

12 BRIEFING PAPER



Bildung und die Sustainable Development Goals. Zur Einschätzung des Bildungsziels in den SDGs

Margarita Langthaler

Wien, November 2015

Download:

http://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP12_Bildung_SDGs.pdf

IMPRESSUM

Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung – ÖFSE

A Austria, 1090 Vienna, Sensengasse 3, **T** +43 1 3174010, **F** -150

E office@oefse.at, **I** www.oefse.at, www.centrum3.at

GEFÖRDERT DURCH DIE
 ÖSTERREICHISCHE
ENTWICKLUNGS
ZUSAMMENARBEIT

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	3
Abstract	4
1. Einleitung	5
2. Internationale Agenden: Von den Millenniumszielen zu den Nachhaltigen Entwicklungszielen.....	5
3. Bildung als internationales Entwicklungsziel – Was bisher geschah	6
4. Die Lehren aus den vergangenen internationalen Bildungsinitiativen	8
5. Der aktuelle Kontext.....	9
6. Das Sustainable Development Goal zu Bildung.....	10
7. Was kommt nach 2015 – die großen Themen	13
8. Abschließende Bemerkungen	15
Literatur	17
Anhang	20
Anhang 1: Sustainable Development Goals	20
Anhang 2: Millennium Development Goals.....	22
Anhang 3: Die sechs Bildungsziele der Weltbildungskonferenz „Education for All“ 1990 in Jomtien, Thailand	23
Anhang 4: Die sechs Bildungsziele des Weltbildungsforums „Education for All“ 2000 in Dakar, Senegal.....	24

Abkürzungsverzeichnis

BRICS	Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika
EFA	Education for All
EI	Internationaler Gewerkschaftsverband Education International
EZA	Entwicklungszusammenarbeit
FTI	Fast Track Initiative
GCE	Global Campaign for Education
GMR	Global Monitoring Report
GPE	Global Partnership for Education
IWF	Internationaler Währungsfonds
LDCs	Least Developed Countries
MDGs	Millennium Development Goals
MICs	Middle Income Countries
NGOs	Non-Governmental Organizations
ODA	Official Development Assistance / Öffentliche Entwicklungszusammenarbeit
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SDGs	Sustainable Development Goals
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNO	United Nations Organization
UPE	Universelle Primarschulbildung

Abstract

Im September 2015 wurden die Sustainable Development Goals (SDGs) von der UNO-Generalversammlung verabschiedet. Bildung ist eines von siebzehn Zielen. Seit Jahrzehnten versucht die internationale Gemeinschaft, das Menschenrecht auf Bildung für alle mithilfe internationaler Bildungsinitiativen einzulösen. Es stellt sich die Frage, ob es gelingen wird, dieses Ziel bis zum Jahr 2030 zu erreichen und welche Strategien dazu notwendig sind.

Das vorliegende Briefing Paper gibt einen Überblick über die internationale entwicklungspolitische Debatte rund um Bildung in den SDGs. Es geht zunächst auf die kontroverse Einschätzung der SDGs sowie deren Vorläufer, der Millennium Development Goals ein. Danach werden die Lehren aus der internationalen Bildungsinitiative Education for All gezogen und der veränderte globale Kontext angerissen. Der Hauptteil des Papiers widmet sich der Einschätzung des SDG 4 im Lichte internationaler Debatten und gibt einen Ausblick auf wichtige zukünftige Themen.

1. Einleitung

Im September 2015 wurden die Sustainable Development Goals (SDGs) von der UNO-Generalversammlung verabschiedet. Von vielen Akteuren als großer Fortschritt gefeiert, gibt es jedoch auch sehr grundsätzliche Kritik an der neuen internationalen Entwicklungsagenda. Bildung hat als viertes von siebzehn Zielen Eingang in die SDGs gefunden. Damit wird die inzwischen Jahrzehnte alte Tradition, die Einlösung des Menschenrechtes auf Bildung als Entwicklungsziel der internationalen Gemeinschaft zu formulieren, in einem neuen Rahmen und unter geänderten geopolitischen Bedingungen fortgesetzt. Es stellt sich die Frage, ob es gelingen wird, dieses Ziel bis zum Jahr 2030 zu erreichen und welche Strategien dazu notwendig sind.

Das vorliegende Briefing Paper gibt einen Überblick über die internationale entwicklungspolitische Debatte rund um Bildung in den SDGs. Es geht zunächst auf die kontroverse Einschätzung der SDGs sowie deren Vorläufer, der Millennium Development Goals (MDGs) ein, um dann die spezifische Rolle von Bildung zu beleuchten. Hierzu werden die Lehren aus der internationalen Bildungsinitiative Education for All (EFA) gezogen, die ebenfalls 2015 ausgelaufen ist, sowie aus dem Bildungsziel der MDGs. Anschließend stellt das Papier die Frage nach dem veränderten globalen Kontext, in dem das neue internationale Bildungsziel beschlossen wurde. Der Hauptteil des Papiers widmet sich der Einschätzung des SDG 4 im Lichte internationaler Debatten und der Lehren aus den vorangegangenen Bildungsinitiativen und gibt einen Ausblick auf wesentliche Themen, welche die zukünftige Debatte um die Rolle von Bildung für Entwicklung prägen werden.

2. Internationale Agenden: Von den Millenniumszielen zu den Nachhaltigen Entwicklungszielen

Von der internationalen Gebergemeinschaft werden die im Jahr 2000 beschlossenen MDGs (siehe Anhang 2) als Erfolg bezeichnet, wenn auch mit Einschränkungen. Es seien quantitative Fortschritte in der Armutsbekämpfung, Bildungsbereitstellung, Geschlechtergleichstellung usw. zu verzeichnen, die eine tatsächliche Verbesserung des Lebensstandards der armen Bevölkerungsgruppen in vielen Teilen der Welt reflektieren würden (United Nations 2015).

Während quantitative Verbesserungen als relativ gesichert gelten, wird kontrovers diskutiert, wie diese entstanden sind und welchen Anteil die MDGs daran haben. Immer wieder steht dabei der Umgang mit Daten und Statistiken im Zentrum der Kritik, der Entwicklungen positiv erscheinen lässt, die auch anders interpretierbar wären. Die statistischen Erfolge bei der Armutsminderung (MDG 1) etwa werden häufig mit der willkürlichen Festlegung der Armutsgrenze und des Bezugsjahres, neben anderen definitorischen Anpassungen, erklärt (vgl. Pogge 2004, 2010).

Auf konzeptioneller Ebene sehen Kritiker in den MDGs mehr ein Legitimationsinstrument für die aktuelle politische und wirtschaftliche Weltordnung als eine tatsächliche Entwicklungsagenda (vgl. Küblböck 2006). Hintergrund dafür ist die Ausblendung struktureller Ursachen von Armut, von Ungleichheits- und Verteilungsfragen sowie der globalen politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen. Die Entpolitisierung der Armut- und Entwicklungsdebatte durch die MDGs hat einer rein technischen Konzeption von Entwicklungsproblemen Tür und Tor geöffnet. Fukuda-Parr et al. (2014) sehen darin einen Rückschritt. Weltkonferenzen vorangegangener Jahrzehnte hätten in Hinblick auf politische Zielsetzungen wie Frieden, Sicherheit, Menschenrechte und Demokratisierung sowie Frauenrechte u.a. bereits Einigungen erreicht, hinter welche die MDGs später zurückfielen. Jedenfalls haben die

MDGs die Macht der Zahlen festgeschrieben: Messbarkeit von Zielsetzungen ist heute die Grundlage für Politik- und Strategieentwicklung in der Entwicklungszusammenarbeit (EZA).

