



WELTBILDUNGSBERICHT - KURZFASSUNG

2020

# Inklusion und Bildung: FÜR ALLE HEISST FÜR ALLE



Organisation  
der Vereinten Nationen  
für Bildung, Wissenschaft  
und Kultur



Ziele für  
nachhaltige  
Entwicklung



Organisation  
der Vereinten Nationen  
für Bildung, Wissenschaft  
und Kultur

Deutsche  
UNESCO-Kommission



Weltbildungs-  
Bericht



WELTBILDUNGSBERICHT – KURZFASSUNG

2020

# Inklusion und Bildung:

FÜR ALLE HEISST FÜR ALLE



Deutsche  
UNESCO-Kommission



Auswärtiges Amt



Bundesministerium für  
wirtschaftliche Zusammenarbeit  
und Entwicklung

Gemäß der Incheon-Erklärung und dem Aktionsrahmen zur Agenda Bildung 2030 lautet das Mandat des Weltbildungsberichts: „Der Weltbildungsbericht GEMR wird der Mechanismus für das Monitoring und die Berichterstattung über SDG 4 sowie über Bildung in den anderen SDGs sein. [...] Er wird auch über die Implementierung nationaler und internationaler Strategien berichten, um dazu beizutragen, alle relevanten Partner anzuhalten, Rechenschaft über ihre Verpflichtungen als Teil des gesamten SDG-Follow-Up und deren Überprüfung abzulegen.“ Er wird durch ein unabhängiges, von der UNESCO eingerichtetes Team erstellt.

Die verwendeten Bezeichnungen und die Präsentation der Inhalte in dieser Publikation stellen keinerlei Meinungsäußerung seitens der UNESCO hinsichtlich des Rechtsstatus eines Landes, eines Territoriums, einer Stadt, eines Gebietes, deren Behörden oder hinsichtlich von Grenzverläufen dar.

Das *Global Education Monitoring Report* Team trägt die Verantwortung für die Auswahl und Präsentation der in dieser Publikation enthaltenen Fakten und die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen, die nicht unbedingt denen der UNESCO entsprechen und die Organisation in keiner Weise verpflichten. Die Gesamtverantwortung für Ansichten und Meinungen im Bericht liegt beim Direktor des Teams.

**Das Global Education Monitoring Report Team**

Direktor: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D’Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte und Lema Zekrya.

Fellows: Madhuri Agarwal, Gabriel Badescu, Donny Baum und Enrique Valencia-Lopez

Der *Global Education Monitoring Report* (GEMR) ist eine unabhängige jährliche Veröffentlichung. Er wird durch mehrere Regierungen, multilaterale Organisationen und private Stiftungen finanziert und durch die UNESCO unterstützt und gefördert:



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



**Global Education Monitoring Report 2020.  
Inclusion and education: All means all. Summary.  
Deutsche Übersetzung**

Herausgegeben von

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

und

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

Verantwortlich:  
Dr. Philipp Disselbeck (DUK)

Redaktion:  
Dr. Philipp Disselbeck, Dr. Carolin Butler Manning,  
Philip Schimpf (DUK)

Übersetzung: Hella Rieß, [www.hellariess.de](http://www.hellariess.de)

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

Bibliographische Informationen der Deutschen  
Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese  
Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie;  
detaillierte bibliographische Angaben sind im Internet  
abrufbar unter: <http://dnb.d-nb.de>

Weitere Informationen zum Global Education Monitoring  
Report 2020 erhalten Sie über:  
Global Education Monitoring Report Team  
UNESCO, 7, place de Fontenoy  
75352 Paris 07 SP, France  
Email: [gemreport@unesco.org](mailto:gemreport@unesco.org)  
Tel.: +33 1 45 68 07 41  
[www.unesco.org/gemreport](http://www.unesco.org/gemreport)  
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

© UNESCO, 2020  
Erste Auflage

Titelfoto: Jenny Matthews (Panos)  
Illustrationen: FHI 360 und Anne Derenne  
Grafikdesign: FHI 360

*Auf dem Titelfoto sind seilspringende Schülerinnen und Schüler  
an der Grundschule St. Pius in Sierra Leone zu sehen.*

Mit zusätzlichem Material ist die englische Kurzfassung online zugänglich unter: <http://bit.ly/2020gemreport>  
Dort werden alle nach dem Druck festgestellten Fehler oder Auslassungen korrigiert.

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

ISBN: 978-3-947675-00-5





# Vorwort

---

Noch nie war es so wichtig, Bildung zu einem universellen Recht und zu einer Realität für alle zu machen. Unsere sich rasch verändernde Welt steht vor anhaltenden großen Herausforderungen – von technologischer Disruption bis hin zu Klimawandel, Konflikten, erzwungenen Wanderungsbewegungen, Intoleranz und Hass –, die die Ungleichheiten weiter vergrößern und sich auf Jahrzehnte hinaus auswirken. Die COVID-19-Pandemie hat diese Ungleichheiten weiter verstärkt und die Zerbrechlichkeit unserer Gesellschaften neuerlich offengelegt. Mehr denn je haben wir eine kollektive Verantwortung, die am meisten benachteiligten Menschen zu unterstützen, um dazu beizutragen, dass gesellschaftliche Bruchlinien abgebaut werden, die seit langer Zeit bestehen und die unsere gemeinsame Humanität bedrohen.

Im Lichte dieser Herausforderungen sind die Botschaften des Weltbildungsberichts 2020 zur Inklusion in der Bildung umso eindringlicher. Der Bericht warnt davor, dass die Bildungschancen nach wie vor ungleich verteilt sind. Die Barrieren für eine hochwertige Bildung sind für zu viele Lernende noch immer zu hoch. Bereits vor COVID-19 war unter Kindern und Jugendlichen 1 von 5 von Bildung vollkommen ausgeschlossen. Stigmatisierung, Stereotypisierung und Diskriminierung führen dazu, dass Millionen weitere Kinder und Jugendliche in ihren Klassenräumen ausgegrenzt werden.

Die derzeitige Krise wird die verschiedenen Formen der Exklusion weiter verstetigen. Mehr als 90 Prozent der Lernenden weltweit sind aufgrund von COVID-19 von Schulschließungen betroffen – damit befindet sich die Welt inmitten einer historisch beispiellosen Erschütterung der Bildung. Durch die soziale und digitale Spaltung sind jene Menschen, die am stärksten benachteiligt sind, dem Risiko von Lernverlusten und Schulabbrüchen ausgesetzt. Vergangene Erfahrungen – wie z. B. im Zusammenhang mit Ebola – haben gezeigt, dass Gesundheitskrisen viele Menschen zurücklassen können, insbesondere die ärmsten Mädchen, von denen viele vielleicht nie wieder in die Schule zurückkehren werden.

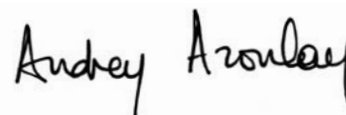
Die zentrale Empfehlung dieses Berichts an alle Bildungsakteure, ihr Verständnis von inklusiver Bildung zu erweitern, um alle Lernenden zu inkludieren, unabhängig von ihrer Identität, ihrem Hintergrund oder ihren Fähigkeiten, kommt nun, da die Welt versucht, die Bildungssysteme bei ihrem Wiederaufbau inklusiver zu gestalten, zu einem passenden Zeitpunkt.

Dieser Bericht identifiziert verschiedene Formen der Exklusion, wie sie verursacht werden und was wir dagegen tun können. Er ist ein Aufruf zum Handeln, den wir befolgen sollten, wenn wir den Weg ebnen für resilientere und gleichberechtigte Gesellschaften in der Zukunft. Ein Aufruf, bessere Daten zu sammeln, ohne die wir das wahre Ausmaß des Problems nicht verstehen oder messen können. Ein Aufruf, politische Vorgaben weitaus inklusiver zu gestalten, und zwar auf der Grundlage von Beispielen effektiver Vorgaben, die bereits in Kraft sind, sowie durch Zusammenarbeit, um intersektionelle Benachteiligungen anzugehen, so wie wir gesehen haben, zu welcher Zusammenarbeit Ministerien und Regierungsstellen in Bezug auf COVID-19 fähig waren.

Nur wenn wir aus diesem Bericht Lehren ziehen, können wir verstehen, welchen Weg wir in Zukunft einschlagen müssen. Die UNESCO ist bereit, den Staaten und der Bildungsgemeinschaft zu helfen, so dass wir gemeinsam die Bildung entwickeln können, die die Welt so dringend benötigt und die gewährleistet, dass Lernen niemals aufhört.

Um den Herausforderungen unserer Zeit zu begegnen, ist die Umsetzung des Ziels einer zunehmend inklusiven Bildung nicht verhandelbar – Untätigkeit ist keine Option.

Audrey Azoulay  
Generaldirektorin der UNESCO







# Vorwort

---

Bildung leistet einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau inklusiver und demokratischer Gesellschaften, in denen unterschiedliche Meinungen frei geäußert werden können und das breite Spektrum an Stimmen gehört werden kann – im Streben nach sozialem Zusammenhalt und in Wertschätzung der Vielfalt.

Der diesjährige Weltbildungsbericht erinnert uns daran, dass Bildungssysteme immer nur in dem Maße inklusiv sind, wie sie von ihren Machern erschaffen werden. Benachteiligung kann durch diese Systeme und ihre Kontexte erzeugt werden. Sie besteht dort, wo die Bedürfnisse von Menschen nicht berücksichtigt werden.

Inklusion in der Bildung bedeutet sicherzustellen, dass sich jede und jeder Lernende wertgeschätzt und respektiert fühlt und ein unmissverständliches Zugehörigkeitsgefühl genießen kann. Diesem Ideal stehen jedoch viele Hürden im Weg. Durch Diskriminierung, Stereotypisierung und Entfremdung werden viele Menschen ausgeschlossen. Diese Ausgrenzungsmechanismen sind im Wesentlichen identisch, unabhängig von Geschlecht, Wohnort, Wohlstand, Behinderung, ethnischer Zugehörigkeit, Sprache, Migrations- oder Vertriebenenstatus, sexueller Orientierung, Haft, Religion oder anderen Überzeugungen und Einstellungen.

Der Bericht erinnert uns an anhaltende und bestürzende Disparitäten in der Bildung, auch bei der Gewährleistung des Zugangs zu Bildung für alle Menschen, was die Grundlage von Inklusion sein sollte. Der Ansatz „Für alle heißt für alle“ bedeutet aber auch, auf stigmatisierende Etikettierungen, mit denen Kinder gekennzeichnet werden, zu verzichten. Der Einsatz von Lernansätzen, die auf solchen Etikettierungen beruhen, beschränkt das Potenzial der Lernenden und ignoriert die Vorteile, die unterschiedliche Lernansätze für alle Kinder mit sich bringen können.

Deshalb ist es entscheidend, wie Bildungssysteme konzipiert werden. Dabei können die Länder selbst entscheiden, was bei der Bewertung der Frage zählt, ob ihre Bildungssysteme auf dem richtigen Weg sind oder nicht. Sie können sich dazu entschließen, Inklusion scheinbarweise anzugehen, oder sie können alle Herausforderungen frontal anpacken.

Das Ideal einer vollkommenen Inklusion zu erreichen, bringt Schwierigkeiten und Spannungen mit sich. Der Übergang von dem heutigen Zustand hin zu Systemen, die den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht werden, einschließlich jener mit schweren Behinderungen, ist keine kleine Leistung und unter Umständen sogar unmöglich. Dieser Bericht leugnet nicht, dass das Ideal einer vollkommenen Inklusion auch Nachteile haben kann. Gut gemeinte Anstrengungen für mehr Inklusion können in einen Konformitätszwang umschlagen, Gruppenidentitäten verringern, Sprachen verdrängen. Eine ausgeschlossene Gruppe im Namen der Inklusion anzuerkennen und ihr zu helfen, könnte sie gleichzeitig marginalisieren. Es gibt darüber hinaus Herausforderungen bezüglich der Entscheidung über die Geschwindigkeit der Veränderungen – sei es für reichere Länder, die von Systemen abkehren wollen, die ursprünglich auf Segregation beruhten, oder für ärmere Länder, die ein inklusives System von Grund auf neu schaffen wollen.

Ungeachtet der Anerkennung dieser Herausforderungen, hinterfragt der Bericht die Notwendigkeit einer Rechtfertigung für das Anliegen einer inklusiven Bildung. Er argumentiert, dass eine Debatte über die Vorteile inklusiver Bildung zu führen, als gleichbedeutend mit einer Debatte über die Vorteile der Abschaffung der Sklaverei oder der Apartheid betrachtet werden kann. Inklusives Bildung ist ein Prozess, kein Endpunkt. Viele Veränderungen auf diesem Weg sind kostenlos: in Bezug auf das Handeln von Lehrkräften, das Leitbild, welches Schulleiterinnen und Schulleiter für ihre Lernumgebungen schaffen, die Schulwahl durch Familien und unsere Entscheidung, was wir als Gesellschaft für unsere Zukunft wollen.

Inklusion ist nicht nur ein Thema für politische Entscheidungsträger. Inklusion wird niemals funktionieren, wenn sie von oben herab verordnet wird. Deshalb wird Ihnen als Leserinnen und Leser im Weltbildungsbericht 2020 die Frage gestellt, ob Sie bereit sind, gegenwärtige Denkmuster zu hinterfragen und anzuerkennen, dass Bildung für jeden einzelnen Menschen da ist und dass sie danach streben muss, für alle Menschen inklusiv zu sein.

Helen Clark  
Vorsitzende des Advisory Boards des Weltbildungsberichts



# KERNAUSSAGEN

## Identität, Herkunft und Befähigung bestimmen Bildungschancen.

In allen Ländern, außer denen mit hohem Einkommen in Europa und Nordamerika, schließen im Verhältnis zu 100 der reichsten Jugendlichen nur 18 der ärmsten die Sekundarschule ab. In mindestens 20 Ländern, vorrangig in Subsahara-Afrika, schließt kaum eine arme und junge Frau aus dem ländlichen Raum überhaupt die Sekundarschule ab.

## Von Exklusion bedrohte Lernende sind in ähnlicher Weise von Diskriminierungs-, Stereotypisierungs- und Stigmatisierungsmechanismen betroffen.

Zwar verfügen 68% der Länder über eine Definition von inklusiver Bildung, doch nur 57% dieser Definitionen beinhalten mehrere marginalisierte Gruppen.

## Trotz Fortschritten erheben, melden oder nutzen viele Länder noch immer keine Daten zu jenen, die zurückgelassen werden.

Seit 2015 haben 41% der Länder, in denen 13% der Weltbevölkerung leben, noch keine öffentlich verfügbare Haushaltserhebung durchgeführt, um disaggregierte Daten<sup>1</sup> zu den zentralen Bildungsindikatoren zu erlangen. Nordafrika und Westasien ist dabei die Region mit der geringsten Datenverfügbarkeit. Neueste Daten aus 14 Ländern, die mit dem Kurzfragebogen der „Washington Group on Disability Statistics“ arbeiteten, ergeben, dass Kinder mit Behinderungen 15% all jener Kinder ausmachen, die keine Schule besuchen.

## Millionen haben keine Bildungschancen.

In Ländern mit mittlerem Einkommen besuchen nur drei Viertel der 15-Jährigen noch die Schule, trotz eines Anstiegs um 25 Prozentpunkte in den vergangenen 15 Jahren. Davon erlangt nur die Hälfte Grundkenntnisse – diese Quote hat sich im gesamten Zeitraum nicht verändert. Zudem überschätzen viele Erhebungen die Fähigkeiten der Lernenden: In einer regionalen Erhebung von 15 lateinamerikanischen Ländern wurde drei Vierteln der Lernenden, die auf Multiple-Choice-Fragen nur zufällig geratene Antworten geben konnten, Lesekompetenz bescheinigt.

## Ein wesentliches Hindernis für Inklusion in der Bildung ist die mangelnde Überzeugung, dass sie möglich und wünschenswert ist.

2018 berichtete ein Drittel der Lehrkräfte in 43 Ländern mit mehrheitlich höherem mittlerem und hohem Einkommen, dass sie ihren Unterricht nicht an die kulturelle Vielfalt von Schülerinnen und Schülern anpassen.

## Obwohl sich einige Länder auf den Weg machen hin zu einem inklusiven Bildungssystem, überwiegt nach wie vor Segregation.

In Fall von Lernenden mit Behinderungen ist in 25% der Länder (allerdings über 40% in Asien sowie in Lateinamerika und der Karibik) Bildung in getrennten Lernumgebungen gesetzlich vorgeschrieben, in 10% der Länder Integration und in 17% Inklusion. Alle übrigen entscheiden sich für Kombinationen aus Segregation und gemeinsamem Unterricht. In den OECD-Ländern besuchen mehr als zwei Drittel aller Lernenden mit Migrationshintergrund Schulen, in denen mindestens die Hälfte der Lernenden einen Migrationshintergrund hat.

## Finanzierung muss den Bedürftigsten zugutekommen.

In 32 OECD-Ländern besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass an sozioökonomisch benachteiligten Schulen geringer qualifizierte Lehrkräfte zum Einsatz kommen. In Lateinamerika wurde der Bildungsstand seit 1990 durch Conditional Cash Transfer-Programme (CCT) um 0,5 bis 1,5 Jahre gesteigert. Ein Viertel der Länder verfügt über irgendeine Art von Förderprogrammen für benachteiligte Gruppen, um marginalisierte Menschen beim Zugang zu tertiärer Bildung zu unterstützen. Etwa 40% der Länder mit niedrigem und niedrig-mittlerem Einkommen haben während der COVID-19-Krise keine Maßnahmen zur Unterstützung der von Exklusion bedrohten Lernenden ergriffen.

## Lehrkräfte, Lehrmaterialien und Lernumgebungen ignorieren häufig die Vorteile von Vielfalt.

Etwa 25% der Lehrkräfte in 48 Bildungssystemen berichten von einem hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung im Bereich des Unterrichts für Lernende mit besonderen Bedürfnissen. Nur 41 Länder weltweit erkennen die Gebärdensprache als offizielle Sprache an. In Europa thematisieren 23 von 49 Ländern sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität nicht explizit in ihren Lehrplänen.

<sup>1</sup> Disaggregation bezeichnet die Aufschlüsselung von statistischen Daten nach bestimmten Merkmalen in unterschiedliche Einzelgrößen.

Die Verpflichtung des vierten Zieles für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goal 4, SDG 4), „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung“ zu gewährleisten sowie „lebenslanges Lernen für alle“ zu fördern, ist Teil der Forderung der Globalen Nachhaltigkeitsagenda 2030 der Vereinten Nationen (UN), niemanden zurückzulassen. Die Agenda verspricht eine „gerechte, faire, tolerante, offene und sozial inklusive Welt, in der für die Bedürfnisse der am stärksten Benachteiligten gesorgt wird“.

