: (a) electricity; (b) the Internet for pedagogical purposes; (c) computers for pedagogical purposes; (d) adapted infrastructure and materials for students with disabilities; (e) basic drinking water; (f) single-sex basic sanitation facilities; and (g) basic handwashing facilities (as per the WASH indicator definitions)
4.b By 2020, substantially expand globally the number of scholarships available to developing countries, in particular least-developed countries, small island developing States and African countries, for enrolment in higher education, including vocational training and information and communications technology, technical, engineering and scientific programmes, in developed countries and other developing countries	4.b.1 Volume of official development assistance flows for scholarships by sector and type of study
4.c By 2030, substantially increase the supply of qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially least-developed countries and small island developing States	4.c.1 Proportion of teachers in: (a) pre-primary education; (b) primary education; (c) lower secondary education; and (d) upper secondary education who have received at least the minimum organized teacher training (e.g. pedagogical training) pre-service or in-service required for teaching at the relevant level in a given country

Quelle: UIS (2016): *Laying the foundation to measure SDG4 (Sustainable development data digest 2016)*, Montreal/Canada, S. 28; verfügbar unter <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/laying-the-foundation-to-measure-sdg4-sustainable-development-data-digest-2016-en.pdf>; Zugriff am 10.01.2018

garten-Besuchs, wie z.B. Deutschland, nunmehr Vorschuleinrichtungen samt zugehöriger Ausbildung von pädagogischem Personal gewährleisten muss und folglich im weltweiten Monitoring daran gemessen wird), oder ob dies nur empfohlen wird. In der ISCED-F gibt es u.a. die Kategorie „Training for pre-school teachers“, die erstens darauf hinweist, dass es dies in Ländern bereits gibt, und zweitens, dass die dort Tätigen als ‚Lehrpersonen‘ klassifiziert werden und nicht etwa ‚Kindergärtnerinnen‘ sind – was enorme Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehramtsausbildungssystemen hat.

Im dritten Unterziel (SDG 4.3) sieht man einen regelrechten ‚Eiertanz‘ zwischen beruflicher und akademischer Bildung (ebd., S. 13f.). Es fällt auf, dass hier der Hochschulbereich erstmals (im Vergleich zum EFA-Prozess) explizit in einem eigenen Bildungsziel fokussiert wird. Aber auch hier muss man genau lesen, da die Terminologie allerlei Fallstricke bereit hält. Es heißt dazu: „Die Bereitstellung von tertiärer Bildung sollte schrittweise kostenlos werden, in Übereinstimmung mit bestehenden internationalen Übereinkommen“ (ebd., S. 14). Eine Fußnote (Fn 6; ebd.) lautet erklärend: „Die tertiäre Bildung baut auf der Sekundarschulbildung auf und bietet Lernaktivitäten in spezialisierten Bereichen. Ihr Ziel ist Lernen mit einem hohen Grad an Komplexität und Spezialisierung. Die tertiäre Bildungsstufe schließt ein, was allgemein unter akademischer Bildung verstanden wird, aber auch fortgeschrittene berufliche Bildung und Weiterbildung. Sie

ein Anspruch auf kostenfreie tertiäre Bildung (inklusive keine Studiengebühren an Hochschulen) besteht nicht.

Die Unterziele SDG 4.4 bis SDG 4.6 sind noch allgemeiner formuliert als die bisher erläuterten und bieten insbesondere im Vergleich zum EFA-Programm wenig konkret Neues. Es geht darin z.B. um die Sicherstellung von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten (Literacy) aller Erwachsenen oder die Geschlechtergerechtigkeit auf allen Bildungsstufen. Hervorzuheben ist allerdings die explizit geforderte inhaltlich-curriculare Ausrichtung aller (d.h. jeglicher) Bildung auf ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) sowie auf ‚Global Citizenship Education‘ (GCED) in einem eigenen Unterziel (SDG 4.7). Es ist noch nicht abzusehen, welche Auswirkungen dieses Postulat auf Schule, Hochschule und außerschulische Bildung weltweit haben wird, ob es z.B. jemals irgendwo zu einem entsprechenden neuen eigenständigen Unterrichtsfach kommen wird, oder – was wahrscheinlicher ist – ob BNE und GCED in bestehende Curricula integriert werden, wie dies z.B. in Deutschland seit Jahrzehnten mit anderen Anliegen des ‚Globalen Lernens‘ wie Friedenserziehung, entwicklungspolitische Bildung oder Menschenrechtserziehung der Fall ist, die über den Modus von Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) als sog. Querschnittsthemen in den Unterricht eingefügt werden (Adick, 2008, S. 93–99). Nach Meinung der Autorin muss auch geklärt werden, in welchem Verhältnis BNE und GCED