Mit der im September 2015 verabschiedeten UN-Deklaration „Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development“ (UN General Assembly 2015) wird der Versuch unternommen, die Bemühungen der internationalen Umweltkonferenzen (Konferenz der UNO über Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro, Weltgipfel zu nachhaltiger Entwicklung 2002 in Johannesburg) mit den internationalen Entwicklungsagenden (MDGs und internationale Konferenzen zur Entwicklungsfinanzierung 2002 in Monterrey, 2008 in Doha und 2015 in Addis Abeba) in einer universellen Weltagenda zu vereinen. Die Deklaration enthält 17 nachhaltige Entwicklungsziele (siehe Anhang 1) und 169 Unterziele, die bis 2030 erreicht werden sollen.

Die Einschätzung der neuen globalen Agenda fällt nicht einheitlich aus. Begrüßt wird im Allgemeinen der gelungene Schulterschluss zwischen Nachhaltigkeits- und Entwicklungs Bemühungen sowie die Universalität der Ziele, die erstmals auch für OECD-Länder gelten. Mit einer weitaus breiteren Agenda als die MDGs versuchen die SDGs wirtschaftliche Belange mit Umwelt- und Governance-Fragen sowie mit systemischen Aspekten globaler Kooperation zu verbinden (Scholz 2015: 1). Insbesondere Non-Governmental Organizations (NGOs) heben daneben den starken Fokus auf Gleichheit und Gerechtigkeit positiv hervor.

Hingegen bezweifeln Kritiker die Ernsthaftigkeit der Ambitionen dieser neuen Agenda (z.B. Pogge 2015; Easterly 2015). Sichtbar werde das an den Unterzielen, die viel zu wenig ambitioniert in Hinblick auf Armutsreduktion und Ungleichheit seien, an der ungleichen und unverbindlichen Aufteilung der Verantwortung für die Umsetzung sowie am fehlenden Willen, die internationalen Regeln (etwa das internationale Steuersystem) zu verändern. Häufig wird in Frage gestellt, ob eine derart große Anzahl an Zielen und v.a. Unterzielen hilfreich sein kann, um Regierungen zu tatsächlichem Handeln zu verpflichten (Lewin 2015). Immer wieder ist auch der inhärente, aber unausgesprochene Widerspruch zwischen dem Ziel der ökologischen Nachhaltigkeit einerseits und jenen der Steigerung von Produktivität und Wachstum andererseits ein Thema (Lewin 2015; McGrath 2016). Auf konzeptioneller Ebene gelten die SDGs grundsätzlich als „more of the same“ (Lewin 2015).

Es bleibt abzuwarten, wie die Umsetzung der ambitionierten Agenda organisiert wird, da die Indikatoren für die Erreichung der einzelnen Ziele erst im Frühjahr 2016 beschlossen werden.

3. Bildung als internationales Entwicklungsziel – Was bisher geschah

Die Tradition, auf internationalen Konferenzen Bildungsziele festzuschreiben, geht auf die 1960er-Jahre zurück, als die UNESCO eine Reihe regionaler Konferenzen in den Entwicklungsländern organisierte. Nach anfänglichen Erfolgen, sanken in den 1980er-Jahren aufgrund der von Weltbank und IWF verordneten Strukturanpassungsprogramme in vielen Entwicklungsländern die Bildungsbeteiligungsraten massiv (King 2016).

Um dieser Tendenz entgegenzutreten richtete die UNESCO gemeinsam mit UNICEF und Weltbank 1990 die erste Weltbildungskonferenz mit dem Titel „Education for All“ (EFA) in Jomtien, Thailand, aus. Die Konferenz verabschiedete sechs Bildungsziele im Grundbildungsbereich (siehe Anhang 3) im Rahmen einer „expanded vision of education“ (UNESCO 1990: 33). Damit wurde versucht, der als technokratisch verstandenen Bildungspolitik vergangener Dekaden ein holistisches Bildungskonzept entgegenzustellen, das den Schwerpunkt auf die Erfüllung von Lernbedürfnissen legte.

Aus heutiger Sicht spiegeln sich in der Erklärung von Jomtien mehrere Tendenzen wider, die für die folgenden Jahre der Entwicklungszusammenarbeit im Sektor Bildung Bedeutung haben sollten (Robertson et al. 2007). Einerseits reflektiert sie den Kontext des Post-Washington-Consensus und seiner Good-Governance-Agenda, die einen diskursiven Bruch mit den Strukturanpassungsprogrammen der 1980er-Jahre mit sich brachten, den Kern der makroökonomischen Politiken jedoch fortführten. Tatsächlich wurden die Jomtien-Ziele schon damals von NGOs für ihre Beschränkung auf Grundbildung kritisiert. Die Vernachlässigung von Sekundar-, Berufs- und Tertiärbildung, die in den 1980er-Jahren begonnen hatte, konnte so, wider die diskursive „expanded vision of education“, fortgesetzt werden. Daneben legte der Jomtien-Consensus die Basis für die späteren „new aid modalities“, vereinheitlichte Praktiken der Geber wie Sektor – anstelle von Projektförderung und Budgethilfen.

Da die 1990er-Jahre nur mäßige Zunahmen in der Bildungsbeteiligung brachten, wurden die sechs EFA-Ziele auf dem Weltbildungsforum in Dakar im Jahr 2000 umformuliert und bekräftigt (siehe Anhang 4). Als Konsequenz der geringen Fortschritte legte man das Hauptaugenmerk auf Quantifizier- und Messbarkeit, mit dem Ziel, die Regierungen der Entwicklungs- und Geberländer zu erhöhten finanziellen und anderen Leistungen zu bewegen. Hatten die Jomtien-Ziele bereits eine Vernachlässigung höherer Bildungsstufen mit sich gebracht, so wurde mit den Dakar-Zielen auch das breit angelegte Verständnis von Grundbildung aus der Jomtien-Erklärung über Bord geworfen (King/Palmer 2012; King/Rose 2005; Torres 2001).

In der Praxis kam es zu einer Einschränkung auf universelle Primarschulbildung (UPE), Ziel 2 der EFA-Ziele. Die MDGs festigten den engen Fokus, indem nur zwei Bildungsziele Eingang in die Agenda fanden, einerseits UPE (MDG 2), andererseits die Geschlechtergleichstellung auf Primar- und Sekundarebene, die als Unterziel zu MDG 3 formuliert wurde. Aus heutiger Sicht war zudem der unterschiedliche Wortlaut zwischen MDG 2 und EFA-Ziel 2 folgenreich (Rose 2016: 397). Während das EFA-Ziel 2 den Schwerpunkt unmissverständlich auf die Integration aller Bevölkerungsgruppen sowie auf unentgeltliche und qualitativ hochwertige Bildung legt¹, fehlen diese Attribute in der Formulierung des MDG 2². Da die MDGs weit mehr Einfluss auf die Praxis der EZA im Sektor Bildung als die EFA-Ziele hatten, fand die Frage von Bildungsgerechtigkeit in den folgenden Jahren nicht ausreichend Berücksichtigung.