Soziale, ökonomische und kulturelle Faktoren können das Erreichen von Chancengerechtigkeit und Inklusion in der Bildung begünstigen oder ihm zuwiderlaufen. Bildung kann ein entscheidender Faktor für inklusive Gesellschaften sein, wenn die Vielfalt Lernender nicht als Problem, sondern als Herausforderung verstanden wird: um alle möglichen Formen individueller Talente zu erkennen und Bedingungen für ihre Entfaltung zu schaffen. Leider werden benachteiligte Gruppen durch mehr oder weniger subtile Entscheidungen von Bildungssystemen ferngehalten oder daraus verdrängt. Dies führt zur Exklusion von Lehrplänen, zu irrelevanten Lernzielen, Stereotypisierung in Lehrbüchern, Diskriminierung bei der Ressourcenverteilung und der Leistungsbeurteilung, zur Tolerierung von Gewalt sowie zu einer Vernachlässigung von Bedürfnissen.

Kontextabhängige Faktoren – wie Politik, Ressourcen und Kultur – können den Anschein erwecken, dass die Herausforderungen bei der Inklusion je nach Land oder Gruppe variieren. In Wirklichkeit ist die Herausforderung jedoch dieselbe, unabhängig vom Kontext. Bildungssysteme müssen jede Lernende und jeden Lernenden mit Würde behandeln, um Barrieren zu überwinden, höhere Abschlüsse zu erreichen und den Lernprozess zu verbessern. Die Systeme müssen damit aufhören, Lernende zu etikettieren – eine Praxis, die unter dem Vorwand der Erleichterung von Planung und Zielerfüllung im Bildungsbereich angewandt wird. Inklusion kann nicht erreicht werden, wenn jeweils nur eine Gruppe angesprochen wird (**Abbildung 1**). Lernende haben zahlreiche, sich überschneidende Identitäten. Zudem gibt es kein Einzelmerkmal, das mit einer prädeterminierten Lernfähigkeit verbunden ist.

## INKLUSION IN DER BILDUNG IST IN ERSTER LINIE EIN PROZESS

**Inklusion meint alle.** Inklusive Bildung wird gemeinhin mit den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen und dem Zusammenhang von allgemeinem Unterricht und besonderer Förderung assoziiert. Seit 1990 haben die Anliegen von Menschen mit Behinderungen die globale Sicht auf Inklusion in der Bildung geprägt, was zur Anerkennung des Rechts auf inklusive Bildung in Artikel 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) von 2006 geführt hat. Inklusion umfasst jedoch

### ABBILDUNG 1:

Was wir alle gemeinsam haben, sind unsere Unterschiede

Von 100 Kindern ...



mehr, wie 2016 in der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 zu diesem Artikel anerkannt wurde. Dieselben Mechanismen schließen nicht nur Menschen mit Behinderungen aus, sondern auch andere Menschen – aufgrund von Geschlecht, Alter, Wohnort, Armut, ethnischer Zugehörigkeit, Indigenität, Sprache, Religion, Migrations- oder Vertriebenenstatus, sexueller Orientierung oder geschlechtlicher Identität, Haft, Überzeugungen und Einstellungen. Es sind das System und der Kontext, welche die Diversität und die Vielfalt von Bedürfnissen nicht berücksichtigen, wie auch die COVID-19-Pandemie offenbart hat. Es sind die Gesellschaft und die Kultur, die Regeln bestimmen, Normalität definieren und Unterschiede als Abweichungen wahrnehmen. Das Konzept der Barrieren für Teilhabe und Lernen sollte das Konzept der besonderen Bedürfnisse ablösen.

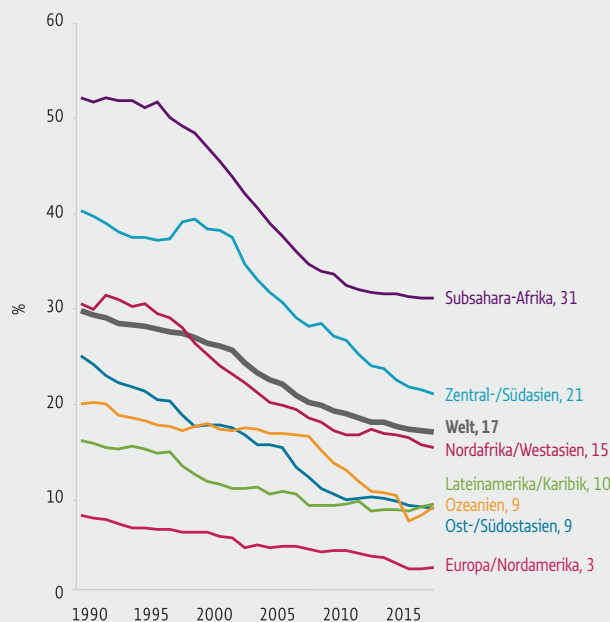
**Inklusion ist ein Prozess.** Inklusive Bildung ist ein Prozess, der zum Erreichen des Ziels der sozialen Inklusion beiträgt. Um chancengerechte Bildung zu definieren, muss zwischen „Gleichberechtigung“ und „Chancengerechtigkeit“ unterschieden werden. Gleichberechtigung ist ein Zustand (was): Ein Resultat, das anhand von Inputs, Outputs und Effekten festgestellt werden kann. Chancengerechtigkeit ist ein Prozess (wie): Es geht um Maßnahmen, die zum Ziel haben, Gleichberechtigung zu gewährleisten. Inklusive Bildung zu definieren ist komplizierter, da Prozess und Resultat miteinander verschmolzen sind. Dieser Bericht tritt dafür ein, Inklusion als Prozess zu denken: Maßnahmen, die Vielfalt in positiver Weise annehmen und ein Gefühl der Zugehörigkeit entstehen lassen, das in der Überzeugung wurzelt, dass jeder Mensch Wert und Potenzial hat und respektiert werden sollte – unabhängig von seiner Herkunft, Fähigkeit oder Identität. Doch Inklusion ist auch ein Zustand, der von der UN-Behindertenrechtskonvention und der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 nicht präzise definiert worden ist, wahrscheinlich aufgrund verschiedener Ansichten darüber, wie das Resultat aussehen sollte.

## INKLUSION IN DER BILDUNG ALS RESULTAT: DER ANFANG LIEGT BEI BILDUNG FÜR ALLE

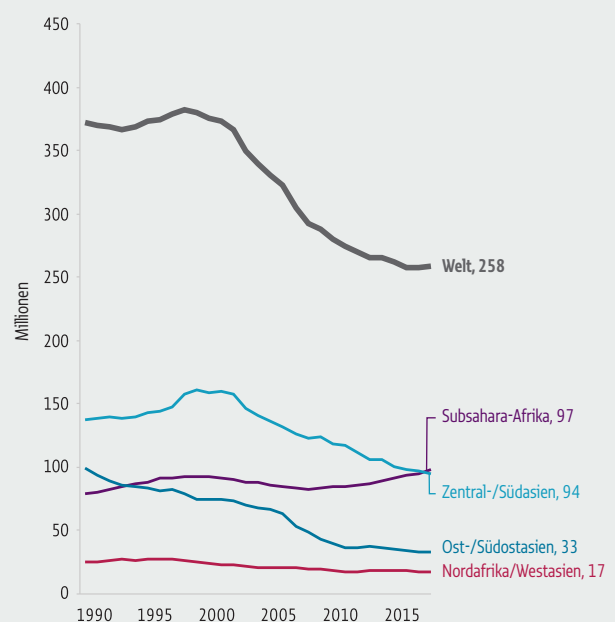
**Armut und Ungleichheit stellen bedeutende Hemmnisse dar.** Trotz Fortschritten bei der Reduktion extremer Armut, besonders in Asien, sind 1 von 10 Erwachsenen und 2 von 10 Kindern davon betroffen – in Subsahara-Afrika sogar 5 von 10 Kindern. Die Einkommensungleichheit nimmt in Teilen der Welt zu, und selbst wenn sie sinkt, bleibt sie im Ländervergleich

**ABBILDUNG 2:**  
Eine Viertelmilliarde Kinder und Jugendliche gehen nicht zur Schule

a. Anteil an Kindern und Jugendlichen im Grundschul- und Sekundarstufenalter, die keine Schule besuchen, 1990-2018



b. Anzahl der Kinder und Jugendlichen im Grundschul- und Sekundarstufenalter, die keine Schule besuchen, 1990-2018



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig2](http://bitly/GEM2020_Summary_fig2)  
Quelle: UIS-Datenbank.

und innerhalb der Länder unverträglich hoch. Auch sind die zentralen Errungenschaften gesellschaftlicher Entwicklungen ungleich verteilt. In 30 Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen waren 41% der Kinder unter fünf Jahren aus den ärmsten 20% der Haushalte mangelernährt. Dieser Anteil ist mehr als doppelt so hoch wie bei den reichsten 20%, was ihre Chancen, von Bildung zu profitieren, stark beeinträchtigt.

#### Die Entwicklung bei der Beteiligung an Bildung stagniert.

Geschätzte 258 Millionen Kinder, Heranwachsende und Jugendliche besuchen keine Schule – das entspricht einem Gesamtanteil von 17% (**Abbildung 2**). Abhängig vom Niveau des Wohlstands sind die Ungleichheiten bei den Anwesenheitsraten groß: In 65 Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen betrug der durchschnittliche Unterschied bei den Anwesenheitsraten zwischen den ärmsten und den reichsten 20% der Haushalte bei Kindern im Grundschulalter 9 Prozentpunkte, bei Heranwachsenden im unteren Sekundarstufenalter 13 und bei Jugendlichen im oberen Sekundarstufenalter 27 Prozentpunkte. Da die Wahrscheinlichkeit, Klassenstufen zu wiederholen und die Schule früh zu verlassen, für die Ärmsten höher ist, sind die Unterschiede abhängig vom Wohlstand bei den Abschlussraten noch höher: 30 Prozentpunkte beim Abschluss der Primarstufe, 45 in der unteren und 40 in der oberen Sekundarstufe.

#### Armut wirkt sich auf Anwesenheit, Abschluss und Lernchancen aus.

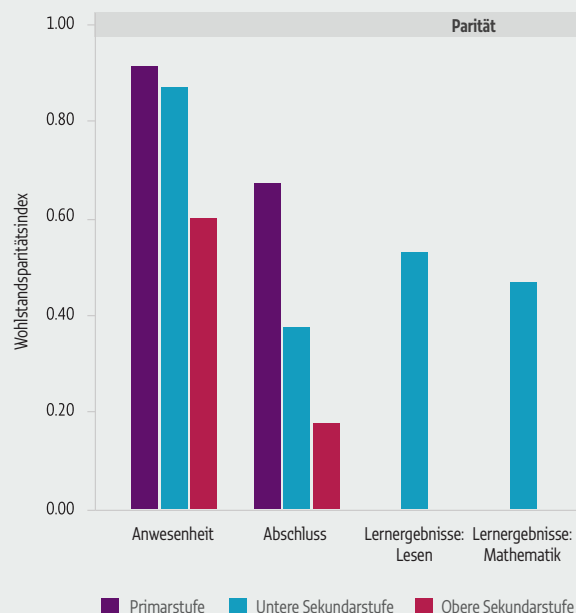
In allen Regionen, außer Europa und Nordamerika, besuchten im Vergleich zu 100 Heranwachsenden aus den reichsten 20% der Haushalte 87 aus den ärmsten 20% der Haushalte die untere Sekundarstufe; 37 schlossen sie ab. Von denjenigen, die die untere Sekundarstufe abgeschlossen haben, erreichten im Vergleich zu 100 Heranwachsenden aus den reichsten 20% der Haushalte etwa 50 aus den ärmsten 20% Mindestkompetenzen in Lesen und Mathematik (**Abbildung 3**). Häufig überschneiden sich Benachteiligungen. Diejenigen mit der höchsten Wahrscheinlichkeit, von Bildung ausgeschlossen zu werden, sind auch aufgrund von Sprache, Wohnort, Geschlecht und Ethnizität benachteiligt. In mindestens 20 Ländern, zu denen Daten vorliegen, schloss kaum eine arme und junge Frau aus dem ländlichen Raum die obere Sekundarstufe ab.

## DIE AUSWIRKUNGEN INKLUSIVER BILDUNG SIND MÖGLICHERWEISE NICHT LEICHT ZU BESTIMMEN, SIE SIND ABER KEINE ILLUSION, SONDERN REAL

Es besteht Einigkeit, dass der universelle Zugang zu Bildung eine Vorbedingung für Inklusion ist. Weniger Einigkeit besteht jedoch in Bezug auf die Frage, was es darüber hinaus bedeutet, Inklusion in der Bildung zu erreichen – für Lernende mit Behinderungen sowie für andere benachteiligte Gruppen, die von Exklusion bedroht sind.

**Inklusion von Lernenden mit Behinderungen bedeutet mehr als nur die Gewährung eines Schulplatzes im allgemeinen Bildungssystem.** Der Fokus der UN-Behindertenrechtskonvention auf die Gewährung eines Schulplatzes im allgemeinen Bildungssystem stellte nicht nur einen Bruch mit der historischen Tendenz dar, Kinder mit Behinderungen von Bildung auszuschließen oder sie in speziellen Schulen zu segregieren, sondern auch mit der Praxis, sie für einen langen Zeitraum oder die meiste Zeit in separaten Klassen unterzubringen. Inklusion umfasst jedoch viele weitere Veränderungen sowohl in Bezug auf schulische Unterstützung als auch im Hinblick auf schulische Leitbilder. Obwohl die Konvention nicht argumentierte, dass Sonderschulen gegen die Konvention verstoßen, weisen jüngste Berichte des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zunehmend in diese Richtung. Die UN-Konvention ließ den Regierungen

**ABBILDUNG 3:**  
Abhängig vom Wohlstand herrschen starke Disparitäten bei Anwesenheit, Abschluss und Lernergebnissen  
Wohlstandsparitätsindex bei Anwesenheit, Abschluss und Mindestkompetenzen in Lesen und Mathematik, nach Bildungsstufe, ausgewählte Länder, 2013-2017



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig3](http://bitly/GEM2020_Summary_fig3)

Anmerkung: Die Auswahl bezieht Länder mit hohem Einkommen in Europa und Nordamerika nicht ein.

Quelle: Analyse des Global Education Monitoring Report Teams, basierend auf Haushaltserhebungen (Anwesenheit und Abschluss) und UIS-Datenbank (Lernergebnisse).

freie Hand hinsichtlich der Ausgestaltung eines inklusiven Bildungssystems und erkannte damit implizit die Hindernisse an, die einer vollständigen Inklusion im Wege stehen. Während einerseits die exkludierenden Praktiken vieler Regierungen offengelegt werden sollten, die im Widerspruch zu ihren sich aus der Konvention ergebenden Verpflichtungen stehen, müssen andererseits auch die Grenzen hinsichtlich der Flexibilität allgemeiner Schulen und Bildungssysteme anerkannt werden.

**Inklusive Bildung trägt zu einer Vielzahl von Zielen bei.** Zwischen den wünschenswerten Zielen einer Maximierung der Interaktion mit anderen (alle Kinder unter einem Dach) und der Ausschöpfung von Lernpotenzialen (dort, wo die Lernenden am besten lernen) bestehen potenzielle Spannungen. Andere Bedenken beziehen sich auf die Geschwindigkeit, mit der Systeme sich einem Idealzustand annähern können, die Prozesse während einer Übergangsphase sowie den Konflikt zwischen einer frühen Bedarfsfeststellung und dem Risiko der Etikettierung und Stigmatisierung.

**Die gleichzeitige Verfolgung unterschiedlicher Ziele kann komplementär oder widersprüchlich sein.** Politische Entscheidungsträger, Gesetzgeber und das pädagogische Personal stehen vor heiklen und kontextspezifischen Fragen im Zusammenhang mit Inklusion. Sie müssen sich zum einen möglicher Widerstände aufseiten derjenigen bewusst sein, die für den Erhalt segregierender Strukturen im Bildungssystem stehen. Zum anderen müssen sie sich bewusst sein, dass schnelle Veränderungsprozesse möglicherweise nicht nachhaltig sind, was wiederum dem Wohlergehen gerade derjenigen schaden könnte, denen das System dienen soll. Kinder mit Behinderungen in allgemeine Schulen aufzunehmen, die darauf nicht vorbereitet sind, keine Unterstützung erfahren oder nicht rechenschaftspflichtig in Bezug auf das Erreichen von Inklusion sind, kann Erfahrungen der Exklusion verstärken und Gegenreaktionen in Bezug auf die inklusivere Gestaltung von Schulen und Systemen provozieren.

**Vollständige Inklusion kann unter bestimmten Umständen auch Nachteile mit sich bringen.** In einigen Kontexten kann Inklusion unbeabsichtigt den Druck in Richtung Konformität verstärken. Identitäten, Praktiken, Sprachen und Überzeugungen bestimmter Gruppen könnten abgewertet, gefährdet oder beseitigt werden, wodurch wiederum ein Gefühl der Zugehörigkeit geschwächt würde. Das Recht einer Gruppe, ihre Kultur zu schützen, sowie das Recht auf Selbstbestimmung und Selbstvertretung werden zunehmend anerkannt. Widerstand gegen Inklusion kann in Vorurteilen begründet sein oder aber in der Erkenntnis, dass Identität nur dann erhalten und soziale Stärkung nur dann erreicht werden können, wenn eine Minderheit in einem bestimmten Gebiet eine Mehrheit darstellt. Statt positive gesellschaftliche Partizipation zu bewirken, können politische Vorgaben zur Inklusion unter bestimmten Umständen soziale Exklusion verschärfen. Die Exponierung einer Minderheit gegenüber der Mehrheit kann herrschende Vorurteile verstärken und die Benachteiligung von Minderheiten intensivieren. Eine gezielte Unterstützung kann auch zu Stigmatisierung und Etikettierung bestimmter Gruppen oder unwillkommenen Formen der Inklusion führen.

**Zur Lösung von Problemen bedarf es wirkungsvoller Teilhabe.** Inklusive Bildung sollte auf Dialog, Partizipation und Offenheit basieren. Zwar sollten politische Entscheidungsträger und pädagogisches Personal das langfristige Ideal von Inklusion nicht kompromittieren, geringschätzen oder aus den Augen verlieren, sie sollten sich jedoch nicht über die Bedürfnisse und Präferenzen der Betroffenen hinwegsetzen. Fundamentale Menschenrechte und Prinzipien geben zwar moralisch und politisch die Richtung vor für Entscheidungen im Bildungssystem, dennoch ist die Realisierung eines inklusiven Idealzustandes nicht trivial. Die Bereitstellung ausreichend differenzierter und individualisierter Unterstützung erfordert Ausdauer, Widerstandsfähigkeit und eine langfristige Perspektive. Die Abkehr von einem Bildungssystem, das sich für einige Kinder eignet und andere zur Anpassung verpflichtet, kann nicht einfach per Dekret erfolgen. Vorherrschende Einstellungen und Vorstellungen müssen hinterfragt werden. Inklusive Bildung kann sich als unlösbare Aufgabe erweisen, selbst bei bestem Willen und höchstem Engagement. Daher plädieren manche dafür, die Ambitionen inklusiver Bildung zu begrenzen. Der einzige Weg nach vorn besteht jedoch im Erkennen der Barrieren und in deren Abbau.