zueinander und zu den bereits bestehenden Konzepten stehen. Ist GCED beispielsweise als eine neue Variante im Gemenge des ‚Globalen Lernens‘ anzusehen? Hierüber könnte ein Blick in ein einschlägiges, dem ‚Globalen Lernen‘ gewidmetes Lexikon Aufschluss geben (Lang-Wojtasiak & Klemm, 2017). Oder bietet es sich im Gegenteil sogar an, GCED gerade im weltweiten Diskurs als eine neue übergeordnete Klammer aller diversen ‚interkulturellen und internationalen Pädagogiken‘ (Adick, 2008, S. 116–130) anzusehen, wie es die Autorin nahelegen würde? In jedem Fall aber müssen dabei alle SDGs (und nicht nur das hier im Mittelpunkt stehende SDG 4) zum Gegenstand von Bildungspolitik und Unterricht gemacht werden, wie dies etwa in Vorschlägen der von Marco Rieck-

mann als leitendem Autor betreuten Broschüre zu den ‚Learning Objectives‘ der SDGs exemplarisch dargelegt wird (UNESCO, 2017, bes. Kap. 2, S. 47ff.).

Die drei ‚Implementierungsmechanismen‘ (SDG 4.a – SDG 4.c) formulieren Grundsätze, wie die genannten sieben Unterziele operativ umgesetzt werden sollen. An konkreten Forderungen finden sich die Erhöhung der Stipendien für Studierende insbesondere aus besonders benachteiligten ‚Entwicklungsländern‘ sowie der Verweis auf den Ausbau der Lehramts-

#### ***Kleine Ursache – große Wirkung: die Fallstricke der Terminologie im Bildungswesen***

Am 20.04.2016 trafen kurz hintereinander zwei Pressemitteilungen der DUK auf dem Rechner der Autorin (C.A.) ein, die beide eine UNESCO-Studie zum Hochschulbereich mit dem Titel „Six ways to ensure higher education leaves no one behind“ annoncierten: Die erste Pressemitteilung traf um 12:31 Uhr ein; der Betreff lautete: „UNESCO-Studie fordert Chancengerechtigkeit in der Hochschulbildung beseitigen“.

Um 14:56 Uhr erschien dann eine überarbeitete Pressemitteilung; der Betreff lautete nun: „KORREKTUR: UNESCO-Studie fordert Chancengerechtigkeit in der tertiären Bildung beseitigen“. Ferner enthielt die revidierte Pressemeldung bei der ersten Nennung von „tertiäre Bildung“ nunmehr ein Asterix-Zeichen als Anmerkung, zu dem am Ende des Textes folgende Erläuterung gegeben wurde: „Die tertiäre Bildung baut auf der Sekundarschulbildung auf und bietet Lernaktivitäten in spezialisierten Bereichen. Ihr Ziel ist Lernen mit einem hohen Grad an Komplexität und Spezialisierung. Die tertiäre Bildungsstufe schließt ein, was allgemein unter akademischer Bildung verstanden wird, aber auch fortgeschrittene berufliche Bildung und Weiterbildung.“