Die Verengung der Bildungs-Agenda schrieb des Weiteren auch die Gründung der Fast Track Initiative (FTI) im Jahr 2002 fest. FTI wurde 2002 von der Weltbank und einigen multi- sowie bilateralen Gebern mit dem Ziel gegründet, die Umsetzung des MDG 2 zu beschleunigen. Dies sollte vor allem durch Bereitstellung von spezifischer technischer Hilfe und zusätzlichen finanziellen Ressourcen erreicht werden (Langthaler 2005).

FTI wurde inzwischen in Global Partnership for Education (GPE) umbenannt. Neben bilateralen Gebern gehören GPE heute auch große zivilgesellschaftliche Organisationen wie der internationale Gewerkschaftsverband Education International (EI) und die Advocacy-Organisation Global Campaign for Education (GCE) an. GPE zählt heute zu den politisch einflussreichsten Organisationen in der EZA im Sektor Bildung, wird jedoch dafür kritisiert, ihrem Mandat, die Entwicklungsländer mit ausreichenden Ressourcen für Bildungsreformen auszustatten, nicht nachgekommen zu sein (vgl. Klees 2015a).

¹ EFA goal 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“

² MDG 2: „Achieve universal primary education“

4. Die Lehren aus den vergangenen internationalen Bildungsinitiativen

Die Bilanz aus 15 Jahren EFA-Initiative fällt vorsichtig positiv aus. Der EFA Global Monitoring Report (EFA GMR), die einflussreichste, von einem unabhängigen ExpertInnenteam bei der UNESCO jährlich herausgegebene Publikation zu EFA, beschreibt die Fortschritte als ungleichmäßig und bescheiden (UNESCO 2015a).

EFA-Ziel	Bilanz
1: Early childhood care and education	Verbesserungen in der Kindersterblichkeit, Ernährungslage und Bildungsbeteiligung von Kindern, jedoch sind Ausgangswerte generell niedrig und es bestehen große regionale Unterschiede; Zugang benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu Betreuungseinrichtungen stark eingeschränkt; mangelhafte Qualität.
2: Universal primary education	Gilt als quantitativ erfolgreichstes Ziel. Einschulungsrate in der Primarschule von 84 % auf 93 % gestiegen. Allerdings noch immer 58 Millionen nicht eingeschulter Kinder weltweit (2015); Drop-out-Rate v.a. im subsaharischen Afrika hoch.
3: Youth and adult skills	Unklarer Wortlaut und fehlende Messbarkeit des Ziels vielfach kritisiert; Einschulungsraten untere Sekundarstufe (Proxy-Indikator): Zunahme in den meisten Ländern, allerdings große regionale und soziale Ungleichheiten.
4: Youth and adult literacy	Sehr geringe Fortschritte
5: Gender equality	Große Fortschritte auf der Primarschulebene, geringere auf der Sekundarebene; Mehrheit der nicht eingeschulter Kinder nach wie vor weiblich; soziale Ungleichheit wirkt sich insbesondere zulasten der Bildungsbeteiligung von Mädchen aus.
6: Quality of education	Fehlende Messbarkeit des Ziels vielfach kritisiert; Lehrer-Schüler-Quote (Proxy-Indikator) in 83 % der Länder, für die Daten vorliegen, verbessert; Mangelhafte Ausbildung der Lehrkräfte problematisch.

Neben den EFA-Zielen erhob der EFA GMR auch regelmäßig die finanziellen Bildungsaufwendungen. Die Bilanz fällt auch hier mager aus. In vielen Ländern wurden die Bildungsbudgets zwar erhöht, allerdings hat Bildung in den wenigsten nationalen Budgets Priorität. Finanziell wurden alle EFA-Ziele außer Ziel 2 sowohl von Regierungen als auch Geberorganisationen vernachlässigt. Die ODA-Mittel (Official Development Assistance) für den Bildungssektor werden als unzureichend bezeichnet. Die ODA-Mittel für den Primarschulsektor nahmen zwar zu und erreichten 2009 und 2010 einen Höhepunkt. Allerdings stieg der Anteil der Bildungsaufwendungen an der Gesamt-ODA nie an (im Gegensatz etwa zum Gesundheitssektor). Zwischen 2010 und 2012 fielen die ODA-Mittel für Primarschulbildung um 15 % ab (Benavot et al. 2015).

Resümierend muss eingestanden werden, dass keines der Ziele erreicht wurde. Als wesentliche Fehlentwicklung ist die Bildungsungleichheit zu betrachten. Fortschritte in der Bildungsbeteiligung sind für die unteren Einkommensgruppen sehr viel geringer und langsamer zu verzeichnen als für andere. Der Mangel an Qualität stellt darüber hinaus in vielen Ländern ein derart massives Problem dar, dass dort kaum von einer Einlösung des Rechts auf Bildung für die eingeschulter Kinder gesprochen werden kann.

Auf institutioneller Ebene gilt als wesentliche Lehre, dass politischer Einfluss wichtiger als gute technische Lösungen ist (Benavot et al. 2015). Die Bilanz der institutionellen Strukturen und Mechanismen fällt dort positiv aus, wo ein starker technischer Fokus zum Tragen kam, um schnelle Fortschritte zu erreichen. Wo hingegen Koordination, politisches Engagement und tatsächlicher Einfluss gefragt waren, scheint die EFA-Initiative weitgehend versagt zu haben. Ein Indiz dafür ist die Gründung der GPE (früher FTI), die hinter den Kulissen als effizientes Konkurrenz-Gremium zur trägen UNESCO-Führerschaft galt und heute viel einflussreicher als die UNESCO-Koordinierungsmechanismen ist (EFA GMR 2015: 42).

Ein Grund für die eingeschränkte Attraktionskraft der EFA-Agenda auf nationaler Ebene liegt zweifellos darin, dass sie implizit auf die Gruppe der ärmsten Länder (LDCs) ausgerichtet war und kaum auf die Bildungsreformbedürfnisse der Länder mittleren Einkommens (MICs), von denen viele universelle Primarschulbildung bereits erreicht hatten, einging.

In der akademischen und politischen Diskussion wird die fehlende Zielerreichung teilweise mit technischen Mängeln der EFA- und MDG-Agenda erklärt. Rose (2016) führt fehlende Klarheit in der Zielformulierung, mangelhafte Messbarkeit und einen fehlenden Fokus auf marginalisierte Schichten als wesentliche Gründe an. Klees (2015b) sieht das Scheitern hingegen darin begründet, dass die Gebergemeinschaft ihrer Zusage, die notwendigen finanziellen Ressourcen bereitzustellen, nicht nachgekommen sei.

5. Der aktuelle Kontext

Die SDGs werden in einem geopolitischen Kontext verabschiedet, der sich wesentlich von dem zu Beginn des Jahrtausends unterscheidet.

5.1. Neue Akteure

Essentiell ist der wirtschaftliche Aufstieg der BRICS-Staaten, der die Architektur der internationalen EZA stark verändert hat. Viele dieser Staaten sind heute Akteure in Entwicklungsländern, ohne jedoch der traditionellen Gebergemeinschaft anzugehören und sich deren Vorgaben unterzuordnen. Seit einigen Jahren ist daher die internationale EZA-Diplomatie davon geprägt, Strategien und Mechanismen der Zusammenarbeit mit den BRICS-Staaten zu suchen (vgl. Busan Partnership for Effective Development Cooperation 2011).