**Inklusion bringt Vorteile.** Die sorgsame Planung und Bereitstellung inklusiver Bildung kann zur Verbesserung akademischer Leistungen, der sozialen und emotionalen Entwicklung, des Selbstwertgefühls und der Akzeptanz bei Gleichaltrigen führen. Die Inklusion unterschiedlicher Lernender im gemeinsamen Unterricht und in allgemeinen Schulen kann Stigmatisierung, Stereotypisierung, Diskriminierung und Entfremdung verhindern. Darüber hinaus bestehen potenzielle Effizienzgewinne durch die Abschaffung paralleler Strukturen und

die effizientere Nutzung von Ressourcen in einem einzigen inklusiven Bildungssystem. Die ökonomische Rechtfertigung für inklusive Bildung ist zwar von Bedeutung für die Planung, insgesamt jedoch nicht ausreichend. Wenige Systeme kommen dem Idealzustand inklusiver Bildung nahe genug, um eine Schätzung der Gesamtkosten zu ermöglichen. Zudem lassen sich die Vorteile eines inklusiven Bildungssystems nur schwer quantifizieren, da sie sich über Generationen erstrecken.

**Inklusion ist ein moralischer Imperativ.** Die Diskussion über die Vorteile inklusiver Bildung gleicht der Diskussion über die Vorteile der Menschenrechte. Inklusion ist eine Grundvoraussetzung für nachhaltige Gesellschaften. Sie ist eine Voraussetzung für die Bildung in einer und für eine Demokratie, die auf Fairness, Gerechtigkeit und Chancengerechtigkeit aufbaut. Sie bietet einen systematischen Rahmen zum Abbau von Barrieren nach folgendem Prinzip: Jeder Lernende und jede Lernende zählt und zwar in gleichem Maße. Zudem wirkt Inklusion Tendenzen in Bildungssystemen entgegen, wonach Ausnahmen und Exklusion möglich sind, wie z. B. in Fällen, in denen Schulen anhand einer einzigen Dimension bewertet werden und die Zuteilung von Ressourcen an ihre Leistung gekoppelt ist.

**Inklusion verbessert das Lernen aller.** In den vergangenen Jahren hat das Narrativ einer „Lernkrise“ die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass die Mehrheit der Kinder im Schulalter in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen in den Grundfähigkeiten keine Mindestkompetenzen erreicht. Dieses Narrativ übersieht in den am weitesten zurückliegenden Ländern jedoch möglicherweise Dysfunktionen der Bildungssysteme – wie Exklusion, Elitarismus und Ungleichheit. Es ist kein Zufall, dass SDG 4 die Länder ausdrücklich dazu auffordert, inklusive Bildung zu gewährleisten. Mechanische Lösungen, die sich nicht mit den tiefer liegenden Gründen für Exklusion auseinandersetzen, können nur begrenzt zur Verbesserung von Lernergebnissen führen. Inklusion muss die Grundlage von Lehr- und Lernkonzepten darstellen.

Der Weltbildungsbericht 2020 wirft im Kontext inklusiver Bildung Fragen auf, die im Zusammenhang stehen mit zentralen politischen Lösungsansätzen, Umsetzungshindernissen, Koordinierungsmechanismen, Finanzierungskanälen und dem Monitoring. Soweit möglich, untersucht der Bericht, wie sich diese Fragen und ihre Beantwortung im Laufe der Zeit verändert haben. Ein so komplexes Themengebiet wie die Inklusion ist jedoch bislang auf globaler Ebene nicht gut dokumentiert. Dieser Bericht sammelt Informationen dazu, wie jedes Land – von Afghanistan bis Zypern – den Herausforderungen von Inklusion in der Bildung begegnet. Die Informationen sind auf einer neuen Website unter dem Titel „PEER“ ([education-profiles.org](http://education-profiles.org)) verfügbar. Länder können diese Website nutzen, um Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen – insbesondere auf regionaler Ebene, wo Kontexte eine Ähnlichkeit aufweisen. Die Länderprofile können als Ausgangsbasis für die Überprüfung qualitativer Fortschritte bis 2030 dienen.

Der Bericht identifiziert die unterschiedlichen Kontexte und Herausforderungen, vor denen Länder bei der Bereitstellung inklusiver Bildung stehen. Er identifiziert die verschiedenen Gruppen, die vom Ausschluss aus der Bildung bedroht sind, und die Barrieren, die sich einzelnen Lernenden in den Weg stellen, besonders wenn sich Merkmale überschneiden. Der Bericht zeigt auch, dass Exklusion in physischer, sozialer (in Beziehungen zwischen einzelnen Personen und Gruppen), psychologischer und systemischer Form auftreten kann. Diese Herausforderungen adressiert der Bericht anhand von sieben Themenfeldern, die in entsprechenden Kapiteln behandelt werden – ein kurzer Abschnitt beleuchtet zudem, welche Rolle diese Herausforderungen im Kontext von COVID-19 spielen.

## Recht und Politik

**Bindende Rechtsinstrumente und nicht bindende Erklärungen sind Ausdruck des internationalen Strebens nach Inklusion.** Das UNESCO-Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen von 1960 und die Erklärung „Bildung für alle“ der UNESCO-Weltkonferenz 1990 von Jomtien, Thailand, forderten die Länder auf, Maßnahmen zu ergreifen, um „Gleichbehandlung auf dem Gebiet des Unterrichtswesens“ zu gewährleisten und keine „Diskriminierung beim Zugang zu Bildungsmöglichkeiten“ für „benachteiligte Gruppen“ zuzulassen. Die Erklärung und der Aktionsrahmen, die 1994 in Salamanca verabschiedet wurden, stellten das Prinzip auf, dass jedes Kind in die Schule gehen sollte, „die es besuchen würde, hätte es keine Behinderung“ – dies wurde 2006 als Rechtsanspruch bestätigt. Diese Texte haben nationale Gesetzgebungen und politische Vorgaben beeinflusst, die entscheidend sind für Fortschritte auf dem Weg zu Inklusion.

**Nationale Definitionen von inklusiver Bildung basieren tendenziell auf einem breit gefassten Verständnis von Inklusion.** Analysen für diesen Bericht ergaben, dass 68% der Länder inklusive Bildung in Gesetzen, politischen Vorgaben, Plänen oder Strategien definieren. 57% der Länder haben Definitionen, die alle marginalisierten Gruppen abdecken. In 17% der Länder bezieht sich die Definition von inklusiver Bildung ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen.

**Gesetze zielen für gewöhnlich auf spezifische Gruppen ab, die von Exklusion in der Bildung bedroht sind.** Das breit gefasste Verständnis von Inklusion, welches alle Lernenden in Bildung einbezieht, ist in nationalen Gesetzgebungen kaum präsent. Nur bei 10% der Länder beinhalten die Gesetze zu allgemeiner und inklusiver Bildung umfassende Regelungen für alle Lernenden. Häufiger beziehen sich Gesetze der Bildungsministerien auf spezifische Gruppen. Von allen Ländern verfügten 79% über Gesetze mit Bezug auf Bildung für Menschen mit Behinderungen, 60% für sprachliche Minderheiten, 50% für Geschlechtergleichberechtigung und 49% für ethnische und indigene Gruppen.

**Politische Vorgaben weisen in der Tendenz eine umfassendere Sicht auf Inklusion in der Bildung auf.** Etwa 17% der Länder verfügen über politische Vorgaben, die umfassende Regelungen für alle Lernenden enthalten. Die Tendenz ist in weniger bindenden Texten deutlich ausgeprägter: So erklären 75% der nationalen Bildungspläne und -strategien die Absicht, alle benachteiligten Gruppen einzubeziehen. Ungefähr 67% der Länder verfügen über Strategien zur Inklusion von Lernenden mit Behinderungen, wobei die Verantwortung dafür zwischen Bildungsministerien und anderen Ministerien nahezu gleich verteilt ist.

**Gesetze und politische Vorgaben beantworten die Frage, ob Lernende mit Behinderungen allgemeine Schulen besuchen sollten, unterschiedlich.** In 25% der Länder schreibt das Gesetz Bildung in getrennten Lernumgebungen vor, wobei dieser Anteil in Asien sowie in Lateinamerika und der Karibik 40% übersteigt. Etwa 10% der Länder schreiben Integration vor und 17% Inklusion, die verbleibenden entscheiden sich für Kombinationen aus Segregation und gemeinsamem Unterricht. Im Kontext politischer Vorgaben lässt sich eine größere Tendenz zur Inklusion feststellen: 5% der Länder verfügen über politische Vorgaben für Bildung in getrennten Lernumgebungen, während sich 12% für Integration und 38% für Inklusion entscheiden. Trotz der guten Absichten, die sich in Gesetzen und politischen Vorgaben wiederfinden, gewährleisten die Regierungen häufig nicht deren Umsetzung.

**Politische Vorgaben müssen für alle Altersklassen und Bildungstufen konsistent und kohärent sein.** Der Zugang zu frühkindlicher Förderung und Erziehung ist extrem ungleich gestaltet und ist bedingt durch Wohnort und sozioökonomischen Status. Inklusion wird auch bestimmt durch Qualität, insbesondere Interaktionen, Integration und kindzentrierte Ansätze auf spielerischer Basis. Die frühe Identifikation der Bedürfnisse von Kindern ist für die Konzeption der richtigen Maßnahmen von entscheidender Bedeutung. Gleichwohl ist eine Etikettierung von Differenzen im Namen der Inklusion unter Umständen wenig zielführend. Eine disproportionale Zuordnung von benachteiligten Gruppen zu Kategorien besonderer Bedürfnisse kann ein Hinweis auf diskriminierende Verfahren sein. Dies zeigen beispielsweise erfolgreiche juristische Verfahren bezüglich des Rechts auf Bildung von Lernenden, die der Minderheit der Roma angehören.



### **Um vorzeitige Schulabbrüche zu verhindern, bedarf es politischer Vorgaben an mehreren Fronten.**

Bildungssysteme stehen vor einem Dilemma. Nichtversetzungen führen anscheinend zu mehr Schulabbrüchen, doch automatische Versetzungen erfordern systematische Ansätze für unterstützende Maßnahmen, die viele Länder zwar proklamieren, an deren Umsetzung sie jedoch scheitern. Gesetze und politische Vorgaben stehen möglicherweise im Widerspruch zu Inklusion, z. B. in Ländern mit niedrigen Altersgrenzen für Kinderarbeit oder Eheschließungen. Bangladesch gehört zu den wenigen Ländern, die umfassend in „Second-Chance“-Programme investieren, die für das Erreichen von SDG 4 unerlässlich sind.

### **Regierungen streben nach einer inklusiveren Gestaltung von Bildung nach der allgemeinen Schulpflicht**

**sowie von Erwachsenenbildung.** Berufliche Bildung kann die Inklusion von benachteiligten Gruppen in den Arbeitsmarkt begünstigen, insbesondere im Fall junger Frauen und von Menschen mit Behinderungen. Um Potenziale zu wecken und zu nutzen, müssen Lernumgebungen sicherer und zugänglich gestaltet werden, wie beispielsweise in Malawi. Inklusionsorientierte Maßnahmen im Bereich der tertiären Bildung legen tendenziell den Schwerpunkt auf einen besseren Zugang für benachteiligte Gruppen, entweder durch Quoten oder indem der Zugang bezahlbarer gemacht wird. Dennoch verfügten nur 11% von 71 Ländern über umfassende Strategien zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit; weitere 11% arbeiteten nur Ansätze für bestimmte Gruppen aus. Digitale Inklusion, insbesondere von älteren Menschen, stellt eine große Herausforderung für diejenigen Länder dar, die zunehmend von Informations- und Kommunikationstechnologie abhängen.

**In den Reaktionen auf die COVID-19-Krise, von der 1,6 Milliarden Lernende betroffen waren, wurde nicht genügend auf die Inklusion aller Lernenden geachtet.** Während sich 55% der Länder mit niedrigem Einkommen für Online-Fernunterricht in der Primar- und Sekundarstufe entschieden haben, verfügen nur 12% der Haushalte in den am wenigsten entwickelten Ländern zu Hause über einen Internetzugang. Selbst solche Ansätze, die nur einfache Technologie erfordern, können die Kontinuität des Lernens nicht gewährleisten. Von den ärmsten 20% der Haushalte besaßen in Äthiopien nur 7% ein Radio, keiner der Haushalte besaß einen Fernseher. Insgesamt haben etwa 40% der Länder mit niedrigem und niedrig-mittlerem Einkommen Lernende, die von Exklusion bedroht sind, nicht unterstützt. In Frankreich hatten bis zu 8% der Lernenden nach drei Wochen der pandemiebedingten Ausgangssperre den Kontakt zu den Lehrkräften verloren.

## Daten

**Daten über und für Inklusion in der Bildung sind essenziell.** Daten zur Inklusion können Unterschiede in den Bildungschancen und -erfolgen zwischen Gruppen von Lernenden deutlich machen, indem sie sowohl diejenigen identifizieren, die Gefahr laufen, zurückgelassen zu werden, als auch das Ausmaß der Barrieren erfassen, denen sie ausgesetzt sind. Anhand solcher Informationen können Regierungen Strategien zur Inklusion entwickeln und weitere Daten zur Umsetzung dieser Strategien sowie zu weniger leicht erfassbaren qualitativen Effekten erheben.

### **Die Formulierung geeigneter Fragen zu Merkmalen, die mit Benachteiligung verbunden sind, kann sensibel sein.**

Daten zu Bildungsdisparitäten in der Bevölkerung, die durch Zensusdaten und Erhebungen ermittelt werden, schaffen in Bildungsministerien ein Bewusstsein für Ungleichheiten. Abhängig von ihrer Formulierung können Fragen zu Merkmalen wie Nationalität, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität jedoch sensible persönliche Identitäten berühren, aufdringlich sein und Verfolgungsgängste schüren.

### **Die Formulierung von Fragen zu Behinderungen hat sich verbessert.**

Die Einigung auf ein allgemein anerkanntes Messverfahren von Behinderung war das Ergebnis eines langen Prozesses. Die „Washington Group on Disability Statistics“ der UN-Statistikkommission schlug 2006 einen Kurzfragebogen für Zensusdaten und Erhebungen vor, der kritische funktionale Beeinträchtigungen der Fähigkeiten und Aktivitäten von Erwachsenen erfasst. Ein kinderspezifisches Modul wurde in Zusammenarbeit mit UNICEF entwickelt. Die Fragen bringen behinderungsbezogene Statistiken in Einklang mit dem sozialen Modell von Behinderung und lösen ernste Vergleichbarkeitsprobleme. Die Übernahme dieser Fragen geschieht allerdings nur langsam.

**Die gegenwärtige Datenlage zu Behinderungen ist zwar qualitativ hochwertig, aber nach wie vor lückenhaft.**

Eine Analyse von 14 Ländern im Rahmen der „Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS)“ 2017-2019 und die Nutzung des breiter angelegten kinderspezifischen Moduls zeigen eine Prävalenz von Behinderungen von 12% infolge hoher Angst- und Depressionsraten, innerhalb einer Bandbreite von 6% bis 24%. In all diesen Ländern machten Kinder und Jugendliche mit Behinderungen 15% derjenigen aus, die keine Schule besuchten. Im Vergleich zu ihren Altersgenossen im Grundschulalter sowie im unteren und oberen Sekundarstufenalter stieg die Wahrscheinlichkeit, dass diejenigen mit einer Behinderung nicht zur Schule gingen, um jeweils 1, 4 und 6 Prozentpunkte. Bei denjenigen mit einer sensorischen, körperlichen oder geistigen Behinderung stieg die Wahrscheinlichkeit um 4, 7 und 11 Prozentpunkte.

**Einige Befragungen an Schulen ermöglichen tiefere Einsichten in Bezug auf Inklusion.** Bei der Internationalen Schulleistungsstudie der OECD (PISA) 2018 berichtete jede/r fünfte 15-Jährige, sich an der Schule als Außenseiter/ in zu fühlen. In Brunei Darussalam, der Dominikanischen Republik und den Vereinigten Staaten lag der Anteil sogar bei über 30%. In allen teilnehmenden Bildungssystemen war die Wahrscheinlichkeit, sich zugehörig zu fühlen, bei Schülerinnen und Schülern mit niedrigerem sozioökonomischem Status geringer. Administrative Daten können wirksam eingesetzt werden, um qualitative Evidenz zur Inklusion zu sammeln. Neuseeland überprüft systematisch weiche Indikatoren auf nationaler Ebene, unter anderem ob Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass sich um sie gekümmert wird, ob sie sich sicher und geborgen fühlen und inwiefern sie in der Lage sind, positive Beziehungen aufzubauen und zu erhalten, die Bedürfnisse anderer zu respektieren und Empathie zu zeigen. Fast die Hälfte der Länder mit mittlerem und niedrigem Einkommen erhebt keine administrativen Daten zu Lernenden mit Behinderungen.

**Die Daten zeigen, wo nach wie vor Segregation stattfindet.** In Brasilien stieg durch eine Anpassung politischer Vorgaben der Anteil der Lernenden mit Behinderungen, die allgemeine Schulen besuchen, von 23% im Jahr 2003 auf 81% im Jahr 2015. In Asien und der Pazifikregion gingen fast 80% der Kinder mit Behinderungen in allgemeine Schulen, wobei der Anteil von 3% in Kirgisistan bis zu 100% in Timor-Leste und Thailand reichte. Vereinzelt dokumentieren Schulen, die sich um bestimmte Gruppen kümmern, z. B. um Mädchen, sprachliche Minderheiten und religiöse Gemeinschaften. Ihr Beitrag zur Inklusion ist zwiespältig: So können indigene Schulen zum einen ein Umfeld bieten, wo Traditionen, Kulturen und Erfahrungen respektiert werden, zum anderen können sie jedoch auch dazu beitragen, Marginalisierung aufrechtzuerhalten. Schulische Erhebungen wie die PISA-Studie zeigen ein hohes Niveau an sozioökonomischer Segregation in Ländern wie Chile und Mexiko, wo die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler einer anderen Schule zugewiesen werden müsste, um eine einheitliche sozioökonomische Durchmischung zu erreichen. Diese Art der schulischen Segregation hat sich im Zeitraum 2000-2015 kaum verändert.

**Die Feststellung besonderer Bedürfnisse ist ein strittiges Thema.** Die Feststellung von Lernbedürfnissen versetzt Lehrkräfte in die Lage, die Förderung und Umgebung der Lernenden gezielt zu gestalten. Andererseits könnten Kinder durch Gleichaltrige, Lehrkräfte und Verwaltungspersonal auf ihre Bedürfnisse reduziert werden, was wiederum stereotypes Verhalten ihnen gegenüber auslösen und eine rein medizinisch-diagnostische Herangehensweise fördern könnte. Portugal verordnete kürzlich einen flexiblen Ansatz zur Feststellung besonderer Bedürfnisse. Geringe Erwartungen, die durch eine Etikettierung ausgelöst werden können, z. B. die Feststellung von Lernschwierigkeiten, können selbsterfüllend werden. In Europa reichte der Anteil der Lernenden mit besonderen Lernbedürfnissen von 1% in Schweden bis zu 20% in Schottland. In den Vereinigten Staaten stellte Lernschwäche die größte Kategorie im Bereich der besonderen Bedürfnisse dar, in Japan hingegen war sie unbekannt. Solche Abweichungen erklären sich vorrangig durch länderspezifische Unterschiede in der Ausgestaltung solcher Kategorien: Anforderungen an Institutionen, Finanzen und Ausbildung variieren ebenso wie politische Vorgaben.