Folgendes ist hier für die internationale Bildungsforschung bemerkenswert: In der DUK muss jemand in den zweieinhalb Stunden, die zwischen beiden Sendungen lag, diese Korrektur in die Wege geleitet haben. Entweder wurde der Fehler innerhalb der DUK bemerkt, oder es gab schnelle Rückmeldungen aus der Leserschaft der DUK-Pressemitteilungen, die aufgegriffen wurden. Ferner muss es sich in den Augen der Autorenschaft der Pressemitteilungen nicht bloß um einen relativ belanglosen Übersetzungsfehler gehandelt haben, sondern um eine so gravierende Bedeutungsverschiebung, die eine korrigierte Pressemitteilung erforderlich machte.

umfasst die ISCED Levels 5 (Short-cycle tertiary education), 6 (Bachelor's degree or equivalent), 7 (Master's degree or equivalent) und 8 (Doctorate or equivalent). Die Bildungsinhalte im Tertiärbereich sind komplexer und fortgeschrittener als auf den unteren Levels.“ An ‚hard facts‘ bleibt: Was nach der (min.) 12 Jahre Schulbildung plus gewünscht 1 Jahr Vorschule kommt, nennt sich ‚tertiäre Bildung‘, ist aber keinesfalls zu verwechseln mit ‚Hochschulbildung‘ oder gar ‚Universität‘. Obligatorisch ist hier nichts; Zugangsbarrieren sollen (nur) verringert werden;

ausbildung angesichts der avisierten Bildungsexpansion. So wird etwa prognostiziert, für die universale Grundschulbildung bis 2030 benötige man 3,2 Mio. und für die untere Sekundarschulbildung weitere 5,1 Mio. Lehrpersonen zusätzlich; hinzu kämen die Lehrpersonen, die zwischen 2015 und 2030 aus dem Beruf ausscheiden; ferner arbeiteten in vielen Ländern noch Lehrpersonen, die gar keine den nationalen Standards entsprechende Lehramtsausbildung durchlaufen haben (DUK, 2017a, S. 24). Hier ergeben sich viele Herausforderungen für die ‚Bildungshilfe‘ im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit sowie – insbesondere in der sog. Dritten Welt – für die nationale Bildungsplanung vor allem hinsichtlich der Lehrerbildung, was an dieser Stelle jedoch nicht mehr weiter thematisiert werden kann.

### **Monitoring: Wie werden die Fortschritte der Bildungsagenda 2030 gemessen?**

Während des EFA-Prozesses (nach Dakar 2000) begann die Epoche der umfangreichen, mit Bildungsdaten aus möglichst allen Ländern dieser Welt gestützten, globalen Bildungsberichterstattung namens (EFA) Global Monitoring Reports (GMRs, von 2002 bis 2015). Seit 2016 firmiert die Berichterstattung über das SDG 4 fast titelgleich unter (New) Global Education Monitoring Reports (GEMs); jeweils mit Kurzfassungen in verschiedenen Sprachen dieser Welt, so auch in Deutsch, und kostenlos im Internet für Interessierte aus Politik, Medien, Zivilgesellschaft und Wissenschaft zugänglich. Neben der Aufklärung der Weltöffentlichkeit wird Handlungsbedarf signalisiert und für den Fortgang der Nachhaltigkeitsagenda geworben, wie es sich z.B. an folgendem Zitat ablesen lässt:

„Der Weltbildungsbericht 2016 prognostiziert die Erfolgsaussichten zur Erreichung universeller Sekundarschulbildung bis 2030 unter Verwendung globaler repräsentativer Datensätze und einer komplexen Methodologie. Das Ergebnis ist ernüchternd: Die Welt wird ihre globalen Bildungsverpflichtungen mit 50 Jahren Verspätung erfüllen. Bei anhaltenden Trends werden erst im Jahr 2042 alle Kinder weltweit eine Grundschulbildung abschließen. Berechnungen zufolge wird eine universelle untere Sekundarschulbildung (in Deutschland Abschluss Sekundarbereich I) erst 2059 erreicht, eine universelle obere Sekundarschulbildung (in Deutschland Fach-/Hochschulreife oder abgeschlossene Lehrausbildung) erst bis zum Jahr 2084. Die ärmsten Länder werden Grundschulbildung für alle Kinder über 100 Jahre später verwirklichen als die reichsten. Die wichtigste Schlussfolgerung lautet, dass sowohl Länder mit niedrigem als auch mit mittlerem Einkommen enorme Anstrengungen unternehmen müssen, um die aktuellen Trends umzukehren und das Unterziel 4.1 zu erreichen“ (DUK, 2016, S. 25).