Andere neue Akteursgruppen haben in den letzten Jahren begonnen, eine Rolle in der internationalen EZA zu spielen. Hier sind v.a. der Privatsektor und zivilgesellschaftliche Akteure zu nennen. (Transnationale) Unternehmen erheben zunehmend den Anspruch einen entwicklungspolitischen Beitrag zu leisten, der von den traditionellen bi- und multilateralen Geberorganisationen auch begrüßt wird (im Bildungssektor z.B. der globale Bildungsdienstleister Pearsons). Privatsektorentwicklung in den Partnerländern sowie die Zusammenarbeit mit Unternehmen aus den Geberländern hat für viele bilaterale Geberorganisationen an Stellenwert gewonnen. NGOs werden zunehmend als Partner anerkannt und sind in entsprechenden Gremien (z.B. GPE) vertreten. Allerdings gilt dieser Zuwachs an Macht und Einfluss v.a. für NGOs, die in ihrer Größe und ihrer Politikausrichtung Geberorganisationen ähnlich sind. Eine weitere Akteursgruppe, die an Einfluss gewonnen hat, sind Think Tanks (im Bildungssektor z.B. das Brookings-Institut).

5.2. Global governance of education

Nicht neu, doch verstärkt wirksam ist der Einfluss der Globalisierung auf den Bildungssektor. Diese hat die Rahmenbedingungen für Bildungspolitik auf nationaler Ebene und insbesondere in den Entwicklungsländern entscheidend verändert, in der internationalen EZA-Debatte jedoch kaum Beachtung gefunden. Dazu zählen Entwicklungen wie die Kommerzialisierung und Privatisierung von Bildung. Diese bestanden zwar schon Ende der 1990er-Jahre, haben allerdings, nicht zuletzt durch den Aufstieg der privaten Akteure, an Stärke gewonnen (siehe dazu auch S. 14).

Globalisierungsprozesse haben zur Herausbildung einer „global governance of education“ (King/Palmer 2014) als Folge einer Machtverschiebung weg von nationalen Entscheidungsstrukturen hin zu multilateralen Organisationen seit den 1990er-Jahren geführt. Im Vergleich zum Beginn des Jahrtausends zeigen sich hier wesentliche Veränderungen. Während im Jahr 2000 die Weltbank die einflussreichste Organisation war, macht ihr heute zunehmend die OECD diese Position streitig. Dem entspricht eine Veränderung in den Methoden von Politikgestaltung. Die früheren stark präskriptiven Vorgaben der Weltbank haben weicheren Formen der Politik-Beeinflussung, etwa durch Agenda-setting und best practice-Beispiele, Platz gemacht. Wesentlichen Stellenwert hat die OECD durch ihre internationalen Leistungsmessungen wie PISA gewonnen, die andererseits wieder zu einer Standardisierung auf den Ebenen von Pädagogik und Didaktik geführt haben. In diesem Zusammenhang spricht man vom Entstehen so genannter „global education policies“ (Verger/Novelli/Altinyelken Kosar 2012). Dies sind meist Maßnahmen neoliberaler Bildungsreformen (z.B. school-based management, public-private partnerships), die heute unhinterfragt als best practices von Bildungspolitik gelten. Die OECD hat in den letzten Jahren ihren Anspruch auf Ausweitung ihrer Einflussosphäre auf die Entwicklungsländer nicht zuletzt durch ihr Konzept „PISA for development“ (OECD o.J.) geltend gemacht.

5.3. Veränderte Wissensproduktion

Auf konzeptioneller Ebene spricht McGrath (2014, 2016) von einer veränderten politischen Ökonomie der Wissensproduktion. Neue Technologien sowie der Stellenwert von Quantifizier- und Messbarkeit haben tendenziell konzeptionelle Diskussionen durch evidenz-basierte Formen der Politik- und Strategiegestaltung ersetzt. Dies trifft in ärmeren Ländern auf schwache Forschungslandschaften. Das Risiko des unvermittelten policy transfer, oder mehr noch der Auferlegung von Politiken und Strategien, steigt. Die Kultur der social media (twitter, Facebook etc.) führt zur Verbreitung von einfachen Wahrheiten, anstelle von komplexen Inhalten. Insgesamt zeigt sich in der EZA-Debatte eine Verschiebung hin zu positivistischen Ansätzen aus Wirtschaft und Politikwissenschaft, die gemeinsam mit den „technologies of performativity and persuasion“ (McGrath 2016: 414) kritische sozialwissenschaftliche Ansätze marginalisieren.

6. Das Sustainable Development Goal zu Bildung

Während vor einigen Jahren noch die Befürchtung bestand, Bildung hätte in der internationalen EZA derart an Stellenwert verloren, dass es nicht Eingang in die neue internationale Agenda finden würde (McGrath 2014), war das Lobbying der multilateralen Bildungsorganisationen und vieler NGOs erfolgreich (Rose 2015). Bildung ist als eigenständiges Ziel 4 Teil der SDGs und findet zudem in 13 Unterzielen vier anderer SDGs Erwähnung.

Im Unterschied zum MDG 2, aber auch zu den EFA-Zielen, bekräftigt das SDG 4 in seinem Wortlaut die zentrale Stellung von Bildungsgerechtigkeit, Bildungsqualität und Bildungsmöglichkeiten, die über die Primarschulebene hinausgehen: „Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“.

Der folgende tabellarische Überblick umreißt die in der akademischen und politischen Diskussion³ hervorgehobenen Vorzüge und Versäumnisse des Bildungs-SDGs:

Vorzüge

Ausweitung der Bildungsagenda auf die Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe
Fokus auf Bildungsgerechtigkeit und Qualität
Neuer Bezugsrahmen: Lernergebnisse anstelle von Einschulungsraten
Mehrfache Erwähnung beruflicher Bildung und Skills Development in den Unterzielen, somit höherer Stellenwert als in den EFA-Zielen
Mehrfache Erwähnung höherer Bildung, somit höherer Stellenwert als in den EFA-Zielen
Konzeptionelle Ausweitung von Bildung über ökonomische Funktion hinaus: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, Frieden, „global citizenship“ und kulturelle Diversität
Erwähnung von adäquaten Bildungseinrichtungen, Maßnahmen im Bereich höherer Bildung zur Kapazitätsentwicklung und qualifizierte Lehrkräfte in den Umsetzungsmaßnahmen 4.a – 4.c

Versäumnisse

Mangelnde Klarheit in der Formulierung, eingeschränkte Messbarkeit und ein unausgewogenes Verhältnis zwischen Relevanz, Ambition und Realisierbarkeit bei manchen Zielen, was es Entscheidungsträgern leichter macht, die Ziele zu ignorieren.
Gleichheitsansprüche nicht ausreichend deutlich formuliert; insbesondere bzgl. frühkindlicher Entwicklung (besondere Bedeutung für Bildungsgerechtigkeit aufgrund frühen Ausgleichs von sozialen und kognitiven Defiziten). Fehlen von Armut als wesentlichem Faktor für Bildungsungleichheit
Mangelnde Berücksichtigung von Governance-Fragen und der globalen Rahmenbedingungen
Fehlen eines Ziels für Bildungsfinanzierung
Bislang vernachlässigte Bereiche, v.a. Alphabetisierung und Erwachsenenbildung, sind zwar teilweise berücksichtigt, allerdings sind die Formulierungen so undeutlich, dass eine neuerliche Vernachlässigung in der Praxis wahrscheinlich ist.
Befürchtung, dass berufliche Bildung trotz mehrfacher Erwähnung nicht ausreichend Aufmerksamkeit sowie politische, institutionelle und finanzielle Unterstützung erhalten wird.
Umsetzungsmaßnahme 4b Stipendien: Anstelle von gleichem Zugang kann ein Ausbau von Stipendien Ungleichheit innerhalb eines Landes verstärken und den Aufbau stabiler Systeme höherer Bildung in den Entwicklungsländern unterminieren.