# Steuerung und Finanzierung

## **Die Gewährleistung von Inklusion in der Bildung liegt nicht allein in der Verantwortung der Bildungspolitik.**

Die Integration von Leistungen kann sowohl die Art und Weise verbessern, wie die Bedürfnisse von Kindern berücksichtigt werden, als auch die Qualität und Kosteneffizienz von Leistungen. Eine solche Integration kann erreicht werden, wenn ein Anbieter von Leistungen als Vermittler für den Zugang zu einem anderen Anbieter agiert. Eine Untersuchung von inklusiven Bildungsangeboten in 18 europäischen Ländern, vorrangig mit Bezug auf Lernende mit Behinderungen, ergab, dass Bildungsministerien für Lehrkräfte, Schulverwaltung und Lernmaterialien verantwortlich waren, Gesundheitsministerien für Untersuchungen, Einstufung und Rehabilitationsleistungen und Sozialministerien für finanzielle Unterstützung.

## **Geteilte Verantwortung ist keine Garantie für horizontale Zusammenarbeit, Kooperation und Koordination.**

Tief verwurzelte Normen, Traditionen und bürokratische Arbeitskulturen hemmen den fließenden Übergang weg von versäulten Formen der Bereitstellung von Leistungen. Auch unzureichende Ressourcen können eine Rolle spielen: In Kenia arbeitete in einem Drittel der auf Bezirksebene eingerichteten „Educational Assessment Resource Centres“, die dem Ausbau des Zugangs zu Bildung für Kinder mit Behinderungen dienen sollen, statt des angestrebten multidisziplinären Teams nur ein/e Mitarbeiter/in. Es bedarf klar definierter, messbarer Standards, die die Verantwortlichkeiten regeln. Ruanda entwickelte Standards, die Inspektoren in die Lage versetzen, den Inklusionsgrad von Unterrichtsräumen zu bewerten. In Jordanien nutzten zahlreiche Akteure separate Standards zur Lizenzierung und Akkreditierung von sonderpädagogischen Einrichtungen; nun wird die neue 10-Jahres-Strategie dieses Problem angehen.

## **Vertikale Integration von Regierungsebenen und Unterstützung lokaler Regierungen sind notwendig.**

Zentralregierungen müssen Verpflichtungen, die sie an lokale Regierungen übertragen haben, vollständig finanzieren und die Leistungsfähigkeit dieser lokalen Regierungen entwickeln. In der Republik Moldau geriet eine Reform, die Kinder aus meist staatlichen Internatsschulen herausholen sollte, ins Stocken, weil Sparguthaben nicht an die lokalen Regierungseinrichtungen und die Schulen, welche die Kinder aufnahmen, überwiesen wurden. In Nepal ergaben eine mittelfristige Evaluation des Schulsektor-Programms und der erste inklusive Bildungsworkshop, dass zwar einige zentrale Regierungsposten im Zuge der Dezentralisierung verschoben wurden, dass jedoch die Kapazität der lokalen Regierung, die Bereitstellung von Bildungsleistungen zu unterstützen, schwach war.

## **Drei Finanzierungshebel sind wichtig für Chancengerechtigkeit und Inklusion in der Bildung.**

Erstens könnten Regierungen relative Nachteile bei der Zuteilung von Mitteln an lokale Behörden oder Schulen durch Pro-Kopf-Zulagen ausgleichen. Argentiniens Bundesregierung zahlt Provinzregierungen pauschale Zuweisungen (so genannte „block grants“), die sowohl ländliche Bevölkerungsgruppen berücksichtigen als auch jene, die keine Schule besuchen. Die Provinzen kofinanzieren Bildung aus ihren Einnahmen, deren Höhe jedoch stark variiert, was zu Ungleichheit beiträgt. Zweitens können Strategien und Programme zur Bildungsfinanzierung Lernenden und deren Familien in Form von Bargeld (z. B. Stipendien) und der Befreiung von Zahlungen (z. B. Gebühren) zugutekommen. Etwa jedes vierte Land verfügt über Fördermaßnahmen zugunsten benachteiligter Gruppen für den Zugang zu tertiärer Bildung. Drittens können nicht bildungsspezifische finanzpolitische Vorgaben und Programme große Auswirkungen auf die Bildung haben. In Lateinamerika wurde der Bildungsstand durch Conditional Cash Transfer-Programme (CCT) langfristig um 0,5 bis 1,5 Jahre erhöht.

## **Die Finanzierung inklusiver Bildung für Lernende mit Behinderung erfordert einen zusätzlichen Fokus.**

Es wird eine zweigleisige Strategie für die Finanzierung empfohlen, die allgemeine Mechanismen um gezielte Programme ergänzt. Politische Entscheidungsträger müssen Standards definieren, sowohl für bereitzustellende Leistungen als auch für die Kosten, die sie abdecken werden. Sie müssen der Herausforderung zunehmender Kosten begegnen, da die Quoten festgestellten besonderen Bedarfs steigen, und Wege erarbeiten, um gezielte Leistungen für eine große Bandbreite an Bedürfnissen zu priorisieren, zu finanzieren und bereitzustellen. Zudem müssen sie Ergebnisse auf eine Weise definieren, die den Druck auf lokale Behörden und Schulen aufrechterhält, so dass eine weitere Kennzeichnung von Leistungen für Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf sowie eine fortschreitende Segregation der Lernumgebungen auf Kosten bestimmter Gruppen oder des allgemeinen Finanzierungsbedarfs vermieden wird. Finnland hat diesen Weg eingeschlagen.

**Selbst in reicheren Ländern fehlen Informationen zur Finanzierung von Bildung für Lernende mit Behinderungen.** Ein Projekt zur Untersuchung der Finanzierung von inklusiver Bildung in europäischen Ländern ergab, dass nur 5 von 18 Ländern über relevante Informationen verfügten. Da sich die Länder in ihrer Geschichte, ihrem Verständnis von inklusiver Bildung und dem Grad der Dezentralisierung unterscheiden, gibt es diesbezüglich keinen idealen Finanzierungsmechanismus. Einige wenige Länder wenden sich von differenzierten Gewichtungen (z. B. nach Art der Beeinträchtigung) ab, durch die die Zahl der Lernenden, bei denen besondere Bedürfnisse festgestellt werden, steigen kann, und wenden eine einfache Finanzierungsformel für allgemeine Schulen an. Viele fördern Netzwerke, um Ressourcen, Einrichtungen und Möglichkeiten zur Kapazitätsentwicklung gemeinsam zu nutzen.

**Ärmere Länder haben oft mit der Finanzierung des Übergangs von gesonderter Förderung zu inklusiver Bildung zu kämpfen.** Einige Länder haben ihre Budgets erhöht, um die Inklusion von Lernenden mit Behinderungen zu verbessern. Der Haushalt von Mauritius 2018/19 vervierfachte die jährlichen Pro-Kopf-Zuschüsse für Lehrmittel, Betriebsmittel, Mobiliar und Ausstattung für Lernende mit besonderen Bedürfnissen.

## Lehrpläne, Lehrbücher und Leistungsbeurteilungen

**Entscheidungen zu Lehrplänen können eine inklusive und demokratische Gesellschaft fördern oder hemmen.** Lehrpläne müssen allen von Exklusion bedrohten Gruppen das Gefühl geben, dass sie – im Hinblick auf Inhalt und Umsetzung – von elementarer Wichtigkeit für das Bildungsvorhaben sind. Die Anwendung unterschiedlicher Lehrpläne mit unterschiedlichen Standards für einige Gruppen erschwert die Inklusion und erzeugt Stigmatisierung. Dennoch unterrichten viele Länder noch immer Lernende mit Behinderungen nach einem speziellen Lehrplan, bieten Flüchtlingen nur den Lehrplan ihres Heimatlandes, um deren Rückführung zu fördern, und neigen dazu, Lernende mit geringeren Leistungen in langsamere Bildungsverläufe zu drängen. Herausforderungen entstehen in vielerlei Kontexten: Binnenvertriebene in Bosnien und Herzegowina, geschlechtsspezifische Probleme in Peru, sprachliche Minderheiten in Thailand, Flüchtlinge aus Burundi und Kongo in der Vereinigten Republik Tansania, indigene Gruppen in Kanada. In Europa thematisierten 23 von 49 Ländern sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität nicht explizit in ihren Lehrplänen.

**Inklusive Lehrpläne müssen relevant und flexibel sein und auf Bedürfnisse eingehen.** Von Bürgern durchgeführte Erhebungen in Südasien und Subsahara-Afrika belegen große Unterschiede zwischen den Lehrplanziele und den Lernergebnissen. Wenn sich Lehrpläne nur auf privilegiertere Lernende und bestimmte Arten von Wissen ausrichten, entsteht bei der Umsetzung eine Ungleichheit zwischen ruralen und urbanen Gebieten, wie eine in Uganda durchgeführte Lehrplanstudie im Bereich Mathematik in der Primarstufe ergab. Das Lernen in der Muttersprache ist vor allem in der Grundschule essenziell, um Wissenslücken zu vermeiden und Lernen und Verstehen zu beschleunigen. Im indischen Bundesstaat Odisha erfolgt mehrsprachige Bildung an etwa 1.500 Grundschulen und in 21 Stammessprachen als Unterrichtssprache. Nur 41 Länder weltweit erkennen die Gebärdensprache als offizielle Sprache an, 21 davon sind in der Europäischen Union. In Australien wird der Lehrplan für 19% der Lernenden angepasst. Lehrpläne sollten nicht in Bildungssackgassen führen, sondern Wege zu kontinuierlichen Bildungschancen bereiten.

**Lehrbücher können Stereotype verstetigen.** Die Darstellung ethnischer, sprachlicher, religiöser und indigener Minderheiten in Lehrbüchern hängt stark vom historischen und nationalen Kontext ab. Zu den Faktoren, die den Umgang von Ländern mit Minderheiten beeinflussen, gehören das Vorhandensein indigener Bevölkerungsgruppen, die demografische, politische oder ökonomische Dominanz einer oder mehrerer ethnischer Gruppen, Segregation oder Konflikte in der Vergangenheit, das Verständnis von nationaler Identität und die Rolle von Zuwanderung. Lehrbücher können auf Minderheiten in einer Weise eingehen, die den Grad, in dem man als „andersartig“ wahrgenommen wird oder sich selbst wahrnimmt, verringern oder verstärken. Unangemessene

Bilder und Beschreibungen, die bestimmte Merkmale mit einzelnen Bevölkerungsgruppen assoziieren, können dazu führen, dass sich Lernende, die Minderheiten angehören, unzureichend dargestellt, missverstanden, frustriert und entfremdet fühlen. In vielen Ländern sind Mädchen und Frauen häufig unterrepräsentiert und werden stereotypisch dargestellt. Der Anteil von weiblichen Personen in Texten und Abbildungen in Englischlehrbüchern der Sekundarstufe lag in Indonesien bei 44%, in Bangladesch bei 37% und in der pakistanischen Provinz Punjab bei 24%. Frauen wurden in weniger angesehenen Berufen dargestellt und als introvertiert charakterisiert.

**Qualitativ hochwertige Leistungsbeurteilungen sind ein wesentlicher Bestandteil eines inklusiven Bildungssystems.** Leistungsbeurteilungen werden häufig übermäßig eng ausgestaltet, bestimmen so die Zulassung zu bestimmten Schulen oder die Vermittlung in separate Bildungswege und senden dadurch widersprüchliche Signale über das Engagement von Regierungen beim Thema Inklusion. Groß angelegte, landesweite summative Leistungsbeurteilungen neigen beispielsweise dazu, Lernende mit Behinderungen oder Lernschwächen auszuschließen. Die Leistungsbeurteilung sollte sich auf die Aufgaben für Lernende konzentrieren: Wie gehen sie diese an, welche erweisen sich als schwierig und wie können einige Aspekte angepasst werden, damit Erfolg möglich wird. Eine Verschiebung des Schwerpunkts von summativen Leistungsbeurteilungen am Ende des Bildungszyklus mit schwerwiegenden Konsequenzen für die Teilnehmenden hin zu formativen Leistungsbeurteilungen im Verlauf des Bildungsweges mit weniger schwerwiegenden Konsequenzen untermauert Bemühungen, Leistungsbeurteilungen für das Ziel inklusiver Bildung geeignet zu machen. Anpassungen von Testmodalitäten sind wichtig, doch ist die Validität solcher Anpassungen in Frage gestellt worden, weil sie Lernende an ein Modell anzupassen scheinen. Stattdessen sollte das Hauptaugenmerk darauf gerichtet werden, wie Leistungsbeurteilungen Lernende mit besonderen Bedürfnissen so unterstützen können, dass diese zeigen können, was sie gelernt haben. In sieben Ländern Subsahara-Afrikas verfügte keine Lehrkraft über grundlegende Kenntnisse im Bereich der Leistungsbeurteilung von Schülern.

**Für inklusive Reformen von Lehrplänen, Lehrbüchern und Leistungsbeurteilungen muss eine Vielzahl von Faktoren aufeinander abgestimmt werden.** Kapazitäten müssen entwickelt werden, damit die Beteiligten kooperativ zusammenarbeiten und strategisch planen können. Es braucht Partnerschaften, damit es allen Parteien ermöglicht wird, am Prozess teilzuhaben, darauf Einfluss zu nehmen und gemeinsam auf dieselben Ziele hinarbeiten. Erfolgreiche Versuche zur inklusiven Gestaltung von Lehrplänen, Lehrbüchern und Leistungsbeurteilungen beinhalten partizipatorische Prozesse während der Erarbeitung, Entwicklung und Umsetzung.

## Lehrkräfte und unterstützendes Personal

**In inklusiven Bildungssystemen sollten alle Lehrkräfte darauf vorbereitet sein, alle Lernenden zu unterrichten.**

Inklusion kann nicht realisiert werden, wenn Lehrkräfte nicht Akteure des Wandels sind, mit Werten, Kenntnissen und Einstellungen, die es jedem Lernenden erlauben, erfolgreich zu sein. In den Einstellungen von Lehrkräften vermischt sich das eigene Engagement für Inklusion häufig mit Zweifeln in Bezug auf die eigene Vorbereitung sowie auf die Bereitschaft des Bildungssystems, Lehrkräfte dabei zu unterstützen. Lehrkräfte sind nicht unbedingt immun gegen soziale Vorurteile und Stereotype. Inklusiver Unterricht erfordert, dass Lehrkräfte offen für Vielfalt sind. Zudem müssen sie sich der Tatsache bewusst sein, dass Lernen stattfindet, indem die Lernenden das, was im Unterricht geschieht, mit den eigenen Lebenserfahrungen verbinden. Während viele Möglichkeiten der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften entsprechend angelegt sind, führen tief verwurzelte Sichtweisen in Bezug auf einige Lernende, die als unzulänglich, unfähig oder untauglich wahrgenommen werden, dazu, dass es Lehrkräften schwerfallen kann, die unbegrenzte Lernfähigkeit jedes einzelnen Lernenden zu erkennen.

**Mangelnde Vorbereitung auf inklusiven Unterricht kann aus pädagogischen Wissenslücken resultieren.**

Im Rahmen der Internationalen Lehr- und Lernerhebung TALIS 2018 gaben etwa 25% der Lehrkräfte einen hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung im Bereich des Unterrichts für Lernende mit besonderen Bedürfnissen an. In 10 französischsprachigen Ländern Subsahara-Afrikas hatten 8% der Lehrkräfte für die Klassenstufen 2 und 6 eine berufsbegleitende Weiterbildung in inklusiver Bildung erhalten. Es ist wichtig, die Tradition der

Ausbildung unterschiedlicher Arten von Lehrkräften für unterschiedliche Arten von Lernenden in getrennten Lernumgebungen zu überwinden. Um hochwertig zu sein, muss die Lehrkräfteausbildung zahlreiche Aspekte des inklusiven Unterrichts für alle Lernenden abdecken – von Unterrichtstechniken und Klassenorganisation bis hin zu multiprofessionellen Teams und Methoden zur Lernbeurteilung – und sollte im Anschluss daran Lehrkräften Unterstützung anbieten, um ihnen bei der Anwendung neuer Kompetenzen in der Unterrichtspraxis zu helfen. In der kanadischen Provinz New Brunswick führte eine umfassend angelegte inklusive bildungspolitische Vorgabe Bildungsangebote für Lehrkräfte ein, um Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung zu unterstützen.

**Lehrkräfte brauchen angemessene Arbeitsbedingungen und Unterstützung, um den Unterricht an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.** In Kambodscha bezweifelten Lehrkräfte die Durchführbarkeit von kindzentrierter Pädagogik aufgrund überfüllter Klassenzimmer, knapper Unterrichtsressourcen und überambitionierter Lehrpläne. Der Unterricht nach standardisierten inhaltlichen Anforderungen einer Lernbeurteilung kann es Lehrkräften erschweren, ihre Praxis anzupassen. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulen kann sie beim Umgang mit den Herausforderungen von Diversität unterstützen, vor allem in Systemen, die von Segregation zu Inklusion übergehen. Mitunter findet eine solche Zusammenarbeit jedoch nicht einmal zwischen den Lehrkräften derselben Schule statt. In Sri Lanka arbeiteten wenige Lehrkräfte, die in allgemeinen Klassen unterrichteten, mit Kolleginnen und Kollegen zusammen, die Lernende mit besonderen Bedürfnissen unterrichteten.

**Im Zuge der Inklusion von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen war ein Zuwachs an unterstützendem Personal zu verzeichnen.** Dennoch fehlt es weltweit an Personal. Teilnehmende einer Umfrage von Lehrer\*innen berichteten, dass in mindestens 15% der Länder unterstützendes Personal weitgehend fehle oder gar nicht verfügbar sei. Lern- oder Lehrassistenten/innen im Unterricht können besonders hilfreich sein. Zwar sollen sie eigentlich die Arbeit der Lehrkraft ergänzen, werden jedoch häufig in Positionen gebracht, die viel mehr von ihnen verlangen. Steigende berufliche Erwartungen, oft verbunden mit wenig Perspektiven der beruflichen Weiterbildung, können zu niedrigerer Qualität des Lernens, Störungen der Interaktion zwischen Gleichaltrigen, verringertem Zugang zu kompetentem Unterricht und zu Stigmatisierung führen. In Australien wurde der Zugang von Lernenden mit Behinderungen zu qualifizierten Lehrkräften teilweise durch die übermäßige Abhängigkeit des Systems von unqualifiziertem unterstützendem Personal erschwert.