Im Zuge des SDG 4-Monitorings werden riesige Datenmengen gesammelt und ausgewertet (‚big data‘). Hierfür ist das UIS (UNESCO-Institute for Statistics) in Montreal/Kanada zuständig, das auf seiner Webseite einen extra Link „Sustainable Development Goal 4“ ausweist, dessen Eingangsseite mit folgendem Statement beginnt:

„With the adoption of the Sustainable Development Goals (SDGs), the UIS has been clearly recognised as ‚the official source of cross-nationally comparable data on education‘, as confirmed in the Education 2030 Framework for Action. The UIS has been given the mandate to ‚work with partners to develop new indicators, statistical approaches and monitoring tools to

better assess progress across the targets related to UNESCO’s mandate (...)“ [<http://uis.unesco.org/en/topic/sustainable-development-goal-4>; Abruf am 05.03.2018]

Hierzu stellt das UIS die Publikationsreihe „SDG 4 Data Digest“ bereit, in der es um die Operationalisierung der Ziele zum Zwecke der Datengewinnung und ihrer Auswertung geht, mit derzeit (d.h. zur Zeit der Abfassung dieses Beitrages) folgenden Bänden:

„Laying the foundation to measure SDG4. Sustainable development data digest 2016“ (UIS, 2016). Mit einem kursorischen vergleichenden Blick auf andere Organisationen aus dem VN-System beansprucht das UIS in dieser Veröffentlichung, Lieferant eines ‚Gold Standards‘ der weltweiten Bildungsstatistik zu sein: „The UIS and other UN statistical agencies, through various bodies, set measurement norms and recommendations which are formally adopted by countries. For example, the World Health Organization’s (WHO) concept of live birth or the International Labour Organization’s (ILO) definition of child labour, reached by consensus among countries, are considered to be the gold standard and are integrated into national measurement systems. Likewise in the areas of its mandate, countries look to UNESCO as the authoritative source for good practices in the area of statistics“ (ebd., S. 21). Ferner findet sich hier ein konziser tabellarischer Überblick sowohl über die zehn Unterziele des SDG 4 als auch über die Indikatoren zu ihrer Messung; was der Anlass dafür war, diese Tabelle hier abzudrucken (vgl. Tab. 1).

„The Quality Factor: Strengthening National Data to Monitor Sustainable Development Goal 4. SDG 4 Data Digest 2017“ (UIS, 2017). In dieser Broschüre geht es darum, kohärente Standards für nationale Bildungsstatistiken vorzugeben, um diese kompatibel zu den Erfordernissen des SDG 4-Monitoring zu machen. Es wurde nämlich, so wird mitgeteilt, festgestellt, dass nicht alle Länder entsprechende Daten bereitstellen (können). Daher sollen alle nationalen Bildungsverwaltungen, falls nötig mit mehr oder weniger Anleitung des UIS, eine Strategie zur (Fort-)Entwicklung ihrer Bildungsstatistik entwickeln: „Given the complexity of the required SDG 4 data, and the need to improve their availability and quality, the implementation of a quality driven data framework to monitor SDG 4 will present a challenge for countries at all levels of development. The UIS is fully engaged in strengthening national statistical capacities through an inclusive approach, articulated around the mobilisation of national commitment, donor support as well as national and regional partnerships.“ (ebd., S. 42). Die Veröffentlichung definiert in einem eigenen Kapitel (ebd., Kap. 3) detaillierte Ablaufschritte für eine solche National Strategy for the Development of Education Statistics.