³ Vgl. UNESCO 2015b; McGrath 2016; Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015; Education International 2015; Palmer 2015; Carton 2015.

Das SDG 4 fällt in einigen Aspekten hinter die Agenda, die im Mai 2015 auf dem von der UNESCO einberufenen Weltbildungsforum in Incheon, Korea, verabschiedet wurde, zurück. Während in Incheon die Verfügbarkeit von qualifiziertem Lehrpersonal für alle Lernenden gefordert, zudem Qualität durch Verweis auf Arbeitsbedingungen, Bezahlung und Unterstützung spezifiziert wurde, hält das SDG 4c lediglich die „substantielle Erhöhung von qualifiziertem Lehrpersonal“ fest (Education International 2015).

Die Frage der Umsetzung steht klar im Raum. Anfang November 2015 wurde der Education 2030 Framework for Action verabschiedet, dem die Incheon Declaration (World Education Forum 2015) zugrunde liegt. Diese Rahmenvereinbarung soll die Umsetzung der 2030 Agenda im Bildungsbereich auf nationaler, regionaler und globaler Ebene anleiten. In Bezug auf Koordinierungs- und Governance-Mechanismen versucht das Dokument die Schwachstellen des EFA-Prozesses zu überwinden. Die zentrale Rolle wird dem Education 2030 Steering Committee übertragen, das sich aus Vertretern der UN-Mitgliedsstaaten, multilateralen Organisationen (v.a. UNESCO, UNICEF, Weltbank, OECD), GPE, Vertretern von NGOs und LehrerInnen-Organisationen, sowie regionalen Organisationen zusammensetzen wird.

Auffällig ist die starke Stellung des GPE, die bei der Entwicklungsfinanzierungskonferenz im Juli 2015 in Addis Abeba angesprochen und durch die Einsetzung einer neuen Kommission für globale Bildungsfinanzierung, in der die GPE eine zentrale Rolle spielen soll, Bestätigung findet. Es stellt sich die Frage, ob die UNESCO eine Führungsrolle bei der Umsetzung der Agenda wird einnehmen können. Auf technisch-fachlicher Ebene wird sie durch das UNESCO Institute for Statistics und die Herausgabe des jährlichen Fortschrittsberichts, umbenannt in Global Education Monitoring Report, weiterhin großen Einfluss behalten. Dies ist jedoch noch keine Garantie dafür, dass sie ihre im EFA-Prozess deutliche Führungsschwäche auf politischer Ebene überwinden können.

Ungeklärt ist auch, wie die SDGs auf der nationalen Ebene umgesetzt werden. Eingedenkend der Lehren aus dem EFA-Prozess wird das politische Engagement der nationalen Entscheidungsträger entscheidend sein, die globalen Ziele als bindende nationale Zielsetzungen zu formulieren. Wie das zu erreichen sein wird, dazu ist die internationale Debatte derzeit relativ schweigsam.

Ebenso wenig Konkretes gibt es zur zentralen Frage der Finanzierung. Der Education 2030 Framework for Action spricht von einem jährlich fehlenden Finanzvolumen von 39 Mrd US \$. Die nationalen Regierungen sollen ihre Bildungsausgaben merklich erhöhen, doch auch die Geber werden dazu angehalten, mehr Gelder dem Bildungssektor zukommen zu lassen. Eine Ausweitung der nationalen Steuereinnahmen, wie im Framework empfohlen, erscheint in vielen Ländern schwierig. Das Ausbleiben entsprechender Reformen des internationalen Steuersystems, zuletzt umstrittenes Thema auf dem Entwicklungsfinanzierungsgipfel in Addis Abeba im Juli 2015, ist hier zweifellos nicht hilfreich. Auch zeichnet sich derzeit keine Trendumkehr in der internationalen EZA ab, die in den letzten Jahren von fallenden Zuwendungen für den Bildungssektor gekennzeichnet war.

Für die Umsetzung werden auch die Indikatoren, mit deren Verabschiedung erst im März 2016 zu rechnen ist, eine wesentliche Rolle spielen. Die Frage der Fortschrittmessung und -überprüfung führt derzeit sowohl auf technischer als auch auf konzeptioneller Ebene zu Debatten. Technisch zeigen sich die Schwierigkeiten, zentrale Zielsetzung zu messen, allen voran Bildungsgerechtigkeit. Das betrifft auch einige Ziele, die aus den vorangegangenen Bildungsagenden übernommen wurden, wie Berufsbildung und Skills. Einerseits ist die Datenlage hier schlecht, andererseits stellen sich überall dort, wo das Feld der formalen Bildungssysteme verlassen wird, eine Reihe definitorischer Fragen.

Den Impact des Bildungs-SDGs auf konzeptioneller Ebene einschätzend, enttäuscht McGrath (2016) die Hoffnungen auf einen Paradigmenwechsel. Das SDG 4 reflektiert weiterhin die dominante humankapitalistische Orthodoxie, die der gängigen Konzeption von Bildung im Entwicklungszusammenhang zugrunde liegt. Während der Ansatz also grundsätzlich ökonomistisch ist, liefert er dennoch zu wenig Innovatives hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Arbeit, Technologie und Industrie und der Rolle von Bildung, insbesondere beruflicher Bildung. Die Gefahr einer dominanten funktionalistischen und instrumentellen Bildungskonzeption sehen auch andere Kommentatoren gegeben (Benavot et al. 2015). Im Übereifer, Bildung als eigenständiges Ziel der SDGs abzusichern, wird die Funktionalität von Bildung für andere Sektoren (Gesundheit, Wachstum etc.) hervorgehoben. So verständlich das aus strategischer Sicht sein mag, so geht dadurch dennoch die Sensibilität für die potenziell schädlichen Wirkungen von Bildung, Diskriminierung zu stärken, Konflikte zu schüren, Ungleichheit zu vertiefen, verloren.

7. Was kommt nach 2015 – die großen Themen

Einige zentrale Themenfelder zeichnen sich für die Bildungsdiskussion der kommenden Jahre ab.

Bildungsqualität

Der im SDG 4 deutliche Fokus auf Lernergebnisse anstelle von Einschulungsraten verweist auf notwendige Diskussionen über die Definition der Qualität von Bildung und Lernen. Die Debatte wird hier nicht nur auf technischer Ebene geführt, sondern berührt sehr unterschiedliche Bildungskonzeptionen. Auf dem Weltbildungsforum in Incheon zeigte sich eine tiefe Kluft zwischen NGOs und staatlichen bzw. multilateralen Akteuren. Zivilgesellschaftliche Kräfte monierten, dass der OECD und ihrem PISA-Konzept von universalisierbaren Bildungsstandards unmäßig viel Raum gegeben wurde, zulasten einer notwendigen Debatte über die Vielfalt lokaler und regionaler Konzeptionen von Lernen und Bildungsqualität (Benavot 2015). Es zeichnen sich für die Zukunft sensible politische Fragen ab: Welchen Akteuren wird die Macht zugesprochen, Qualität zu definieren? Welche politökonomischen Interessen und praktischen Implikationen sind damit verbunden? Wer darf unter Rückgriff auf welche Indikatoren messen?