**Die Vielfalt der Lehrkräfte ist häufig weniger ausgeprägt als die der Bevölkerung.** Dies ist mitunter die Folge struktureller Probleme, die Mitglieder marginalisierter Gruppen davon abhalten, Qualifikationen überhaupt zu erlangen oder nach ihrem Abschluss an Schulen zu unterrichten und im Beruf zu bleiben. Systeme sollten erkennen, dass diese Lehrkräfte Inklusion unterstützen können, weil sie einzigartige Erfahrungen mitbringen und als Vorbilder für alle Lernenden dienen. In Indien stieg von 2005 bis 2013 der Anteil an Lehrkräften aus sogenannten „gelisteten Kasten“ („scheduled castes“), denen 16% der Bevölkerung des Landes angehören, von 9% auf 13%.

## Schulen

**Inklusion in der Bildung erfordert inklusive Schulen.** Das Leitbild einer Schule – die expliziten und impliziten Werte und Überzeugungen sowie die zwischenmenschlichen Beziehungen, die die Atmosphäre einer Schule bestimmen – ist mit der sozialen und emotionalen Entwicklung sowie dem Wohlbefinden von Lernenden in Verbindung gebracht worden. Der Anteil der Lernenden in Ländern der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die sich in der Schule „zugehörig“ fühlten, sank aufgrund zunehmender Anteile von Lernenden mit Migrationshintergrund und aufgrund des abnehmenden Zugehörigkeitsgefühls unter Einheimischen von 82% im Jahr 2003 auf 73% im Jahr 2015.

**Schulleiterinnen und Schulleiter können eine gemeinsame Vision von Inklusion fördern.** Sie können inklusive Pädagogik anleiten und Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung planen. Eine länderübergreifende Studie zu Lehrkräften für Lernende mit besonderen Bedürfnissen an allgemeinen Schulen ergab, dass diejenigen, die mehr anleitende Führung erhielten, ihren Bedarf an beruflicher Weiterbildung geringer einschätzten. Obwohl die Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern immer komplexer werden, hatte beinahe ein Fünftel (in Kroatien sogar die Hälfte) von ihnen keine spezielle Ausbildung dafür erhalten. In 47 Bildungssystemen gaben 15% der Schulleiterinnen und Schulleiter (in Vietnam sogar über 60%) einen hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung im Bereich der Förderung von Chancengerechtigkeit und Vielfalt an.

**Mobbing und Gewalt an Schulen verursachen Exklusion.** Ein Drittel der 11- bis 15-Jährigen berichtet, an der Schule gemobbt worden zu sein. Diejenigen, die als abweichend von sozialen Normen oder Idealen wahrgenommen werden, sind am häufigsten davon betroffen, darunter sexuelle, ethnische und religiöse Minderheiten, von Armut betroffene und Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In Neuseeland war die Wahrscheinlichkeit, Mobbing zum Opfer zu fallen, bei homosexuellen, bisexuellen, trans- und intersexuellen Lernenden dreifach so hoch. In Uganda erlebten 84% der Kinder mit Behinderungen – im Vergleich zu 53% derjenigen ohne Behinderungen – Gewalt durch Mitschülerinnen und Mitschüler oder Schulpersonal. Die Praktiken der Klassenorganisation, beratende Dienste und Strategien sollten Verantwortlichkeiten und Maßnahmen des Personals identifizieren, die dazu dienen, Mobbing und Gewalt vorzubeugen und anzugehen. Sanktionierende Ansätze sollten die Unterstützung von Lernenden und die Kultivierung einer respektvollen Atmosphäre nicht verdrängen.

**Schulen müssen sicher und zugänglich sein.** Der Weg zur Schule, die Architektur der Gebäude sowie die sanitären Einrichtungen verstoßen häufig gegen Prinzipien der Zugänglichkeit und Adaptierbarkeit und sind oft nicht akzeptabel. Über ein Viertel der Mädchen in elf afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Ländern berichtete, dass sie sich auf dem Hin- und Rückweg zur und von der Schule nie oder selten sicher fühlten. In Burundi, Niger und Samoa hatte keine Schule „Infrastruktur und Materialien für Lernende mit Behinderungen ausgebaut“. In der Slowakei erfüllten 15% der Grundschulen und 21% der unteren Sekundarschulen diese Standards. Zuverlässige vergleichbare Daten sind nach wie vor schwer zu erheben, da die Standards der Länder variieren und Schulen nicht alle Elemente eines Standards erfüllen; zudem sind die Kapazitäten für Monitoring gering und Daten werden nicht von unabhängigen Stellen verifiziert.

**Barrierefreie Infrastruktur hilft nicht zwangsläufig allen.** Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) forderte ein universelles Design für mehr Funktionalität und zur Erfüllung der Bedürfnisse aller, unabhängig von Alter, Größe oder Fähigkeit. Wenn Einrichtungen von vornherein vollständig barrierefrei gestaltet werden, steigen die Kosten um 1%, bei späteren Umrüstungen um 5% oder mehr. Programme in der Entwicklungszusammenarbeit haben bei der Verbreitung von Grundsätzen universellen Designs geholfen. An indonesischen Schulen wurden mit australischer Unterstützung barrierefreie Toiletten, Handläufe und Rampen eingebaut; für alle neuen Schulen ergriff die Regierung ähnliche Maßnahmen.

**Assistive Technologie kann über Teilhabe oder Marginalisierung entscheiden.** Hilfsmittel beziehen sich auf Input-Technologie (angepasste Tastaturen und Computereingabesteuerungen, Spracheingabe, Diktiersoftware) und Output-Technologie (Bildschirmleser und -lupen, dreidimensionale Drucker, Braille-Notizgeräte). Systeme unterstützter Kommunikation ersetzen die Rede. Hörassistenzsysteme verbessern Klangklarheit und reduzieren Hintergrundgeräusche. Diese Technologien verbessern Abschlussraten, Selbstwertgefühl und Optimismus, sind jedoch oft aufgrund mangelnder Ressourcen nicht verfügbar oder werden infolge mangelnder Ausbildung der Lehrkräfte nicht effektiv eingesetzt.

# Lernende, Eltern und Gemeinschaften

**Die Erfahrungen marginalisierter Lernender berücksichtigen.** Die Ansichten benachteiligter Lernender zu dokumentieren, ohne sie auszusondern, ist schwierig. Ihre Präferenzen in Bezug auf Inklusion hängen nachweislich von ihrer Benachteiligung, der Art der besuchten Schule, Erfahrungen an unterschiedlichen Schularten sowie dem Grad und der Diskretion der besonderen Unterstützung ab. Benachteiligte Lernende an allgemeinen Schulen können separate Lernumgebungen aufgrund von mehr Aufmerksamkeit oder weniger Lärm durchaus schätzen. Schülerpatenschaften zwischen Lernenden und Gleichaltrigen mit Behinderungen können zu mehr Akzeptanz und Empathie führen, wenngleich sie die Inklusion außerhalb der Schule nicht garantieren.

**Vertreter der Mehrheit neigen dazu, Lernende aus Minderheiten und marginalisierten Gruppen zu stereotypisieren.** Negative Einstellungen führen zu weniger Akzeptanz, Isolation und Mobbing. Syrische Flüchtlinge in der Türkei fühlten, dass negative Stereotype zu Depression, Stigmatisierung und Entfremdung von der Schule führten. Stereotype können die Erwartungen und das Selbstwertgefühl von Lernenden mindern. In der Schweiz verinnerlichte Mädchen die Ansicht, dass sie für Mathematik, Ingenieurwesen, Naturwissenschaft und Technik weniger geeignet seien als Jungen, was sie davon abhielt, in diesen Bereichen Abschlüsse erlangen zu wollen. Lehrkräfte können Diskriminierung in der Bildung bekämpfen, aber auch verschlimmern. Mathematiklehrkräfte in São Paulo, Brasilien, ließen weiße Schülerinnen und Schüler häufiger bestehen als deren gleichermaßen fähige und sich gleich gut verhaltende schwarze Klassenkameraden. Lehrkräfte in China nahmen lernende Migrantinnen und Migranten aus ländlichen Regionen weniger positiv wahr als deren Mitschüler aus der Stadt.

**Eltern bringen inklusive Bildung voran, leisten aber auch Widerstand dagegen.** Eltern können diskriminierende Meinungen im Hinblick auf Geschlecht, Behinderung, Ethnizität, Hautfarbe oder Religion haben. In Deutschland befürchteten ungefähr 15%, in Hongkong, China, 59% der Eltern, dass Kinder mit Behinderungen das Lernen der anderen stören könnten. Wenn sie die Wahl haben, bevorzugen Eltern es, ihre benachteiligten Kinder in Schulen zu schicken, die ihr Wohlergehen gewährleisten. Sie müssen allgemeinen Schulen vertrauen, dass diese auf die Bedürfnisse ihrer Kinder eingehen. Da die Schule mit zunehmendem Alter anspruchsvoller wird, kann es sein, dass sich Eltern von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung nach Schulen umsehen müssen, die ihren Bedürfnissen besser entsprechen. Im australischen Bundesstaat Queensland hatten 37% der Lernenden an Sonderschulen zuvor eine allgemeine Schule besucht und dann gewechselt.

**Die Schulwahl der Eltern hat Auswirkungen auf Inklusion und Segregation.** Familien, die wählen können, vermeiden möglicherweise benachteiligte lokale Schulen. In dänischen Städten wurde ein Anstieg des Anteils von Lernenden mit Migrationshintergrund um sieben Prozentpunkte in Verbindung gebracht mit dem Anstieg des Anteils von Einheimischen in Höhe von einem Prozentpunkt, die eine Privatschule besuchen. Im Libanon bevorzugte die Mehrheit der Eltern Privatschulen, die ihrer konfessionellen Ausrichtung entsprechen. In Malaysia trugen Privatschulen, die nach ethnischer Zugehörigkeit organisiert und nach Qualität differenziert sind, zur Bildung sozialer Schichten bei, trotz staatlicher Maßnahmen zur Aufhebung der Segregation von Schulen. Ungeachtet des inklusiven Potenzials von allgemeiner Fern- und Online-Bildung kommt inklusive Bildung an ihre Grenze, wenn häuslicher Unterricht von Eltern als Form der Selbstsegregation bevorzugt wird.

**Eltern von Kindern mit Behinderungen befinden sich oft in einer belastenden Situation.** Eltern brauchen Unterstützung bei frühzeitiger Erkennung und beim Umgang mit Schlaf, Verhalten, Ernährung, Wohlbefinden und Pflege ihrer Kinder. Frühinterventionsprogramme können ihnen dabei helfen, Vertrauen zu fassen, andere unterstützende Leistungen in Anspruch zu nehmen und Kinder in allgemeine Schulen einzuschulen. Programme zur wechselseitigen Unterstützung können Solidarität, Vertrauen und Informationen vermitteln. Bei Eltern mit Behinderungen ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie arm und weniger gebildet sind und dass sie aufgrund von Barrieren nicht in die Schule kommen oder mit Lehrkräften zusammenarbeiten. In Vietnam wiesen Kinder von Eltern mit Behinderungen um 16% niedrigere Anwesenheitsraten auf.



**Die Zivilgesellschaft ist seit jeher Wächter und Anwalt des Rechts auf inklusive Bildung.** Organisationen für und von Menschen mit Behinderungen, aus der Bevölkerung heraus entstandene Elternvereine und internationale Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs), die im Bereich Entwicklung und Bildung aktiv sind, überprüfen die Fortschritte von Regierungsverpflichtungen und treten für die Erfüllung von Rechten und gegen Verletzungen des Rechts auf inklusive Bildung ein. In Armenien führte die Kampagne einer NGO zu einem rechtlichen und finanziellen Rahmen für die landesweite Einführung inklusiver Bildung bis 2025.

**Zivilgesellschaftliche Gruppen bieten Bildungsleistungen im Auftrag der Regierung oder auf eigene Initiative an.** Diese Leistungen können Gruppen unterstützen, die von den Regierungen nicht erreicht werden (z. B. Straßenkinder), oder Alternativen zu staatlichen Leistungen darstellen. In Ghana fordert das Regierungsprogramm „Inklusive Bildungspolitik Ghana“ („Ghana Inclusive Education Policy“) NGOs auf, Ressourcen zu mobilisieren, für höhere Finanzierung einzutreten, einen Beitrag zu leisten zur Entwicklung der Infrastruktur sowie sich an Monitoring und Evaluation zu beteiligen. Die afghanische Regierung fördert gemeindebasierte Bildung, die auf die ortsansässige Bevölkerung baut. Dennoch können von NGOs für bestimmte Gruppen eingerichtete Schulen eher Segregation als Inklusion in der Bildung fördern. Sie sollten mit bildungspolitischen Vorgaben im Einklang stehen und keine Leistungen doppeln oder um begrenzte finanzielle Mittel konkurrieren.



ADENE

# Empfehlungen

## **FÜR ALLE HEISST FÜR ALLE: DIE VIELFALT VON LERNENDEN IST EINE STÄRKE, DIE ES ZU WÜRDIGEN GILT**

Die Welt hat sich zu inklusiver Bildung nicht zufällig verpflichtet, sondern weil inklusive Bildung die Grundlage eines qualitativ hochwertigen Bildungssystems ist, das alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen dazu befähigt, zu lernen und ihr Potenzial auszuschöpfen. Geschlecht, Alter, Wohnort, Armut, Behinderung, Ethnizität, Indigenität, Sprache, Religion, Migrations- oder Vertreibungsstatus, sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität, Inhaftierung, Überzeugungen und Einstellungen sollten keine Grundlage für die Diskriminierung von Menschen hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung und Bildungserfahrung sein. Grundvoraussetzung dafür ist, die Vielfalt von Lernenden nicht als Problem, sondern als Chance zu begreifen. Inklusion kann nicht erreicht werden, wenn sie als unbequem angesehen wird oder wenn Menschen die Überzeugung haben, dass die Fähigkeitsniveaus von Lernenden starr und nicht veränderbar sind. Bildungssysteme müssen auf die Bedürfnisse aller Lernenden eingehen.

Die folgenden Empfehlungen berücksichtigen die tief verwurzelten Barrieren und die große Bandbreite der mit Inklusion verbundenen Aspekte, die die Chance der Welt, die Ziele der Agenda Bildung 2030 zu erreichen, gefährden.

### **1 Das Verständnis inklusiver Bildung erweitern: Sie sollte alle Lernenden einschließen – unabhängig von Identität, Herkunft oder Fähigkeiten.**

Obwohl das Recht auf inklusive Bildung für alle Lernenden gilt, müssen viele Regierungen ihre Gesetzgebung, Politik und Praxis noch auf diesem Prinzip aufbauen. Bildungssysteme, die Diversität würdigen und glauben, dass jeder Mensch einen Mehrwert beiträgt, Potenzial hat und mit Würde behandelt werden sollte, ermöglichen es allen Lernenden, nicht nur Grundlagen, sondern eine größere Bandbreite an Kompetenzen zu erlangen, die die Welt braucht, um nachhaltige Gesellschaften zu gestalten. Es geht nicht darum, eine Behörde für inklusive Bildung einzurichten, sondern darum, niemanden zu diskriminieren, niemanden abzulehnen, alle sinnvollen Anpassungen vorzunehmen, um vielfältigen Bedürfnissen gerecht zu werden und auf Geschlechtergleichberechtigung hinzuwirken. Maßnahmen sollten von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter hinein kohärent sein, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Daher sollte bei der Erarbeitung von Plänen für den Bildungssektor eine inklusive Perspektive eingenommen werden.

### **2 Zurückgelassene gezielt finanziell unterstützen: Solange Millionen keinen Zugang zu Bildung haben, gibt es keine Inklusion.**

Sobald Rechtsinstrumente geschaffen worden sind, um Zugangsbarrieren wie Kinderarbeit, Kinderehe und Teenagerschwangerschaft zu überwinden, benötigen die Regierungen eine Doppelstrategie: Eine allgemeine Finanzierung, um eine inklusive Lernumgebung für alle Lernenden zu fördern, sowie eine gezielte Finanzierung, um so früh wie möglich diejenigen zu erreichen, die am weitesten zurückliegen. Ab dem Zugang zur Schule können Frühinterventionen die potenziellen Auswirkungen von Behinderungen auf Entwicklung und Lernen beträchtlich reduzieren.

### **3 Kompetenzen und Ressourcen teilen: Die einzige Möglichkeit, den Übergang zur Inklusion zu unterstützen.**

In vielerlei Hinsicht ist das Erreichen von Inklusion eine Frage des Managements. Personelle und materielle Ressourcen für den Umgang mit Diversität sind knapp. In der Vergangenheit wurden sie als Folge segregierter Systeme an einigen wenigen Orten konzentriert und sind ungleich verteilt. Es braucht Mechanismen und Anreize, um sie flexibel zu verschieben, damit sichergestellt wird, dass allgemeine Schulen und non-formale Bildungsumgebungen fachkompetente Unterstützung erfahren.

### **4 In wirkungsvolle Konsultationen mit Gemeinschaften und Eltern eintreten: Inklusion kann nicht von oben auferlegt werden.**

Die Regierungen sollten Räume schaffen, in denen Gemeinschaften bei der Erarbeitung politischer Vorgaben zur Inklusion in der Bildung als gleichberechtigte Akteure ihre Präferenzen zum Ausdruck bringen können. Schulen sollten den Austausch zu Konzeption und Umsetzung inklusiver Schulpraxis innerhalb und außerhalb der Schule durch Elternvereine oder Schülerpatenschaften verstärken. Jede Meinung zählt.

## **5 Kooperation zwischen Abteilungen, Sektoren und Ebenen der Regierung sicherstellen: Inklusion in der Bildung ist nichts anderes als ein Teilbereich sozialer Inklusion.**

Die Ministerien, die sich die administrative Verantwortung für inklusive Bildung teilen, müssen bei der Bedarfsermittlung, beim Informationsaustausch und bei der Programmentwicklung zusammenarbeiten. Zentralregierungen sollten personelle und finanzielle Unterstützung für lokale Regierungen gewährleisten, damit diese klar definierte inklusive Bildungsaufträge erfüllen können.

## **6 Räume für nichtstaatliche Akteure schaffen, um Lücken zu adressieren und zu füllen: Dabei gilt es sicherzustellen, dass die Akteure auf dasselbe Inklusionsziel hinarbeiten.**

Die Regierungen müssen die Führung übernehmen und den Dialog mit Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) pflegen, um zu gewährleisten, dass die Bereitstellung von Bildungsleistungen zu Inklusion führt, Standards entspricht und im Einklang mit der nationalen Politik steht. Außerdem sollten die Regierungen Bedingungen schaffen, die es NGOs ermöglichen, die Erfüllung von Regierungsverpflichtungen zu überprüfen und sich für diejenigen einzusetzen, die von Bildung ausgeschlossen sind.

## **7 Universelles Design anwenden: Sicherstellen, dass inklusive Systeme das Potenzial aller Lernenden ausschöpfen.**

Alle Kinder sollten nach demselben flexiblen, relevanten und barrierefreien Lehrplan lernen, der Vielfalt anerkennt und auf unterschiedliche Bedürfnisse von Lernenden eingeht. Gesprochene Sprachen und Gebärdensprachen sowie bildliche Darstellungen in Lehrbüchern sollten alle abbilden und zugleich Stereotype beseitigen. Die Leistungsbeurteilungen sollten formativ erfolgen und es Lernenden ermöglichen, das Erlernte auf vielerlei Weise zu demonstrieren. Die Schulinfrastruktur sollte niemanden ausschließen und das enorme Potenzial technologischer Mittel sollte ausgeschöpft werden.