Da das Monitoring auch auf Erfolgsmessungen aus vorhandenen großformatigen Leistungstests (wie z.B. PISA) zurückgreifen möchte, hat das UIS einen ‚Learning Assessment Capacity Index (LACI)‘ kreiert; dieser zeigt „the extent to which countries are ready to measure learning“. Wer sich schnell und komfortabel über weltweite Bildungsdaten informieren will, findet mit dem ‚Atlas for Education 2030‘ das richtige Werkzeug dazu. Das UIS verspricht, dass in diesem Link die verfügbaren Daten zu den globalen und thematischen Indikatoren eingestellt und laufend auf den neuesten Stand gebracht werden. Somit ist es möglich, vorliegende Daten und Übersichten

zu jedem der zehn Unterpunkte des SDG 4 aufzurufen. Die Informationen werden übersichtlich und handlich in Excel-Tabellen und Weltkarten zur Verfügung gestellt [http://uis.unesco.org/en/topic/sustainable-development-goal-4; darunter Links zum e-Atlas und zu LACI; Abruf 05.03.2018].

Insgesamt betrachtet zeigt sich somit über die Jahrzehnte seit dem Startschuss in Jomtien (1990) eine deutliche Steigerung des Anspruchs und der Finesse, mit der die UNESCO weltweite Bildungsdaten sammelt und auswertet. Laut der für die UNESCO erstellten Experten-Empfehlung „Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?“ (engl. Original „Rethinking Education: Towards a global common good?“, 2015) verbirgt sich dahinter eine wahrhafte „Datenrevolution“ im gesamten UN-System im Zuge der post-2015-Nachhaltigkeitsstrategie – mit folgender Begründung:

„Die Erfahrungen, die seit dem Jahr 2000 mit globalen Zielvorgaben im Rahmen der MDG- und EFA-Erfahrungen gemacht wurden, haben zur Berichterstattung über aggregierte, nationale Daten angeregt. Allerdings blieb dabei das Ausmass landesinterner Ungleichheiten und Disparitäten meist verborgen. Wenn uns bei der Bereitstellung effektiver und relevanter Lernangebote für alle die Chancengleichheit am Herzen liegt, dann sollten die nationalen Zielvorgaben eine Berichterstattung über weit stärker disaggregierte Daten erlauben. Die Datenerfassung muss neben herkömmlichen Diskriminierungsfaktoren wie Geschlecht und Stadt-Land-Gefälle außerdem Einkommen und, sofern möglich, Minderheitenstatus berücksichtigen. Dies kann durch eine bessere Nutzung von alternativem Datenmaterial beispielsweise aus Haushaltsumfragen zu Lebensstandard, Gesundheit und Erwerbstätigkeit erfolgen.“ (Schweizerische UNESCO-Kommission, 2016, S. 72).

Anders ausgedrückt: Die nationalen Bildungsstatistiken, wie sie bisher an die UNESCO gemeldet werden, kaschieren oftmals mehr als dass sie klare faktengestützte Aussagen erlauben. Daher muss die UNESCO über ihr Statistikinstitut einen (quasi-)eigenständigen Zugriff auf nationale Daten erhalten, die zur Messung ihrer Indikatoren notwendig sind. Vor diesem Hintergrund ist es auch nicht verwunderlich, dass das UIS unter dem Titel ‚capacity building‘ detailliert bis hin zu normierten Datenerfassungsvorlagen vorgibt, wie die aus der obigen Tabelle (Tab. 1) ersichtlichen 43 empirischen Indikatoren der Bildungsagenda 2030 ‚richtig‘ erhoben werden müssen (UIS, 2017, Tab. 2, S. 47). Damit wandelt sich in der Tat die Rolle der von der UNESCO geführten Bildungsstatistik von der einer Sammlung und Aufbereitung von nationalen Bildungsdaten zu der einer extern dirigierte Erhebung und Verarbeitung nationaler Bildungsdaten. Zugegebenermaßen geschieht dies im Interesse an einer Vergleichbarkeit der Datenerhebung und Qualitätssicherung des Monitoring; der weitere Fortgang der SDG 4 Berichterstattung wird zeigen, ob und in welcher Weise sich (alle?) Regierungen diesem UIS-Datenregime unterwerfen oder eher weniger kooperativ damit umgehen.