Lehrkräfte

Jahrzehnte des ideologischen Streits kennzeichnen die Frage, welche Rolle Lehrkräften für qualitätsvolles Lernen zukommt. Während die Organisationen mit Bildungsmandat (UNESCO, UNICEF) stets auf die Zentralität von LehrerInnen verwiesen, sollte in der Konzeption von Weltbank und IWF die Bildungsexpansion mit Hilfe kaum ausgebildeter und gering bezahlter Lehrkräfte durchgeführt werden. Aufgrund des offensichtlichen Scheiterns dieser Strategie scheint heute die Rolle von LehrerInnen weniger umstritten zu sein als in früheren Dekaden, nachzulesen nicht zuletzt im SDG Unterziel 4c. Allerdings erfolgt Bildungserbringung in vielen Entwicklungsländer nach wie vor zu einem beträchtlichen Anteil durch kaum ausgebildete Lehrkräfte, etwa in den „low cost private schools“ (siehe weiter unten). Zudem bedeutet ein Bekenntnis zu qualifizierten Lehrkräften noch nicht, dass die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen zu politischen Prioritäten nationaler Regierungen und internationaler Geber werden.

Technologien

Technologien wird mitunter eine zukunftssträchtige Rolle für Bildungsqualität zugesprochen. Die Herausforderung der nächsten Jahre wird darin liegen, eine weitgehend technokratische Debatte hin zu einer Diskussion zu führen, die für Gleichheitsfragen (Für wen sind Technologien leistbar?) und potenziell negative Effekte (etwa für schwache Lernumgebungen, die Reproduktion von Genderstereotypen etc.) sensibel ist (McGrath/Gu 2016).

Bildung jenseits formaler Bildungssysteme

Die Ausweitung der Bildungsdiskussion in mehrere Richtungen ist zunehmend gefragt, einerseits über das formale Bildungssysteme hinaus, in Hinblick auf Lernen in multiplen Formen informellen Lernens ein Leben lang und insbesondere am Arbeitsplatz. Andererseits geht es um stärker Sektor übergreifende Perspektiven, insbesondere was den Zusammenhang zwischen Bildung und Arbeit sowie Bildung und Nachhaltigkeit betrifft.

(Berufliche) Bildung und Arbeit

Die SDGs enthalten etliche Querverweise auf den Zusammenhang zwischen (beruflicher) Bildung und (menschenwürdiger) Arbeit. Fraglich ist allerdings, ob es gelingen wird, berufliche Bildung aus der vernachlässigten Position der letzten Jahrzehnte herauszuholen. Dazu müssten die Schwächen der internationalen Diskussion überwunden werden, etwa konzeptionelle und definitorische Fragen („Was ist der Unterschied zwischen beruflicher Bildung und Skills Development?“), die auf die starke Fragmentierung des Feldes verweisen und die Formulierung und Umsetzung von Strategien in der Praxis erschweren (Carton 2015). Darüber hinaus gilt es, einen sehr weiten Bogen über oft gegensätzliche, aber gleichermaßen legitime Anforderungen zu spannen: Sehen die einen den größten Bedarf in der Stärkung von Institutionen beruflicher Bildung in Entwicklungsländern (Allais 2011; Lolwana 2015), lehnen die anderen einen zu starken schulischen Fokus ab und orten die Zukunft im Feld non-formaler und informeller beruflicher Bildung (Palmer 2014). Eine weitere Herausforderung liegt im Bereich globaler Koordinierungsmechanismen, die, so der Tenor, über die Bildungsorganisationen hinaus gehend einer intersektoralen, transversalen Perspektive folgen müssen (Carton 2015). In jedem Fall geht es darum, die Rolle von (beruflicher) Bildung für menschenwürdige Arbeit und wirtschaftliche Entwicklung neu zu denken, jenseits der humankapitalistischen Orthodoxie.

Bildung und Nachhaltigkeit

Hier ist einerseits die nicht neue pädagogische Diskussion angesprochen, die mit Hilfe von Bildung Bewusstsein für Nachhaltigkeit schaffen möchte. Die Herausforderung wird andererseits darin bestehen, über diesen instrumentellen Zugang hinaus die Frage zu stellen, welche Bildung, in welchen Formen und in welchen Kontexten für nachhaltige Gesellschaften notwendig sein wird.

Bildung als öffentliches Gut

Bildung als öffentliches Gut wird in der Incheon Declaration und im Education 2030 Framework for Action mehrfach erwähnt. Wie sehr dieser Grundsatz in der Praxis bereits erodiert, ist an mehreren Entwicklungen abzulesen. Auf den gestiegenen Stellenwert privater Akteure wurde bereits verwiesen. Die Komplexität dieser Entwicklung wird beispielsweise daran sichtbar, dass heute auch bilaterale Geber (z.B. die britische DFID) internationale Bildungskonzerne (z.B. Pearsons) dabei unterstützen, Bildungsmärkte in Entwicklungsländern aufzubauen (McGrath/Gu 2016).

Die starke Zunahme von so genannten „low cost private schools“ in vielen Entwicklungsländern wird kontrovers diskutiert. Evaluierungsergebnisse hinsichtlich Kosten, Lernleistung und Gendergerechtigkeit sind nicht eindeutig. Befürworter sprechen sich für die systematische Förderung solcher Schulen aus, da sie in vielen Armenvierteln in der Praxis bereits die Bildungsversorgung übernommen haben (Tooley 2015). Andere (Härmä 2011; EFA-Report 2015) sehen das Phänomen als aus der Ressourcenknappheit gewachsenes Übel, das keine Alternative zu öffentlichen Bildungssystemen darstellen würde.

Vor dem Hintergrund der rasanten Ausdifferenzierung des Privatsektors in vielen Entwicklungsländern und des wachsenden Einflusses transnationaler privater Akteure ist es sicher zu begrüßen, dass im Unterziel SDG 4.1. unentgeltliche Bildungsversorgung auf der Primar- und Sekundärebene festgeschrieben ist. Das macht jedoch weder die Debatte über die Rolle des Staates bei der Bildungsversorgung, noch jene über die Zukunft der Bildungsfinanzierung entbehrlich.

Inklusive Bildung

Das Konzept inklusiver Bildung hat sich im Kontext von Bildung für Menschen mit spezifischen Bedürfnissen entwickelt und grenzt sich sowohl von der traditionellen Sonderschule als auch von der integrativen Bildung ab. Es geht nicht darum, Menschen mit speziellen Bedürfnissen in Regelschulen zu integrieren, sondern das Regelschulwesen so zu verändern, dass es auf unterschiedliche Bedürfnisse Antwort geben kann.

Die Nennung des Konzeptes im Text des SDG 4 ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Die konkrete Umsetzung stellt jedoch insbesondere schwache Bildungssysteme vor systemische und finanzielle Herausforderungen, die, soll das Konzept nicht in Vergessenheit geraten, in der internationalen Debatte zentraler Aufmerksamkeit bedürfen.

8. Abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich im SDG 4 deutlich Bemühungen abzeichnen, den Lehren der vorangegangenen internationalen Bildungsagenden Rechnung zu tragen: Schwerpunktsetzungen auf Bildungsgerechtigkeit und Bildungsqualität, Verankerung von Konzepten wie inklusive Bildung, eine deutliche Ausweitung der Agenda über den Primarschulsektor hinaus und ein Bekenntnis zur zentralen Stellung von Lehrkräften sind Maßnahmen, die versuchen, Fehler früherer Jahre auszugleichen. Offen bleiben jedoch andere essentielle Fragen, etwa wie politisches Engagement und Rechenschaftspflicht für die Umsetzung erreicht werden kann und vor allem die Finanzierung. Eine Schwäche zeigt sich auch darin, dass der globale Kontext und seine Bedeutung für die Bildungspolitik auf nationaler Ebene keine Berücksichtigung findet.

Eine wesentliche Neuerung der SDGs, ihr Anspruch auf universelle Gültigkeit, hat in diesem Papier wenig Raum eingenommen. Fest steht, dass auch die Bildungssysteme der reichen Länder weit davon entfernt sind, inklusiv und gerecht zu sein sowie qualitätsvolle Bildung für alle zu garantieren. Hier ist nicht der Platz, diese Frage im Detail zu untersuchen, doch führt sie zu einer abschließenden Reflektion auf konzeptioneller Ebene.

Der universelle Anspruch der SDGs zeigt, dass die eigentliche Bildungsherausforderung, im Süden wie im Norden, nicht so sehr in einem „mehr an Bildung“, sondern in einem „welche Art von Bildung?“ liegt. Es ist in diesem Sinne jenen Stimmen beizupflichten (vgl. McGrath 2016; Lewin 2015; Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015; Benavot et al. 2015), welche die konzeptionelle Kontinuität des Bildungs-SDGs in der funktionalistischen und humankapitalistischen Orthodoxie kritisieren. Vielsagend ist in diesem Zusammenhang, dass alternative Ansätze, etwa die laufenden Bildungsreformen der ALBA-Staaten in Lateinamerika und die dort

geführte Debatte um alternative Definitionen von Bildungsqualität, sowohl von der akademischen als auch der Policy-Diskussion beharrlich ignoriert werden, so erfolgreich sie auch sein mögen (vgl. Muhr 2015).

Im Kontext genereller methodischer und konzeptioneller Verengungen der Bildungs- und Entwicklungsdebatten geht von der neuen internationalen Bildungsagenda nicht nur eine Chance, sondern auch eine Gefahr aus. Ihre beträchtliche normative Kraft kann unter den beschriebenen Rahmenbedingungen dazu führen, dass die von Samir Amin so treffend formulierte Kernfrage „What education for what development?“ (Amin 1975) nicht in einem Raum methodischer und theoretischer Vielfalt, der Pluralität von Erfahrungen und Ansätzen, der breiten Partizipation und der unentbehrlichen kritische Debatten erörtert, sondern weiterhin technokratisch und funktionalistisch beantwortet wird.

Literatur

- Allais, Stephanie (2011): 'Economics imperialism', education policy and educational theory. In: Journal of Education Policy, 27(2), 253-274.
- Amin, Samir (1975): What education for what development? In: Prospects, V(1), 48-53.
- Benavot, Aaron (2015): Currents and counter-currents at the World Education Forum. <https://efareport.wordpress.com/2015/05/29/currents-and-counter-currents-at-the-world-education-forum/> (Zugriff 12.11.2015).
- Benavot, Aaron et al. (2015): Education for All 2000-2015: Review and Perspectives. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 2, 10-15.
- Busan Partnership for Effective Development Cooperation. 4th High Level Forum on Aid Effectiveness. Busan, Republic of Korea, 29 November – 1 December 2011.
- Carton, Michel (2015): Skills Development vs. TVET vs. Education for Work: Who is the Winner after Shanghai, Incheon and Kuala Lumpur Conferences? <https://norrag.wordpress.com/2015/08/25/skills-development-vs-tvet-vs-education-vs-work-who-is-the-winner-after-shanghai-incheon-and-kuala-lumpur-conferences/> (Zugriff: 12.11.2015).
- Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor/Lange, Sarah (2015): Education for All – bleibende Vision als Auftrag zum Handeln! In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 2, 4-9.
- Easterly, William (2015): The SDGs should stand for Senseless, Dreamy, Garbled. In: Foreign Policy. <http://foreignpolicy.com/2015/09/28/the-sdgs-are-utopian-and-worthless-mdgs-development-rise-of-the-rest/> (Zugriff: 12.11.2015).
- Education 2030 Framework for Action. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/FFA_Complet_Web-ENG.pdf (Zugriff: 12.11.2015).
- Education International (2015): Priorities and challenges ahead of the Post-2015 Summit. http://ei-ie.org/en/news/news_details/3719 (Zugriff: 12.11.2015).
- EFA-Report (2015): Will the growth of private schooling help achieve quality, universal and free education. <https://efareport.wordpress.com/2015/09/30/will-the-growth-of-private-schooling-help-achieve-quality-universal-and-free-education/> (Zugriff: 12.11.2015).
- Fukuda-Parr, S./Yamin, A./Greenstein, J. (2014): The power of numbers: a critical review of MDG targets for human development and human rights. In: Journal of Human Development and Capabilities, 15(2-3), 105-117.
- Härmä, Joanna (2011): Low cost private schooling in India: is it pro poor and equitable? In: International Journal of Educational Development, 31, 350-356.
- King, Kenneth (2016): The history and future of international cooperation in education. In: McGrath, Simon/Gu, Qing (eds.): Routledge Handbook of International Education and Development. Abingdon/New York, 375-390.
- King, Kenneth (2015): The 100-year background and history of the 33 lines in the Sustainable Development Goals (SDGs) and Targets for Education. <https://norrag.wordpress.com/2015/09/25/the-100-year-background-and-history-of-the-33-lines-in-the-sustainable-development-goal-sdg-and-targets-for-education/> (Zugriff: 12.11.2015).

King, Kenneth/Palmer, Robert (2015): What will happen to the Education Christmas Tree in January 2016? Global Governance and the Implementation of the Sustainable Development Goal for Education. <https://norrag.wordpress.com/2015/09/17/what-will-happen-to-the-education-christmas-tree-in-january-2016-global-governance-and-the-implementation-of-the-sustainable-development-goal-for-education/> (Zugriff: 12.11.2015).

King, Kenneth/Palmer, Robert (2014): Post 2015 and the global governance of education and training. NORRAG Working Paper 7.

King, Kenneth/Palmer, Robert (2012): Education and skills in the post-2015 global landscape: history, context, lobbies and vision. NORRAG Occasional Papers 1.

King, Kenneth/Rose, Pauline (2005): Transparency or tyranny? Achieving international development targets in education and training. In: International Journal of Educational Development, 25(4), 362-367.

Klees, Steven J. (2015a): No need for an SDG demonstration in Education: Why wait till 2030. <https://norrag.wordpress.com/2015/11/13/the-need-for-an-sdg-demonstration-in-education-why-wait-till-2030/> (Zugriff: 13.11.2015).

Klees, Steven J. (2015b): Education may not be a very Sustainable Development Goal. <https://norrag.wordpress.com/2015/09/23/education-may-not-be-a-very-sustainable-development-goal/> (Zugriff: 12.11.2015).