## **8 Bildungspersonal vorbereiten, befähigen und motivieren: Alle Lehrkräfte sollten darauf vorbereitet sein, alle Lernenden zu unterrichten.**

Inklusive Ansätze sollten nicht als Spezialgebiet, sondern vielmehr als Kernelement der Lehrkräftebildung behandelt werden – von der ursprünglichen Ausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung. Solche Programme müssen sich vor allem mit tief verwurzelten Ansichten auseinandersetzen, wonach einzelne Lernende als defizitär und unfähig zu lernen wahrgenommen werden. Schulleiterinnen und Schulleiter sollten darauf vorbereitet sein, ein inklusives Leitbild an ihren Schulen umzusetzen und zu verbreiten. Auch Vielfalt im Bildungspersonal selbst fördert Inklusion.

## **9 Daten zu und für Inklusion achtsam und respektvoll erheben: Stigmatisierende Etikettierungen vermeiden.**

Bildungsministerien müssen mit anderen Ministerien und statistischen Institutionen zusammenarbeiten, um Daten auf Ebene der Bevölkerung kohärent zu erheben, so dass der Grad der Benachteiligung für marginalisierte Menschen erfasst werden kann. Im Kontext von Behinderungen sollten das „Washington Group Short Set of Questions on Disability“ und das „Washington Group/UNICEF Child Functioning Module“ prioritär behandelt werden. Administrative Systeme sollten darauf abzielen, sowohl Daten für die Planung von Ausgaben und Budgets für inklusive Bildungsleistungen als auch Daten zu Erfahrungen mit Inklusion zu erheben. Der Wunsch nach detaillierten oder belastbaren Daten darf jedoch keine höhere Priorität bekommen als die Gewährleistung, dass kein Lernender und keine Lernende beeinträchtigt wird.

## **10 Voneinander lernen: Der Übergang zur Inklusion ist nicht leicht.**

Inklusion bedeutet die Abkehr von Diskriminierung und Vorurteilen und die Hinwendung zu einer Zukunft, die an vielerlei Kontexte und Realitäten angepasst werden kann. Es lassen sich weder die Geschwindigkeit noch die genaue Richtung dieses Übergangs vorschreiben. Doch der gemeinsame Austausch von Erfahrungen in Netzwerken von Lehrkräften, nationalen Foren sowie regionalen und globalen Plattformen kann sehr lehrreich sein.

# PEER



Ein neues Tool des Weltbildungsberichts zum **systematischen Monitoring** von nationalen Bildungsgesetzen und politischen Vorgaben



Dieses Tool soll den wechselseitigen Erfahrungsaustausch ermöglichen und zum regionalen politischen Dialog über zentrale Themen von SDG 4 anregen. Autorisierte Nutzerinnen und Nutzer der Länder können Texte bearbeiten, um Inhalte relevant und aktuell zu halten. Inhalte können auch heruntergeladen werden.

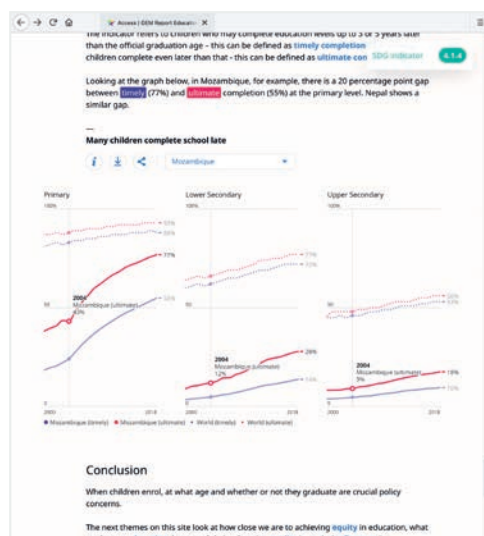
Die erste Version sammelt Informationen über mehr als 160 Länder in sieben Bereichen, die für Inklusion und Bildung relevant sind: Definitionen, Schulorganisation, Recht und Politik, Steuerung, Lernumgebungen, Lehrkräfte und unterstützendes Personal sowie Monitoring. Profile und Regulierungsrahmen nichtstaatlicher Akteure werden im Zusammenhang mit dem Weltbildungsbericht 2021 erarbeitet.

[education-profiles.org](http://education-profiles.org)

# SCOPE



Ein neues interaktives Tool des Weltbildungsberichts zur Information über **wesentliche Trends** auf dem Weg zu SDG 4



Mit diesem Tool können sich Leserinnen und Leser des Weltbildungsberichts erstmals interaktiv mit Daten zu zentralen Indikatoren des Monitorings von SDG 4 auseinandersetzen. Fünf Themen – Zugang, Chancengerechtigkeit, Lernen, Qualität und Finanzierung – versammeln die wichtigsten Informationen zu Fortschritten auf dem Weg zu den Zielen der Agenda Bildung 2030.

Die Website ist in sieben Sprachen verfügbar und kombiniert Daten aus einer Reihe von Quellen, insbesondere vom UNESCO-Institut für Statistik. Interaktive Visualisierungen, die auch an vergangene Weltbildungsberichte anknüpfen, ermöglichen Ländervergleiche mit Bezug zu regionalen und globalen Durchschnittswerten. Nutzerinnen und Nutzer können Abbildungen und Dateien erstellen, um sich tiefer gehend damit auseinanderzusetzen, sie ausdrucken, herunterladen, teilen und online oder in Präsentationen nutzen.

[education-progress.org](http://education-progress.org)

# Das Monitoring von Bildung im Rahmen der Ziele für nachhaltige Entwicklung

**Entwicklungen im Rahmenwerk des Monitorings von SDG 4.** 2019 führte die „Interagency and Expert Group on SDG Indicators“ (IAEG-SDGs) die erste Überprüfung des Rahmenwerks für das Monitoring und seiner 232 globalen Indikatoren durch. In Bezug auf SDG 4 gab es zwei wesentliche Entwicklungen.

Erstens akzeptierte die IAEG-SDGs den Vorschlag des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS), die Abschlussrate als zweiten globalen Indikator für Unterziel 4.1 anzuwenden. Der Vorschlag lässt – wie vom Weltbildungsbericht vorgeschlagen – die Möglichkeit offen, den Indikator mit einem statistischen Modell zu schätzen, um typische Probleme im Zusammenhang mit Haushaltserhebungen zu überwinden, wie Aktualität, Volatilität und Vielzahl von Quellen. Die Ergebnisse einer Anwendung dieses Modells sind Bestandteil der neuen Website „PEER“ ([education-profiles.org](http://education-profiles.org)) des Weltbildungsberichts zum Online-Monitoring, die es Nutzerinnen und Nutzern ermöglicht, sich interaktiv mit Daten auseinanderzusetzen, um Trends zu beobachten und nationale, regionale und globale Durchschnittswerte zu vergleichen.

Zweitens stimmte die IAEG-SDGs – nach zwei erfolglosen Anläufen – der Bitte zu, den globalen Indikator 4.7.1 zu den Bemühungen von Bildungssystemen, nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship zu integrieren, vom Status Tier III (keine etablierte Methodologie) auf den Status Tier II (etablierte Methodologie, aber Länder erheben nicht regelmäßig Daten) hochzustufen. Auch wenn der Indikator nach wie vor große Herausforderungen mit sich bringt, sorgt der überarbeitete Vorschlag doch für eine gewisse Disziplin, insbesondere weil sichergestellt wird, dass Länder zur Untermauerung subjektiver Antworten Belege anführen.

Bis März 2019 hatte die IAEG-SDGs den globalen Indikator 4.2.1 zur Entwicklung von 3- bis 5-Jährigen vom Status Tier III auf den Status Tier II hochgestuft, nachdem UNICEF als verantwortliche Institution hierzu einen Plan vorgelegt hatte. Dies bedeutet, dass es keine globalen Indikatoren zu SDG 4 mit dem Status Tier III mehr gibt; alle verbleibenden globalen Indikatoren mit dem Status Tier III wären zum Ende der Prüfung durch die IAEG-SDGs fallen gelassen worden. Die zwölf globalen Indikatoren werden ergänzt durch 31 thematische Indikatoren mit dem Ziel, die Perspektive auf Fortschritte in Richtung SDG 4 zu erweitern. Seit den 2019 veröffentlichten Daten berichtet das UIS zu 33 der 43 globalen und thematischen Indikatoren.

Die wichtigste Entwicklung im Rahmen der Sitzung der „Technical Cooperation Group“ im August 2019 in Jerewan war die Vereinbarung der Entwicklung von Benchmarks für sieben SDG 4-Indikatoren als Mindestniveau, die jedes Land in einer Region erreichen muss. Das relevanteste Beispiel im Bildungsbereich ist das Verfahren der Europäischen Kommission zur Festlegung von Benchmarks für sieben Bildungsindikatoren, die von EU-Ländern bis 2020 zu erreichen sind. Dies wird für die bis 2030 zu erreichenden Benchmarks wiederholt. Der Vorschlag erhielt grünes Licht durch die Steuerungsgruppe Bildung 2030. Regionale Steuerungsgruppen zu SDG 4 werden das Verfahren 2020 untersuchen.

**Große Datenlücken beim Monitoring von SDG 4.** Drei Datenquellen sind für das Monitoring der SDG 4-Indikatoren ausschlaggebend.

Haushalterhebungen bilden die Grundlage für die Disaggregation von Bildungsindikatoren – z. B. der Abschlussrate – nach individuellen Merkmalen, um den globalen Indikator 4.5.1, den Paritätsindex, zu schätzen. Erhebungen sollten regelmäßig durchgeführt werden, die enthaltenen Fragen sollten vergleichbar und die erhobenen Daten öffentlich verfügbar sein. Diese Bedingungen werden von 59% der Länder eingehalten, das entspricht 87% der Weltbevölkerung. Bezogen auf die Bevölkerung weist die Region Nordafrika und Westasien die schwächste Datenlage auf (46%), bezogen auf den Anteil der Länder ist es die Region Ozeanien (29%).

Lernstandserhebungen sind die Informationsquelle für den globalen Indikator 4.1.1. Während sich viele Länder dafür entscheiden, Ergebnisse aus ihrer Teilnahme an länderübergreifenden Erhebungen zu melden, kommen auch nationale Erhebungen zum Einsatz, z. B. bei Daten zu Lesekompetenzen in Ländern wie China (untere Sekundarstufe) und Indien (Primarstufe). Die UIS-Datenbank zeigt, dass 26% der Länder in Afrika – dies entspricht 28% der Bevölkerung – seit 2014 über Lesekompetenzen für die unteren Klassenstufen der Primarstufe berichten. In der Region kommt es zu deutlichen Verzögerungen bei der Veröffentlichung der Staatenberichte im Rahmen der vierten Runde der Lernstandserhebung des „Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality“, die Gültigkeit der Ergebnisse ist zweifelhaft. Die durch das UIS koordinierte „Global Data Coalition“ hat zum Ziel, den Mangel an Informationen hinsichtlich der Unterstützung durch Geber für Lernstandserhebungen in der Region sowie die fehlende Koordination im Rahmen von Geberinitiativen anzugehen.

Administrative Daten liefern Informationen zum globalen Indikator 4.c.1, dem Anteil ausgebildeter Lehrkräfte. Etwa 58% der Länder Subsahara-Afrikas haben seit 2016 Daten zur Grundschulbildung bereitgestellt, doch nur 25% zur oberen Sekundarschulbildung. Von den sechs bevölkerungsreichsten Ländern der Region hat seit 2015 nur die Vereinigte Republik Tansania die Anzahl der Lehrkräfte in der Primarstufe gemeldet. Die Interpretation der Daten leidet unter der mangelnden Klarheit bei der Definition ausgebildeter Lehrkräfte – eine Herausforderung, der das UIS mit einer neuen internationalen Standardklassifikation für Lehrkräfte begegnen wird. Dieser neue Prozess wurde auf der UNESCO-Generalkonferenz 2019 gebilligt.

## UNTERZIEL 4.1 | PRIMAR- UND SEKUNDARSCHULBILDUNG

Die Abschlussraten liegen in der Primarstufe bei 85%, in der unteren Sekundarstufe bei 73% und in der oberen Sekundarstufe bei 49%. Die Abschlussrate weicht von der Anwesenheitsrate ab: Erstere ist seit 2000 langsam, aber kontinuierlich gestiegen; letztere stagniert seit Mitte der 2000er Jahre. Diese Diskrepanz bedarf weiterer Untersuchung. 2018 verzeichnete Subsahara-Afrika die meisten Kinder, Heranwachsenden und Jugendlichen, die keine Schule besuchen, und überholte damit Zentral- und Südasien (Tabelle 1). Dieser Trend wird sich vermutlich

**TABELLE 1:**  
Ausgewählte Indikatoren zur Beteiligung an schulischer Bildung,  
nach Altersgruppe, 2018

Region	Primarstufe Kinder, die keine Schule besuchen		Untere Sekundarstufe Heranwachsende, die keine Schule besuchen		Obere Sekundarstufe Jugendliche, die keine Schule besuchen	
	(000)	(%)	(000)	(%)	(000)	(%)
Welt	59 141	8	61 478	16	137 796	35
Subsahara-Afrika	32 214	19	28 251	37	37 026	58
Nordafrika und Westasien	5 032	9	3 998	14	8 084	30
Zentral- und Südasien	12 588	7	16 829	15	64 745	45
Ost- und Südostasien	5 697	3	9 016	10	17 870	21
Lateinamerika und Karibik	2 267	4	2 544	7	7 159	23
Ozeanien	210	5	109	5	408	25
Europa und Nordamerika	1 133	2	731	2	2 503	7
Niedriges Einkommen	20 797	19	21 243	39	26 176	61
Niedriges mittleres Einkommen	30 444	9	30 706	17	87 730	44
Höheres mittleres Einkommen	6 570	3	8 444	7	20 615	20
Hohes Einkommen	1 330	2	1 085	3	3 275	8

Quelle: UIS-Datenbank.

verstärken. Es wird erwartet, dass bis 2030 25% derjenigen, die keine Schule besuchen, in Subsahara-Afrika leben werden, im Vergleich zu 12% im Jahr 1990. Zudem verzeichnet die Region die extremsten Fälle von Schülerinnen und Schülern, die über dem Altersdurchschnitt liegen.

Die Daten der PISA-Studie 2018 zeigen einen leichten Rückschritt in den Ländern mit hohem Einkommen im Lauf der vergangenen 15 Jahre (die Kompetenzstufe von einem Fünftel der Lernenden liegt unter Basisniveau). Obwohl die Entwicklungsrate unter dem liegt, was zum Erreichen von SDG 4 notwendig ist, sollte die Stagnation in Ländern mit mittlerem Einkommen (die Hälfte der Lernenden liegt unter minimalen Kompetenzniveaus) als Fortschritt gelten, da die Beteiligung bei den 15-Jährigen in vielen Ländern, darunter Brasilien, Indonesien und Uruguay, zugenommen hat. Besondere Aufmerksamkeit sollte dem unteren Teil der Verteilung von Lernergebnissen geschenkt werden. Der Bericht präsentiert neue Evidenz für „Bodeneffekte“, die nahelegen, dass im Rahmen von landesübergreifenden Lernstandserhebungen die Anzahl der Lernenden, die sich oberhalb der minimalen Kompetenzniveaus bewegen, in mehreren Ländern möglicherweise insofern überschätzt wurde, als eine tatsächliche Leistung von zufällig geratenen Antworten auf Multiple-Choice-Fragen unter Umständen nicht zu unterscheiden ist.

## UNTERZIEL 4.2 | FRÜHKINDLICHE BILDUNG

Die Interpretation von Daten zur Beteiligung an frühkindlicher Bildung hängt davon ab, wie die Altersgruppe definiert wird und inwiefern unterschiedliche institutionelle Regelungen sowie landesspezifische Muster des frühen Eintritts erfasst werden. Bei Kindern, die ein Jahr jünger waren als das Grundschuleintrittsalter, lag die Beteiligung an formalen Bildungsangeboten 2018 bei 67% (globaler Indikator 4.2.2; die Anteile reichten von 9% in Dschibuti bis zu 100% in Kuba und Vietnam). Einer der schnellsten Fortschritte wurde in der Demokratischen Volksrepublik Laos beobachtet, wo die Anmeldungen für vorschulische Bildung im Zeitraum 2011-2018 von 38% auf 67% stiegen. In 9 von 17 Ländern mit aktuellen MICS-Daten besuchten mehr Kinder in dieser Altersgruppe die Grundschule als die Vorschule. Bei Kindern in der gesamten Altersspanne der vorschulischen Bildung, die je nach Land von ein bis vier Jahren variiert, lag die Beteiligung 2018 bei 52%; hier reichten die Verhältnisse von 1% in Tschad bis zu 115% in Belgien und Ghana (**Abbildung 4**).

Zur Bestimmung des „Early Childhood Development Index“ (ECDI) werden MICS-Daten genutzt. Damit wird der Anteil der Kinder gemessen, deren Entwicklung auf einem guten Wege ist (globaler Indikator 4.2.1). In Mali und Nigeria waren knapp über 60% der Kinder in mindestens drei der vier Bereiche auf dem geforderten Entwicklungsstand. Der Anteil an Kindern, die in höchstens einem Bereich auf gutem Wege waren, lag jedoch in Mali bei 5% und in Nigeria bei 10%, was auf eine stärker ausgeprägte Ungleichheit in Nigeria schließen lässt.

## UNTERZIEL 4.3 | BERUFLICHE, AKADEMISCHE UND ERWACHSENENBILDUNG

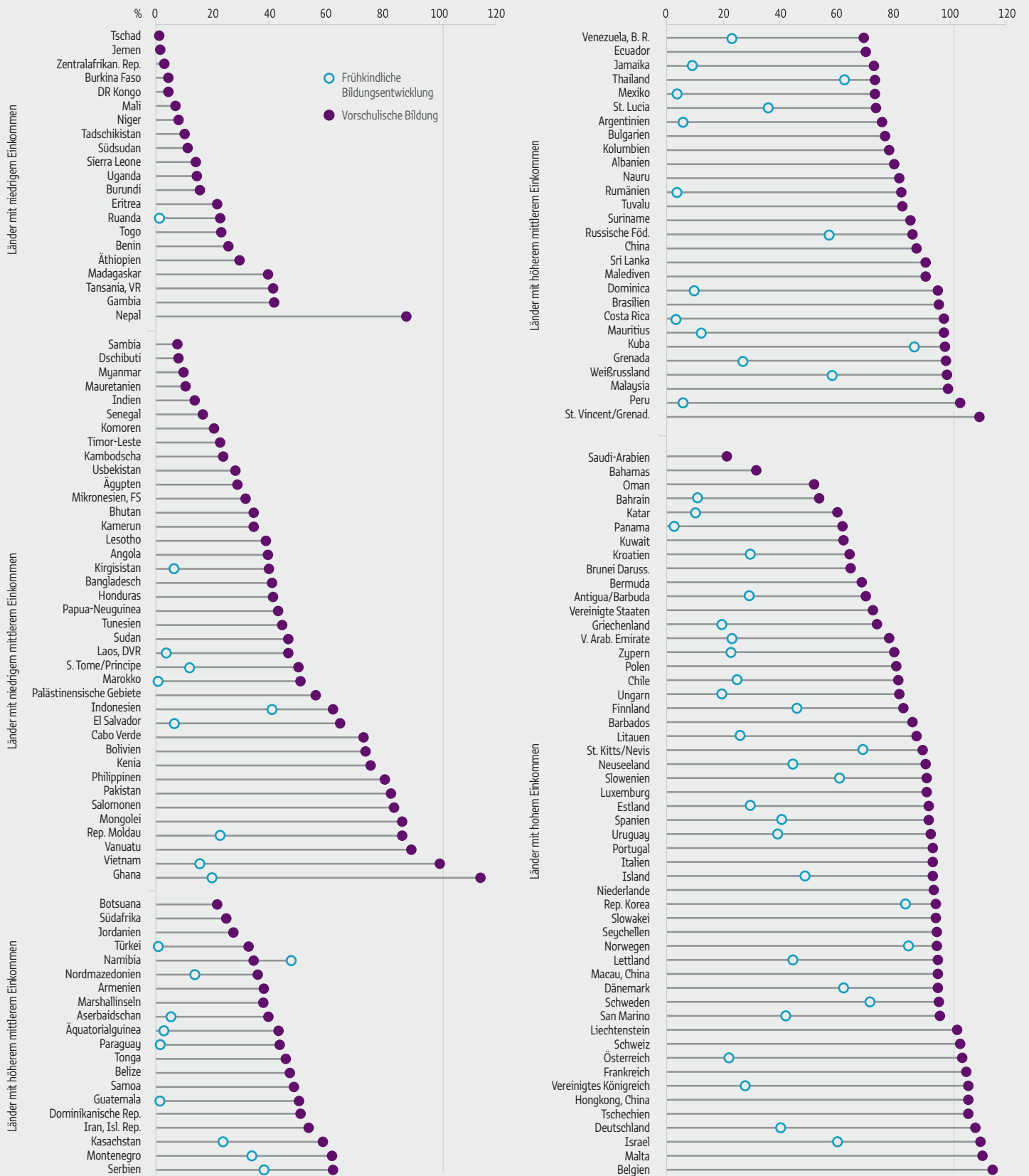
Nordafrika und Westasien verzeichneten in den vergangenen Jahren einen der schnellsten Anstiege der Beteiligung an tertiärer Bildung, doch bestehen große Unterschiede zwischen den Ländern. Um das Jahr 2010 befanden sich in Marokko und im Sudan etwa 15% der Jugendlichen in tertiärer Bildung, doch während die Zahl im Sudan stagnierte, verzeichnete Marokko in der Folge einen raschen Anstieg auf 36%. In Algerien und Saudi-Arabien stieg die Beteiligung von jungen Frauen binnen kurzer Zeit auf etwa zwei Drittel.

Erwerbstätigenbefragungen in der Datenbank der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) wurden als Datenquelle für das Monitoring des globalen Indikators 4.3.1 zur Beteiligung an Erwachsenenbildung einbezogen. Dadurch liegen nun nicht mehr nur Daten zu 45 Ländern, sondern zu 106 Ländern und auch zu Regionen außerhalb Europas vor. Nach wie vor bestehen Herausforderungen durch den Mangel an standardisierten Fragen zur Art der wahrgenommenen Erwachsenenbildung sowie durch Abweichungen im Altersspektrum und nicht übereinstimmende Referenzzeiträume: Viele Erwerbstätigenbefragungen beziehen sich auf den vergangenen Monat, während sich der globale Indikator auf das vergangene Jahr bezieht. Die Daten legen nahe, dass die durchschnittliche Beteiligung im Monat vor der Befragung in Ländern mit höherem mittlerem Einkommen bei nur 3% liegt (**Abbildung 5**). Die Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen („Adult Education Survey“, AES) von 2016 ermöglichte Einblicke in die Hindernisse für eine Beteiligung. Dispositionelle Barrieren werden im Allgemeinen weniger untersucht, die Wahrscheinlichkeit, dass sie Erwachsenenbildung hemmen, ist aber weit höher

**ABBILDUNG 4:**

**In armen Ländern profitieren nur wenige von frühkindlicher Bildung**

Bruttoeinschulungsraten\* für frühkindliche Bildungsentwicklung sowie vorschulische Bildung, nach Ländereinkommensgruppe, 2018



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig4](http://bitly/GEM2020_Summary_fig4)

Quelle: UIS-Datenbank.

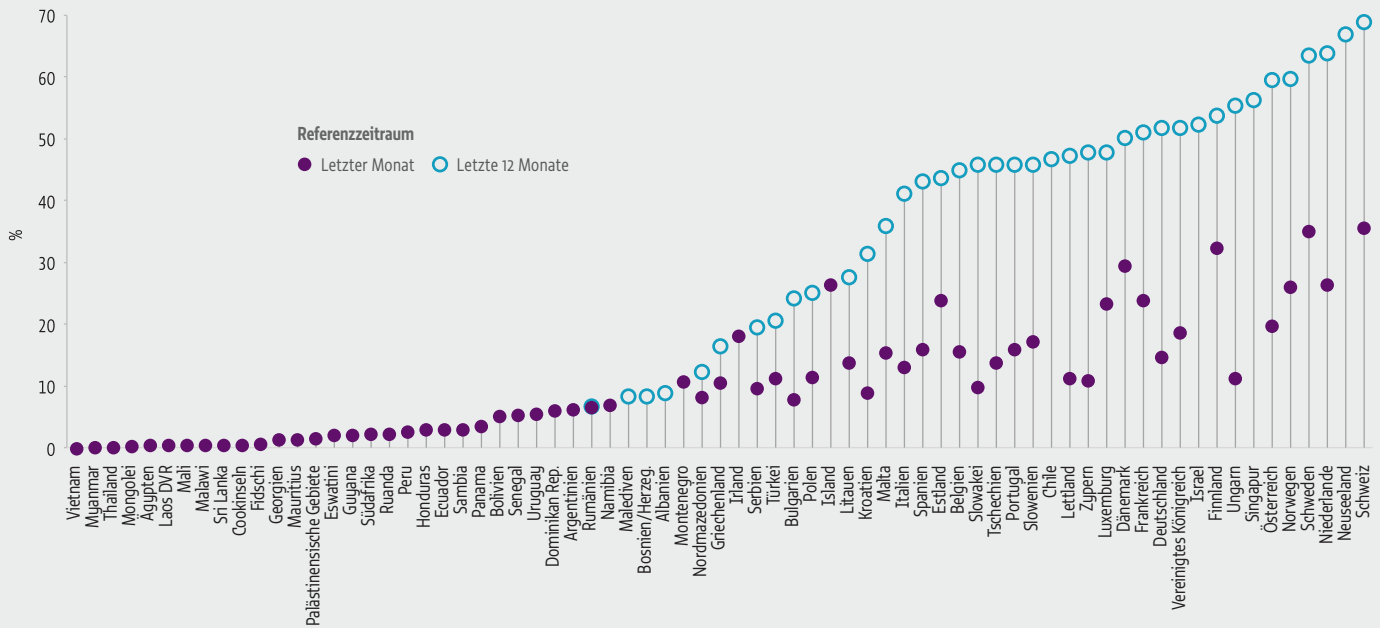
\* Bruttoeinschulungsraten ergeben sich aus dem Verhältnis aller in einer bestimmten Bildungsstufe eingeschulter Kinder (egal welchen Alters) zur Größe der für diese Stufe vorgesehenen Altersgruppe.



**ABBILDUNG 5:**

**Geschätzte Beteiligungen an Erwachsenenbildung variieren je nach Referenzzeitraum**

Anteil der Erwachsenen, die sich an formaler oder non-formaler Erwachsenenbildung beteiligten, nach Referenzzeitraum, 2018 beziehungsweise aktuellstes Jahr



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig5](http://bitly/GEM2020_Summary_fig5)  
 Quelle: Eurostat und UIS-Datenbanken.

als bei anderen Barrieren: 60% der Befragten gaben an, dass sie keinen Bedarf sähen, sich an Erwachsenenbildung zu beteiligen. In allen Ländern außer Dänemark lag die Wahrscheinlichkeit bei Frauen höher, dass sie Konflikte mit Verantwortlichkeiten in der Familie angeben.

Beinahe elf Millionen Menschen sind in Strafvollzugsanstalten inhaftiert und haben das Recht auf Bildung, doch es fehlt an entsprechenden Programmen. Bildungsmaßnahmen in Gefängnissen haben viele Vorteile: Eine Studie von 2013 in den Vereinigten Staaten stellte fest, dass die Rückfallwahrscheinlichkeit bei Inhaftierten, die sich an Bildungsmaßnahmen während des Strafvollzugs beteiligten, 13 Prozentpunkte niedriger war als bei denjenigen, die keine Bildung genossen.

**UNTERZIEL 4.4 | KENNTHNISSE, FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN FÜR DIE ARBEITSWELT**

Die Datenverfügbarkeit zu grundlegenden Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) steigt, auch wenn die reicheren Länder hier weiterhin deutlich vorne liegen. Der globale Indikator 4.4.1 umfasst neun grundlegende IKT-Kompetenzen; in weniger als einem Drittel aller Länder verfügt mindestens die Hälfte der Erwachsenen über vier oder mehr dieser Kompetenzen. Keines der Länder mit niedrigem oder mittlerem Einkommen berichtet, dass die Hälfte der Erwachsenen mehr als drei dieser Kompetenzen aufweisen. In diesem Jahr sollen die Länder Änderungen an den im empfohlenen Fragebogen angeführten Kompetenzen annehmen, die durch die Internationale Fernmeldeunion (ITU) vorgenommen wurden. Neu hinzugekommen sind z. B. Kompetenzen in Bezug auf Datenschutz und Sicherheit.

Die europäischen Erhebungen im Kontext von IKT geben Einblicke in den digitalen Kompetenzerwerb und die diesbezügliche Bedeutung von Schule, Arbeitsplatz und häuslichem Umfeld. Trotz der Relevanz von IKT-Kompetenzen für das Berufsleben nahmen 2018 nur 10% der Befragten an einer spezifischen berufsbegleitenden IKT-Schulung teil. 20% beteiligten sich an mindestens einer allgemeinen Maßnahme zur

Verbesserung ihrer Computer-, Software- und Anwendungskenntnisse. Die Entwicklung von IKT-Kompetenzen erfolgt häufig über kostenlose Online-Kurse oder Selbststudium, vor allem bei jüngeren Menschen. Obwohl diese Optionen dazu beitragen, Herausforderungen im Hinblick auf Kosten, Zeit und Ort zu bewältigen, bestehen nach wie vor geschlechtsspezifische Unterschiede.

Unterziel 4.4 erfasst auch die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen. Über 90% der Unternehmer in Afrika und den arabischen Staaten und über 80% in der Region Asien-Pazifik sind im informellen Sektor tätig. Der Schulungsbedarf in diesen Regionen sollte auf Kleinunternehmen mit begrenzten Wachstumsaussichten zugeschnitten sein.

## UNTERZIEL 4.5 | CHANCENGERECHTIGKEIT

Weltweit betrachtet besteht bei der Einschulungsrate von der vorschulischen Bildung bis zur oberen Sekundarstufe Geschlechterparität. Diese Tatsache verdeckt jedoch Ungleichheiten auf Länderebene. Im untersten Viertel der Länder mit niedrigem Einkommen besuchen allenfalls 60 Mädchen pro 100 Jungen die obere Sekundarstufe. In Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen können Benachteiligungen aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit zulasten von Mädchen oder Jungen gehen: Im untersten Viertel kommen höchstens 92 Mädchen auf 100 Jungen, im Vergleich zu 91 Jungen auf 100 Mädchen im obersten Viertel. Dieser Bericht prüft Evidenz hinsichtlich der globalen Verbreitung von reinen Mädchen- beziehungsweise Jungenschulen.

Statistiken zu Bildungsdisparitäten im Hinblick auf Wohlstand vergleichen üblicherweise die untersten 20% der Haushalte mit den obersten 20%. Da ärmere Haushalte dazu neigen, mehr Kinder zu haben, werden länderübergreifende Vergleiche verzerrt, wenn der Vergleich zwischen den ärmsten 20% der Kinder in einem Land (z. B. Afghanistan) mit den ärmsten 25% in einem anderen (z. B. Myanmar) erfolgt.

Dank der Einbeziehung des „Washington Group Short Set of Questions on Disability“ in die MICS sind mehr Erkenntnisse über Disparitäten im Bildungsbereich aufgrund von Behinderungen verfügbar. Unterschiedliche Fragen führen zu unterschiedlichen Prävalenzraten, zum einen für die Gruppe der bis zu 17-Jährigen (Fragen, die auf dem „Child Functioning Module“ beruhen), zum anderen für die Gruppe der 18-Jährigen und Älteren, für welche die Raten um etwa 90% sinken können. Dies erschwert die Interpretation von Bildungsindikatoren, die für Altersspannen berechnet werden, welche sich über beide Gruppen hinweg erstrecken (z. B. im Alter von 17 bis 19 Jahren).

In Lateinamerika fehlt es an vergleichbaren Daten zu Angehörigen indigener Gruppen. Während die meisten Länder das Prinzip der Selbstidentifikation anwenden, nutzen einige zusätzliche Kriterien in Zensusdaten und Erhebungen, darunter die offizielle Anerkennung von Identität und Sprache. Demografische Veränderungen haben ethnische Grenzen verwischt und fließenden indigenen Identitäten Platz gemacht, was bedeutet, dass unterschiedliche Kriterien zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, auch in Bezug auf Bildungsindikatoren. In Haushaltserhebungen in Bolivien, Guatemala, Mexiko und Peru lag die Anwesenheit der 15- bis 17-Jährigen in der Schule bei den Sprechern indigener Sprachen um 3 bis 20 Prozentpunkte niedriger als bei denjenigen, die sich selbst als indigen identifizierten.

## UNTERZIEL 4.6 | LESE-, SCHREIB- UND RECHENFÄHIGKEITEN

Weltweit verfügen 86% der Erwachsenen und 92% der Jugendlichen über Lese- und Schreibfähigkeiten. Die Wahrscheinlichkeit für Analphabetismus ist bei Frauen nach wie vor höher, doch diese Kluft schließt sich in der jüngeren Generation. Die Abbildungen enthalten neue Zahlen für 72 Länder, darunter 21 Länder, deren vorherige Angaben zu nationalen Alphabetisierungsraten von 2010 oder früher stammten. Die Anzahl der Erwachsenen, die nicht die Grundschule abgeschlossen haben, wird weiterhin relativ langsam sinken und könnte in Afrika in den 2050er Jahren bei über 10% liegen, selbst wenn bis 2030 der universelle Abschluss der Primarstufe erreicht wird. Das bedeutet, dass Analphabetismus von Erwachsenen eine Herausforderung bleibt. In 25 Ländern mit relevanten Daten ist die Alphabetisierungsrate von Erwachsenen mit irgendeiner Form von Behinderung niedriger als bei anderen Erwachsenen, wobei die Differenz von 5% in Mali bis zu 41% in Indonesien reicht.

Die Ergebnisse der dritten Runde der PIAAC-Studie („Programme for the International Assessment of Adult Competencies“) ergaben weitere Werte zum globalen Indikator 4.6.1. Im Jahr 2017 lagen 51% der Erwachsenen in Mexiko, 71% in Peru und 72% in Ecuador unter dem Basisniveau der Lese- und Schreibfähigkeiten. In den Vereinigten Staaten stieg der Anteil der Erwachsenen, deren Rechenfähigkeiten unter dem Basisniveau blieben, von 27,6% im Zeitraum 2012-2014 auf 29,2% im Jahr 2017.

### UNTERZIEL 4.7 | NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND GLOBAL CITIZENSHIP

Die Analyse der 83 Antworten auf die sechste Konsultation 2016/17 zur Empfehlung zur internationalen Erziehung von 1974 bietet eine Diskussionsgrundlage für den globalen Indikator 4.7.1. In nur 12% der Länder werden die Leitprinzipien der Empfehlung in Bildungspolitik, Lehrpläne, berufsbegleitende Lehrerbildung und Beurteilung der Lernenden reflektiert oder einbezogen. In nur wenigen Ländern werden Lehrkräfte umfassend in den Inhalten zur nachhaltigen Entwicklung geschult, die durch politische Vorgaben und Rahmenlehrpläne vorgeschrieben sind und nach denen Lernende beurteilt werden. In einigen Ländern, darunter Burundi, Kolumbien und Myanmar, werden die Lernenden beurteilt, obwohl die Lehrkräfte in dem Bereich überhaupt nicht ausgebildet sind (Abbildung 6). Etwa 93% der Länder vermitteln Prävention von geschlechtsbasierter Gewalt, 34% Prävention von gewaltbereitem Extremismus und 29% Bildung für Global Citizenship.

Zwar liegen Belege dafür vor, dass sich Lehrpläne langsam verändern und auch ökologische Nachhaltigkeit und Klimawandel einbeziehen, doch gibt es keine systematische internationale Datenerfassung zur Dauer einer „typischen“ Lehrplanreform von der Konzeption bis zur Umsetzung. Wie lange dafür benötigt wird, hängt von dem Ausmaß der Veränderungen, Konsultationen, Pilotierungen und Validierungen ab. Überarbeitungen können bis zu fünf Jahre dauern – oder länger, wenn sie politisch umstritten sind und in allen Phasen des Verfahrens die angemessene Aufmerksamkeit erhalten. Werden Reformen deutlich schneller durchgeführt, kann das ein Hinweis darauf sein, dass sie übereilt erfolgen.

**ABBILDUNG 6:**  
In einigen Ländern werden Lernende zwar im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung beurteilt, aber Lehrkräfte nicht dafür ausgebildet

Grad der Umsetzung der Empfehlung von 1974, nach Bereich und Ausprägung, 2016/17



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig6](http://bitly/GEM2020_Summary_fig6)

Anmerkung: Die Abbildung zeigt keine Länder mit einmaligen Antwortmustern.

Quelle: UNESCO (2019).

In Rumänien wurden innerhalb von zwei Jahren Lehrbücher zur Geschichte von Minderheiten eingeführt, doch die Lehrkräfte waren noch nicht für den Einsatz der Lehrbücher im Unterricht geschult.

## IMPLEMENTIERUNGSMECHANISMUS 4.A | BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND LERNUMGEBUNGEN

Schätzungsweise 335 Millionen Mädchen besuchen Grund- und Sekundarschulen, die keine Vorkehrungen für einfache Menstruationshygiene treffen. Sanitäre Einrichtungen sind unter Umständen nicht für Rollstuhlfahrer zugänglich. In El Salvador, Fidschi, Peru, Tadschikistan und Jemen verfügten mindestens 80% der Schulen über verbesserte Sanitäranlagen, doch weniger als 5% davon waren barrierefrei.

In 29 Ländern wirken sich extreme Temperaturen negativ auf den Bildungsstand aus. In Südostasien wird prognostiziert, dass ein Kind, das Temperaturen von zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt ausgesetzt ist, 1,5 Jahre weniger Schulbildung erfährt als Kinder, die bei Durchschnittstemperaturen lernen können.

Bis Februar 2020 hatten 102 Länder die Erklärung zum Schutz von Schulen in bewaffneten Konflikten („Safe Schools Declaration“) von 2015 unterzeichnet. In Afghanistan wurden Ende 2018 jedoch über 1.000 Schulen aufgrund von Konflikten geschlossen, wodurch eine halbe Million Kinder nicht mehr zur Schule gehen konnten. In Burkina Faso, Mali und Niger verdoppelte sich die Zahl der Schulschließungen zwischen 2017 und 2019 aufgrund von zunehmender Unsicherheit, wodurch die Bildungsbiografie für mehr als 400.000 Kinder unterbrochen wurde.

Zwar haben 132 Länder die körperliche Bestrafung an Schulen abgeschafft, doch die Hälfte aller Kinder im Schulalter lebt in Ländern, in denen diese nicht vollständig verboten ist. Starker Widerstand gegen die körperliche Bestrafung zuhause steht in einer positiven Korrelation mit geringeren Ausmaßen an körperlichen Bestrafungen in Schulen. In Indien und der Republik Korea ist körperliche Bestrafung an Schulen weit mehr verbreitet, als zu erwarten gewesen wäre.

In Ländern mit niedrigem Einkommen, wo es durchschnittlich 8 Fahrzeuge pro 1.000 Einwohner gibt, sind bei 5- bis 14-Jährigen 6,2 tödliche Unfälle pro 100.000 Einwohner zu verzeichnen – im Vergleich dazu gibt es in Ländern mit hohem Einkommen 1,7 tödliche Unfälle bei im Schnitt 528 Fahrzeugen pro 1.000 Einwohner. Eine Untersuchung von knapp 250.000 Straßenkilometern in 60 Ländern stellte fest, dass über 80% der Straßen, die einen Verkehrsfluss von über 40 km/h und Fußgängerverkehr aufwiesen, unbefestigt waren.

## IMPLEMENTIERUNGSMECHANISMUS 4.B | STIPENDIEN

Die finanzielle Förderung für Stipendien sowie für berechnete Studienplatzkosten<sup>2</sup> belief sich 2018 auf insgesamt 3,5 Milliarden US-Dollar. Die durchschnittliche Förderung durch Stipendien pro Studierendem der tertiären Bildungsstufe variiert stark: Zwischen Ländern mit ähnlichen Studierendenzahlen weicht sie um einen Faktor von 100 oder mehr voneinander ab. Die höchsten Pro-Kopf-Stipendienzahlungen gehen an kleine Inselentwicklungsländer („Small Island Developing States“), deren Bewohner bestimmte Fächer nur im Ausland studieren können. Dabei erhalten karibische Inseln pro Kopf deutlich weniger Unterstützung als pazifische Inseln.

Eine im Rahmen dieses Berichts durchgeführte Studie schätzt, dass 2019 durch die größten 50 Geber 30.000 Stipendien an Studierende aus Subsahara-Afrika vergeben wurden. Diese 50 Geber stifteten etwa 94% aller Stipendien für diese Studierenden weltweit, laut einer Untersuchung von über 200 Gebern. Etwa 56% der Stipendien wurden für ein Grund- oder Bachelorstudium vergeben.

Regierungsgeführte Initiativen dominieren die Bereitstellung von Stipendien für Studierende aus Subsahara-Afrika, wobei China mit einem Angebot von über 12.000 Stipendien pro Jahr der größte Geber ist. Wenngleich der Umfang

<sup>2</sup> Es handelt sich um berechnete Kosten für Studienplätze im Inland von Studierenden aus Entwicklungsländern, die als Gelder der Entwicklungszusammenarbeit für die Herkunftsländer der Studierenden gezahlt werden.

der Förderung durch Stipendien weltweit seit 2010 stagniert, ist die Zahl der für Studierende aus Subsahara-Afrika verfügbaren Stipendienmöglichkeiten seit 2015 gestiegen und wird wahrscheinlich in den nächsten fünf Jahren weiter zunehmen.

Stipendienggeber verfügen häufig nicht über verifizierbare Messgrößen zur Programmleistung in Bezug auf Inklusion. Von 20 Gebern, die im Rahmen dieses Berichts konsultiert wurden, konnten die meisten außer zum Geschlecht keine detaillierten Angaben zu den individuellen Hintergrundmerkmalen ihrer Stipendiatinnen und Stipendiaten machen. Die Bewerbungs- und Auswahlverfahren sind unzureichend auf die Bedürfnisse der 60% der Studierenden aus Subsahara-Afrika ausgerichtet, die außerhalb ihrer Region studieren und dort auch Lernumgebungen erleben, die sich von den ihnen vertrauten stark unterscheiden.

## **IMPLEMENTIERUNGSMECHANISMUS 4.C | LEHRERINNEN UND LEHRER**

Weltweit sind schätzungsweise 85% der in der Primar- und unteren Sekundarstufe tätigen Lehrkräfte in Übereinstimmung mit nationalen Bestimmungen ausgebildet. In Subsahara-Afrika liegt der Anteil bei 64% in der Grundschule und 58% in der unteren Sekundarstufe. Weniger als die Hälfte (49%) der Lehrkräfte in der vorschulischen Bildung in der Region sind ausgebildet, in der oberen Sekundarstufe liegt der Anteil bei 43%. Die Interpretation von Daten zur Verfügbarkeit von Lehrkräften hängt teilweise von Angaben zu Lehrassistenten ab. Daten für Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen geben selten an, ob unterstützendes Personal auch am Unterricht beteiligt ist. Die Angaben für OECD-Länder sind expliziter und zeigen, dass Länder wie Chile und das Vereinigte Königreich in der vorschulischen Bildung stark auf Lehrassistenten setzen. Die Analyse von Daten zu Arbeitszeiten legt nahe, dass nicht ausreichend über das Zeitkontingent von Lehrkräften bekannt ist. Zumindest in einigen Fällen könnten die Vorschriften zu Arbeits- und Unterrichtszeiten nicht die Wirklichkeit widerspiegeln.

Eine OECD-Studie zu neun Ländern bestätigte, dass Lehrkräfte in der vorschulischen Bildung zwar hoch qualifiziert sein können, aber nicht notwendigerweise für die Arbeit mit Kindern ausgebildet sind. Der Anteil derjenigen, die für die Arbeit mit Kindern ausgebildet sind, beläuft sich in Island auf dürftige 64%. Trotz geringer Zufriedenheit mit der Bezahlung berichtete das Personal von hoher Arbeitszufriedenheit; von 79% in der Republik Korea bis zu 98% in Israel.

## **Bildung und die anderen Ziele für nachhaltige Entwicklung**

Die Ziele zu Geschlechtergleichberechtigung, Klimaschutz und Partnerschaften weisen große, bislang nicht realisierte Synergien mit dem Bildungsziel auf. Bei einer Untersuchung effektiver Mittel zur Bekämpfung des Klimawandels belegten die Bildung von Mädchen und Frauen sowie Familienplanung die Plätze sechs und sieben von insgesamt 80 Lösungen. Die Untersuchung berechnete, dass das Schließen der vom Weltbildungsbericht auf jährlich 39 Milliarden US-Dollar geschätzten Finanzierungslücke bis 2050 zu einer Reduktion von Emissionen in Höhe von 51 Gigatonnen führen könnte – eine „unschätzbare“ Rendite. Indigene Völker und lokale Gemeinschaften verwalten mindestens 17% des insgesamt in Wäldern gespeicherten Kohlenstoffs in 52 tropischen und subtropischen Ländern. Deshalb ist die Bewahrung ihres Wissens unerlässlich. Im Jahr 2017 verfügten 102 der 195 UNESCO-Mitgliedsstaaten über einen eigenen Bildungsschwerpunkt für „Action for Climate Empowerment“, um Bildung zur Eindämmung der Folgen des Klimawandels und zum Klimaschutz zu fördern.

Während Geschlechtergleichberechtigung in allen multilateralen Finanzierungspartnerschaften bereichsübergreifende Priorität hat, sind Verbindungen zwischen den Bereichen Bildung und Klimaschutz schwächer. In der globalen Finanzierung zum Klimaschutz gab es 2015-2016 keine klare Zielsetzung, Bildungssysteme und die Bildung von Mädchen auszubauen, Verhaltensänderungen in den Bereichen Lebensmittelabfälle und Ernährung herbeizuführen oder indigene Konzepte für Flächennutzung und -management zu stärken.

# Finanzierung

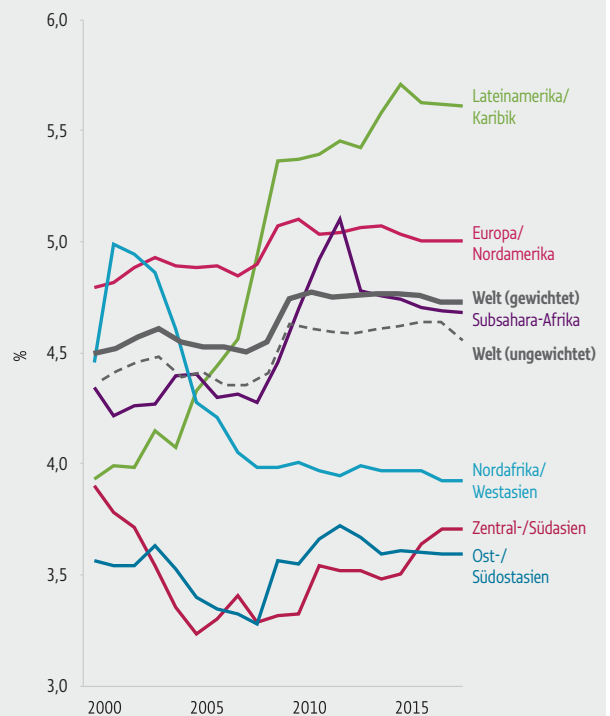
Weltweit lag der Mittelwert der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Jahr 2018 bei 4,4% des Bruttoinlandsprodukts (BIP) und bei 13,8% der gesamten öffentlichen Ausgaben. Zum Vergleich: Die im Aktionsrahmen Bildung 2030 hierfür vereinbarten Untergrenzen betragen 4% beziehungsweise 15%. Insgesamt erreichten 47 der 141 Länder, zu denen Daten vorliegen, also ein Drittel, keine der Benchmarks – dies sind vier mehr als im Vorjahr, wobei sieben Länder weniger Bericht erstatteten. Da sich die Anzahl der Länder, die Daten zu Bildungsausgaben melden, jährlich ändert, müssen zur Erstellung konsistenter Zeitreihen Kalkulationen vorgenommen werden. Im Zeitraum 2000-2018 stagnierte der Anteil der Bildungsausgaben am BIP, wengleich dies beträchtliche regionale Unterschiede verdeckt. Diese regionalen Unterschiede reichen von 1,7 Prozentpunkte höher in Lateinamerika und der Karibik bis zu 0,5 Prozentpunkte niedriger in Nordafrika und Westasien (**Abbildung 7**).

Das Niveau der Mittel für die Entwicklungszusammenarbeit ist seit 2005 konstant bei etwa 0,3% der Bruttoinlandsausgaben der wichtigsten Geberländer geblieben. In dieser Zeit ist der Anteil der Hilfe am BIP in Ländern mit niedrigem Einkommen insgesamt zurückgegangen; er sank auf 7,9% im Jahr 2014 und stieg bis 2018 auf 9,1% an. Gelder aus der Entwicklungszusammenarbeit für den Bildungsbereich beliefen sich 2018 auf 15,6 Milliarden US-Dollar, ein historischer Höchststand. Doch höchstens 47% dieses Betrags, beziehungsweise 7,4 Milliarden US-Dollar, flossen in die Grund- und Sekundarschulbildung und in die bedürftigsten Länder mit niedrigem und niedrig-mittlerem Einkommen. Mittel der humanitären Hilfe für Bildung haben sich zwischen 2012 und 2019 auf 705 Millionen US-Dollar verfünffacht.

Die OECD verändert ihre Definition und Methode zur Berechnung der Gelder für die Entwicklungszusammenarbeit. Die neue Messgröße für die Öffentliche Gesamtleistung zur Förderung Nachhaltiger Entwicklung („Total Official Support for Sustainable Development“) wird sich erwartungsgemäß in vielerlei Hinsicht auf den Bildungsbereich auswirken. Neue Codes für multilaterale Mechanismen, wie die „Global Partnership for Education“, werden den Anteil der Mittel für Bildung reduzieren, der bisher nicht den Ländern zugewiesen worden war. Für die humanitäre Hilfe werden Informationen zu den jeweiligen Sektoren zur Verfügung gestellt. Auch Beiträge für globale öffentliche Güter, politische Beratungsleistungen und Forschungsaufgaben werden gesondert ausgewiesen. Nur der Zuschussanteil von konzessionären Darlehen wird als Entwicklungszusammenarbeit zählen.

Je ärmer die Länder, desto größer ist der Anteil der durch Privathaushalte aufgebrauchten Bildungsausgaben. Daten einer kleinen Anzahl von Ländern zeigen, dass das Mittel in Europa und Nordamerika bei 0,5% des BIP lag, in Subsahara-Afrika hingegen bei 1,9%. Bildungsausgaben durch private Haushalte gleichen oft unzureichende öffentliche Ausgaben aus: In sechs von neun Ländern, wo die Haushalte mindestens 2,5% des BIP für Bildung ausgaben, lagen die Ausgaben der Regierungen unter 4%. Privathaushalte können bei den Ausgaben für Söhne und Töchter geschlechtsspezifische Unterschiede aufweisen, wengleich deren Ausmaß je nach Kontext variiert.

**ABBILDUNG 7:**  
Lateinamerika und die Karibik verzeichneten den höchsten Anstieg der Bildungsausgaben  
Öffentliche Bildungsausgaben als Anteil des BIP, 2000-2018



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig7](http://bitly/GEM2020_Summary_fig7)  
Quelle: Analyse des Global Education Monitoring Report Teams, basierend auf UIS-Datenbank.



# Inklusion und Bildung: FÜR ALLE HEISST FÜR ALLE

Der Weltbildungsbericht 2020 untersucht soziale, wirtschaftliche und kulturelle Mechanismen, die benachteiligte Kinder, Jugendliche und Erwachsene diskriminieren und sie von Bildung abhalten oder innerhalb des Bildungssystems marginalisieren. Angespornt durch ihre Verpflichtung, das Recht auf inklusive Bildung durchzusetzen, erweitern die Länder ihre Sichtweise auf Inklusion in der Bildung und rücken Vielfalt in den Mittelpunkt ihrer Systeme. An der Umsetzung gut gemeinter Gesetze und politischer Vorgaben hapert es jedoch häufig. Der zu Beginn der Dekade des Handelns („decade of action“) bis 2030 – und inmitten der COVID-19-Krise, welche die zugrunde liegenden Ungleichheiten noch weiter verschärft hat – veröffentlichte Bericht argumentiert, dass der Widerstand gegen die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Lernenden das Erreichen der globalen Bildungsziele ernsthaft bedroht.

*Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle* untersucht die Praktiken der Steuerung (Governance) und Finanzierung; Lehrpläne, Lehrbücher und Leistungsbeurteilungen; Lehrkräftebildung; Schulinfrastruktur sowie Beziehungen zu Lernenden, Eltern und Gemeinschaften, die den Prozess der Inklusion voranbringen können. Der Bericht liefert politische Empfehlungen, um die Vielfalt von Lernenden als Stärke und als treibende Kraft für sozialen Zusammenhalt zu nutzen.

Zwei neue Websites ergänzen die vierte Ausgabe des Weltbildungsberichts: „PEER“ (education-profiles.org) beschreibt, wie Länder Inklusion umsetzen, und dient als Ressource für den politischen Dialog; „SCOPE“ (education-progress.org) bietet die Möglichkeit, sich mit den Daten interaktiv auseinanderzusetzen und mehr über ausgewählte SDG 4-Indikatoren zu erfahren.

*Inklusion wird niemals funktionieren, wenn sie von oben herab verordnet wird. Deshalb wird Ihnen als Leserinnen und Leser vom Weltbildungsbericht 2020 die Frage gestellt, ob Sie bereit sind, gegenwärtige Denkmuster zu hinterfragen und anzuerkennen, dass Bildung für jeden einzelnen Menschen da ist – für alle heißt für alle.*

**Helen Clark**

**Vorsitzende des Advisory Boards des Weltbildungsberichts**

*Die Umsetzung des Ziels von Inklusion ist nicht verhandelbar.*

*Inklusion zu ignorieren, widerspricht der Vernunft jedes Menschen, der sich um den Aufbau einer besseren Welt bemüht. Vielleicht werden wir Inklusion niemals vollständig erreichen, doch Untätigkeit ist keine Option.*

**Audrey Azoulay**

**Generaldirektorin der UNESCO**

*Wenn wir nicht darauf drängen, dass Schulen barrierefrei und inklusiv werden, entscheiden wir uns dafür, ganze Generationen in dem Glauben zu erziehen, dass Segregation eine tragfähige Lösung für das „Problem“ der Vielfalt von Individuen ist.*

**Ariana Abouafia**

**Studentin, University of Miami  
School of Law, Vereinigte Staaten**

*Der wichtigste Schritt, der mir das Gefühl gegeben hat, ein gleichwertiger Teil der Schule zu sein, war die Möglichkeit, mit meinen „fähigeren“ Mitschülerinnen und Mitschülern in derselben Lernumgebung zu lernen. Ich wurde zusammen mit allen anderen willkommen geheißen und wie sie behandelt. Das hat mir geholfen, meinen Minderwertigkeitskomplex zu überwinden.*

**Kikudi Marc**

**CONEP, Demokratische Republik Kongo**

*Inklusion in der Bildung ist nur die natürliche Weiterentwicklung der Menschenrechte in Bezug auf das Bildungssystem. Sie ist das Gebot der Stunde.*

**Percy Cardozo**

**Programmleiter und Berater, Indien**

*Wir müssen den Kindern beibringen, mit Unterschieden umzugehen, sie nicht als etwas Negatives zu begreifen, sondern als etwas, von dem wir alle lernen können, um bessere Menschen, bessere Lernende und bessere Bürgerinnen und Bürger zu werden.*

**Herminio Corrêa**

**Mitglied des Vorstands,  
Parents International Portugal**



**Weltbildungs-  
Bericht**



Organisation  
der Vereinten Nationen  
für Bildung, Wissenschaft  
und Kultur



**Ziele für  
nachhaltige  
Entwicklung**



Organisation  
der Vereinten Nationen  
für Bildung, Wissenschaft  
und Kultur

**Deutsche  
UNESCO-Kommission**



**Ziele für  
nachhaltige  
Entwicklung**