### **Abschließende Bemerkungen zur Relevanz des SDG 4 für die internationale Bildungsforschung**

Die globale Bildungsagenda 2030 kann unter verschiedenen Perspektiven thematisiert werden, z.B.: Umsetzung auf glo-

baler Ebene, inhaltliche Auslegung von Bildung (‚Bildungsphilosophie‘), Relevanz für die (eigene) nationale Bildungspolitik oder Implikationen für die praktische Entwicklungszusammenarbeit. Im hier vorliegenden Aufsatz wurden diese Themen nicht vertieft; stattdessen wurde gefragt: Welche Bedeutung haben das SDG 4 und seine Berichterstattung für die internationale Bildungsforschung? Gerade der Punkt der Forschung ist bedeutsam, da im Zuge des SDG 4-Monitoring riesige Datenmengen gesammelt werden, die einzelne Forschende gar nicht zuwege bringen könnten, die nun aber für eigene Forschungsinteressen, z.B. zur Überprüfung von Hypothesen im Rahmen von Sekundäranalysen, bereit stehen. Insofern ist ein Blick auf das Zustandekommen dieser Daten, wie es in diesem Aufsatz angedeutet wurde, unerlässlich.

Auf die zum SDG 4 aufbereiteten UIS-Daten kann und wird vermutlich in Zukunft in kleinen oder größeren Forschungsarbeiten zurückgegriffen werden. Die Zeit, in der man in der internationalen Bildungsforschung bei Recherchen zu weniger breit akademisch bearbeiteten Ländern (z.B. kleine Länder oder solche aus der sog. Dritten Welt) fast schon pauschal und ungeprüft ‚fehlende Daten‘ beklagen konnte, sind eindeutig vorbei. Der barrierefreie Zugriff auf die UIS-Daten gestattet es nun, auch Fragestellungen zu bearbeiten, die in früheren Jahrzehnten aufwändige Recherchen bis hin zu kostspieligen Auslandsaufenthalten erforderlich gemacht hätten und daher womöglich gar nicht erst in Angriff genommen wurden. Wie konnte vor dreißig, vierzig Jahren z.B. eine Master- oder Doktorarbeit über ein Thema wie ‚Regionale, schicht- und/oder geschlechtsspezifische Determinanten von Schulbesuch und Schulleistungen‘ im Lande X realisiert werden? Während man in Westeuropa vielleicht noch relativ problemlos Daten in Publikationen finden oder nationale Statistikämter kontaktieren konnte, waren außerhalb der ‚westlichen Welt‘ entsprechende Datensätze kaum zu erhalten. Also mussten sie vor Ort erhoben werden, wozu umfangreiche Vorarbeiten erforderlich waren wie Landeskontakte herstellen, Förderprogramme eruieren, Forschungsgenehmigung und Visum beantragen, die Landessprache hinreichend beherrschen und anderes mehr. Die UIS-Daten sind zwar noch lange nicht komplett für alle Länder und Indikatoren vorhanden, aber die Rubriken füllen sich von Jahr zu Jahr und gestatten es, viele Forschungsfragen zu realisieren. Die Tatsache, dass nun so problemlos im Prinzip auf Bildungsdaten aller Länder zurückgegriffen werden kann, birgt jedoch auch die Gefahr, sich eventuell zu bequem auf die vorliegenden Daten zu verlassen und diese exzessiv für Analysen zu verwenden, ohne z.B. die gewählten Indikatoren nochmals zu hinterfragen oder eigene Forschungsanstrengungen zu unternehmen, etwa für qualitative Fallstudien, die die quantitativen Marker ergänzen, oder ähnliches.

Auch in der hochschulischen Lehre kann das Thema „SDG 4“ in vielfältiger Weise herangezogen werden, z.B. in Seminaren zum Thema ‚Internationale Bildungspolitik‘, indem auf die Relevanz des UN-Systems, vor allem der UNESCO, für regionale (z.B. Europa) und nationale Bildungspolitik eingegangen wird. Auch in den (von Studierenden der Pädagogik oft eher als ‚trocken‘ empfundenen) Veranstaltungen zu empirischen Forschungsmethoden bietet sich eine Befassung mit dem SDG 4-Monitoring an, indem z.B. auf die Problematik

des Vergleichs im globalen Kontext eingegangen wird oder Möglichkeiten der Nutzung der Daten für die Zwecke von Sekundäranalysen erläutert werden. Studierende mögen sich im eAtlas for Education 2030 zum Beispiel für Seminar- oder Examensarbeiten Bildungsdaten zu Ländern holen, über deren Bildungswesen nur wenige akademische Publikationen und dann vielleicht nur solche ohne aktuelle Bildungsdaten vorliegen. Oder studentische Arbeitsgruppen können in einer online-Seminarsitzung arbeitsteilig zu verschiedenen Ländern gezielt vorher definierte Daten suchen und anschließend im Plenum vergleichen. Auf diese Weise mag vielleicht auch die Motivation entstehen, sich im Laufe des Studiums, daneben auch zivilgesellschaftlich oder ehrenamtlich, und ggfs. später auch beruflich für Bildungsentwicklungen weltweit zu interessieren und in solchen Feldern zu forschen und zu handeln.

### Literatur

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Adick, C. (2009). World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 258–291). Wiesbaden: VS. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adick, C. (2017a). Bildung für alle / Grundbildung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 26–30). Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Adick, C. (2017b): UN-Dekade (2005–2014) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen*. (S. 387–390), 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (1991). *Weltdeklaration „Bildung für alle“ und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse, Jomtien, Thailand, 5. bis 9. März 1990*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2016). *Bildung für Mensch und Erde: Eine nachhaltige Zukunft für alle schaffen. Weltbildungsbericht – deutsche Kurzfassung*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2017a). *Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2017b). *Unpacking SDG4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.) (2017). *Handlexikon Globales Lernen*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Lenhart, V. (1993). *Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Lenhart, V. unter Mitarbeit von Druba, V. und Batarilo, K. (2006). *Pädagogik der Menschenrechte*, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS.
- Lohrenscheit, C. (2007). Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland: Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. In *Politisches Lernen*, 2007(3-4), 26–31.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, hrsg. von Georg Krücken, Frankfurt: Suhrkamp.
- Müller, J. & Hinzen, H. (Hrsg.) (2001). *Bildung für alle – lebenslang und lebenswichtig*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- Overwien, B. (2010). Bildung für alle in Deutschland. Die bleibende Vision der Verteilung gleicher Chancen. In *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2010(3), 32–34.
- Overwien, B. & Prenzel, A. (Hrsg.) (2007). *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen: Budrich.
- Schweizerische UNESCO-Kommission (2016). *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut* (deutsche Version von: Rethinking Education: Towards a global common good? UNESCO 2015), Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission.
- UNESCO Institute for Statistics (2016). *Laying the foundation to measure SDG4* (Sustainable development data digest 2016) Zugriff am 10.01.2018 <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/laying-the-foundation-to-measure-sdg4-sustainable-development-data-digest-2016-en.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics (2017): *The Quality Factor: Strengthening National Data to Monitor Sustainable Development Goal 4*. Zugriff am 10.01.2018 <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quality-factor-strengthening-national-data-2017-en.pdf>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

### Prof. Dr. Christel Adick,

Promotion (Dr. phil.) und Habilitation in Erziehungswissenschaft; ab 1993 Lehrstuhlinhaberin für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum (seit 08/2013 im Ruhestand). Arbeitsschwerpunkte: Historisch-vergleichende Bildungsforschung, Theorien zu Bildung in der Weltgesellschaft, Bildung und Kolonialismus (regionale Schwerpunkte: Afrika und Karibik), Globales Lernen.