Küblböck, Karin (2006): Schmerztherapie statt Ursachenbekämpfung? Eine strukturelle Kritik an den Millennium-Entwicklungszielen. In: Nuscheler, Franz/Roth Michèle (Hg.): Die Millennium-Entwicklungsziele. Entwicklungspolitischer Königsweg oder ein Irrweg. Bonn, 138-155.

Langthaler, Margarita (2005): Die internationale Bildungsinitiative Education for All im Rahmen der Bildungszusammenarbeit. Entstehung, Stand der Umsetzung und Erfahrungen. ÖFSE Working Paper 8. Wien.

http://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Workingpaper/WP8_Bildungsinitiative_Education_for_All_im_Rahmen_der_BZA.pdf (Zugriff: 12.11.2015).

Lewin, Keith (2015): Are the Sustainable Development Goals sustainable. <http://www.ukfiet.org/2015/are-the-sustainable-development-goals-sustainable/> (Zugriff: 12.11.2015).

Lolwana, Peliwe (2015): Technical vocational and skills development and the Sustainable Development Goals: Implications for developing countries and for research. <https://norrag.wordpress.com/2015/10/20/technical-vocational-and-skills-development-and-the-sustainable-development-goals-implications-for-developing-countries-and-for-research/> (Zugriff 12.11.2015).

McGrath, Simon (2016): Education and the Post-2015 Development Agenda. In: McGrath, Simon/Gu, Qing (eds.): Routledge Handbook of International Education and Development. Abingdon/New York, 401-416.

McGrath, Simon (2014): The post-2015 debate and the place of education in development thinking. In: International Journal of Educational Development, 39, 4-11.

McGrath, Simon/Gu, Qing (2016): Looking beyond 2015. The future of international education and development research. In: McGrath, Simon/Gu, Qing (eds.): Routledge Handbook of International Education and Development. Abingdon/New York, 465-476.

Muhr, Thomas (2015): South-South cooperation in education and development: The Yo, Si Puedo! literacy method. In: International Journal of Educational Development, 43, 126-133.

OECD (o.J.): The OECD's contribution on education to the post-2015 framework: PISA for development.

- Palmer, Robert (2015): In search of sustainable TVSD Financing: It's not (only) about the money, money money. <https://norrag.wordpress.com/2015/04/15/in-search-of-sustainable-tvsd-financing-its-not-only-about-the-money-money-money/> (Zugriff: 12.11.2015).
- Palmer, Robert (2014): Technical and vocational skills and post-2015: Avoiding another vague skills goal? In: International Journal of Educational Development, 39, 32-39.
- Pogge, Thomas (2015): „Hunger: Erfolge sind auf kosmetische Mathematik zurückzuführen“. In: Die Zeit 3.6. 2015.
- Pogge, Thomas (2004): The first UN Millennium Development Goal: a cause for celebration? In: Journal of Human Development, 5/3, 377-397.
- Pogge, Thomas (2010): Politics as usual. Polity. Cambridge.
- Robertson, Susan et al. (2007): Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics. Department for International Development: Educational Papers No.68. London.
- Rose, Pauline (2016): Lessons from 25 Years of Education for All. In: McGrath, Simon/Gu, Qing (eds.): Routledge Handbook of International Education and Development. Abingdon/New York, 390-400.
- Rose, Pauline (2015): World Education Forum declares: 'No target met unless met for all'. <https://efareport.wordpress.com/2015/06/01/world-education-forum-declares-no-target-met-unless-met-for-all/> (Zugriff: 12.11.2015).
- Scholz, Imme (2015): Introduction: A universal agenda for sustainable development and global co-operation. In: Loewe, Markus/Rippin, Nicole (eds.): Translating an Ambitious Vision into Global Transformation. The 2030 Agenda for Sustainable Development. DIE Discussion Paper 7/2015. Bonn, 1-11.
- Torres, Rosa María (2001): What happened at the World Education Forum? In: Adult Education and Development, 56, IIZ-DVV, Bonn.
- Tooley, James (2015): Low-cost private schools: Controversy and implications concerning EFA-debate. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 2, 22-26.
- UNESCO (2000): The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments, Paris.
- UNESCO (2015a): Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report. Paris.
- UNESCO (2015b): Where do the proposed education targets fall short? Education for All Global Monitoring Report Policy Paper 16, Paris.
- UNESCO (1990): World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet basic learning Needs. Adopted by the World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand. 5-9 March 1990, Paris.
- United Nations (2015): The Millennium Development Goals Report 2015. New York.
- United Nations General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.
- Verger, Antoni/Novelli, Mario/Altinyelken Kosar, Hülya (eds.) (2012): Global education policy and international development. London/New York.
- World Education Forum 2015: Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.

Anhang 1

Sustainable Development Goals

- Goal 1. End poverty in all its forms everywhere
- Goal 2. End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture
- Goal 3. Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages
- Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all
- Goal 5. Achieve gender equality and empower all women and girls
- Goal 6. Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all
- Goal 7. Ensure access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all
- Goal 8. Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all
- Goal 9. Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation
- Goal 10. Reduce inequality within and among countries
- Goal 11. Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable
- Goal 12. Ensure sustainable consumption and production patterns
- Goal 13. Take urgent action to combat climate change and its impacts*
- Goal 14. Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development
- Goal 15. Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss
- Goal 16. Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels
- Goal 17. Strengthen the means of implementation and revitalize the Global Partnership for Sustainable Development

Quelle: United Nations General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.

Goal 4.

Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all

- 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 and quality technical, vocational and tertiary education, including university
- 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
- 4.5 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 a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy
- 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 and of culture's contribution to sustainable development
- 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.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.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

Quelle: United Nations General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.

Anhang 2

Millennium Development Goals

- Goal 1: Eradicate extreme poverty and hunger
- Goal 2: Achieve universal primary education
- Goal 3: Promote Gender equality and empower women
- Goal 4: Reduce child mortality
- Goal 5: Improve maternal health
- Goal 6: Combat HIV/Aids, malaria and other diseases
- Goal 7: Ensure environmental sustainability
- Goal 8: Develop a global partnership for development

Quelle: <http://www.un.org/millenniumgoals/>

Anhang 3

Die sechs Bildungsziele der Weltbildungskonferenz „Education for All“ 1990 in Jomtien, Thailand

1. Expansion of early childhood care and developmental activities, including family and community interventions, especially for poor, disadvantaged and disabled children;
2. Universal access to, and completion of, primary education (or whatever higher level of education is considered as „basic“) by the year 2000;
3. Improvement in learning achievement such that an agreed percentage of an appropriate age cohort (e.g. 80 % of 14 year-olds) attains or surpasses a defined level of necessary learning achievement;
4. Reduction of the adult illiteracy rate (the appropriate age group to be determined in each country) to, say, one-half its 1990 level by the year 2000, with sufficient emphasis on female literacy to significantly reduce the current disparity between male and female illiteracy rates;
5. Expansion of provisions of basic education and training in other essential skills required by youth and adults, with programme effectiveness assessed in terms of behavioural changes and impacts on health, employment and productivity;
6. Increased acquisition by individuals and families of the knowledge, skills and values required for better living and sound and sustainable development, made available through all education channels including the mass media, other forms of modern and traditional communication

Quelle: UNESCO (1990): World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet basic learning Needs.

Anhang 4

Die sechs Bildungsziele des Weltbildungsforums „Education for All“ 2000 in Dakar, Senegal

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;
4. Achieving a 50 per cent 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 2005, 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 the 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.

Quelle: UNESCO (2000): The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments.