

Bildung 2030

Eine Fallstudie zur Umsetzung der Bildungsagenda 2030 in der Schweiz, Rumänien und Niger

Masterarbeit eingereicht an der PH Bern,
Institut Sekundarstufe 1

Eingereicht bei: Urs Kaufmann

Verfasst von: Rebecca Anina Joss 13-291-190
Bifang 8
3267 Seedorf
joss.rebecca@gmx.ch

Bern, Donnerstag, 15. November 2018

INHALT

Abstract	5
Dank	6
Abkürzungsverzeichnis	7
1 Einleitung	8
1.1 Zeitalter der nachhaltigen Entwicklung	8
1.1.1 Zusammenhang Bildung und nachhaltige Entwicklung:	9
1.2 Zielsetzung	10
1.3 Verwendete Methodik	11
2 Hauptteil -Theoretischer Hintergrund	12
2.1 Bildungsindikatoren	12
2.1.1 Effektivität	12
2.1.2 Effizienz	13
2.1.3 Equity	14
2.2 Zusammenhang Bildung und nachhaltige Entwicklung	16
2.2.1 Definition Nachhaltigkeit	16
2.2.2 Einfluss von Bildung auf die Umwelt	17
2.2.3 Einfluss von Bildung auf die Wirtschaft	18
2.2.4 Einfluss von Bildung auf die Gesellschaft	19
2.2.5 Einfluss von Bildung auf die Regierungsführung	21
2.3 Ziele für nachhaltige Entwicklung – Bildungsagenda 2030	22
2.3.1 Grundüberlegung	22
2.3.2 Teilziel 4.1	23
2.3.3 Teilziel 4.5	27
2.3.4 Teilziel 4.6	28
3 Methode: Fallstudie	30
3.1 Erläuterung Fallstudie	31
3.2 Das Forschungsinteresse	31
3.3 Abgrenzung der Fälle	31

3.3.1	Schweiz	32
3.3.2	Rumänien	35
3.3.3	Niger	37
3.4	Forschungsdesign	39
3.4.1	Auswertung der Fallstudien mittels qualitativer Inhaltsanalyse	40
3.4.2	Auswertung der Daten mit QCMap	42
3.4.3	Darstellung der Ergebnisse	51
4	Ergebnisse I - Analyse der Bildungssysteme	53
4.1	Effektivität	53
4.1.1	E1 Immatrikulationsrate	53
4.1.2	E2 Abschlussrate	53
4.1.3	E3 Abbruchrate	54
4.1.4	E4 Repetitionsrate:	55
4.1.5	E5 Dauer Schulzeit:	55
4.1.6	E6 LP-SuS-Verhältnis	55
4.1.7	E7 Lehrpersonen	56
4.1.8	E11 Instruktionszeit	58
4.1.9	E12 Rechenfähigkeit	58
4.1.10	E13 Lesefähigkeiten	59
4.1.11	E15 Übergänge	59
4.1.12	E16 Schlüsselkompetenzen	60
4.2	Effizienz	61
4.2.1	C1 Öffentliche Bildungsausgaben	61
4.2.2	C3 Private Bildungsausgaben	62
4.3	Equity	63
4.3.1	D1 Gleichstellung der Geschlechter	63
4.3.2	D2 Bildung für jedes Alter	65
4.3.3	D3 Wohnort: Gleichstellung Stadt – Land	66
4.3.4	D4 Sozio-ökonomischer Hintergrund	68
4.3.5	D5 Migration, Minderheiten und indigene Bevölkerung	71
4.3.6	D6 Inklusion	73
4.3.7	D7 Bildung in Notsituationen	75
5	Ergebnisse II - Roadmap für Lehrpersonen	76
5.1	Konzept zur Roadmap	76

6	Diskussion	77
6.1	Antworten auf die Forschungsfragen in Verknüpfung zur Theorie	77
6.1.1	Wo stehen die Länder Schweiz, Rumänien und Niger im Jahr 2018 in Bezug auf die Bildungsziele 4.1?	77
6.1.2	Wo stehen die Länder Schweiz, Rumänien und Niger im Jahr 2018 in Bezug auf die Bildungsziele 4.5?	80
6.1.3	Wo stehen die Länder Schweiz, Rumänien und Niger im Jahr 2018 in Bezug auf die Bildungsziele 4.6?	82
6.1.4	Was sollen Lehrpersonen über die globale Bildungsagenda wissen?	84
6.2	Interpretation der Ergebnisse	84
6.3	Praxisrelevanz der Arbeit	85
6.4	Empfehlungen für weitere Forschungsarbeiten	85
6.5	Grenzen der Arbeit	86
	Glossar	87
7	Bibliographie	91
7.1	Literaturverzeichnis	91
7.2	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	99
8	Anhang	101
8.1	Bildungsagenda 2030	101
8.2	Länderinfos	102
8.2.1	Schweiz	102
8.2.2	Rumänien	103
8.2.3	Niger	105
8.3	QCMap	107
8.3.1	Kodierleitfaden	107
8.3.2	Ergebnisse QCMap	111
8.4	Aktionsrahmen der Incheon Erklärung	146
8.5	Roadmap	148
9	Selbstständigkeitserklärung	167

ABSTRACT

Bildung steht als zentraler Aspekt nachhaltiger Entwicklung im Fokus der Arbeit. Diverse Untersuchungen, politische Strategien und Handlungsweisen zeigen, dass Bildung als Katalysator für die gesamte globale Nachhaltigkeitsagenda dienen kann. Das Bildungsziel fordert: «Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern.»¹

In Form einer Mehrfallstudie werden die Bildungssysteme der Länder Schweiz, Rumänien und Niger untersucht. Die im Bildungsdiskurs relevanten Konzepte Effektivität, Effizienz und Equity dienen hierbei als Indikatoren für den Stand der Bildungssituation. Durch Vergleich und Kontrastierung der drei Länder ergibt sich ein umfassendes Bild der aktuellen globalen Bildungslage und der nötige Handlungsbedarf zur Realisierung der Agenda kann aufgezeigt werden. Des Weiteren besteht ein informatives Interesse. Um die Bildungsagenda Lehrpersonen zugänglich zu machen, werden die wichtigsten Ergebnisse der Mehrfallstudie zusammengefasst und in Form einer Roadmap präsentiert.

¹ UN 2015

DANK

Ich danke meinen Eltern Susanne und Johannes Joss-Leuenberger für ihre vielfältige Unterstützung. Sie hielten mir vor allem in der Abschlussphase der Arbeit den Rücken frei, zeigten jederzeit Interesse, Verständnis und motivierten mich. Ich danke meiner Schwester Christina Joss für die Korrekturlektüre und ihre Herzlichkeit.

Ich danke Joachim Dehais für seine Art, mich zu guten Leistungen anzutreiben und meinen Durchhaltewillen zu stärken. Ich danke Jessica Lang für ihre Eloquenz und die Genauigkeit bei der Korrekturlektüre und Beatrice Rutishauser, die auf besondere Weise einen persönlichen Einblick ins Leben der Roma in Rumänien ermöglichte.

Ich danke Frau Tamara Carigiet für das effiziente und hilfreiche Methodencoaching. Ich danke Urs Kaufmann für seine Bereitschaft mir beim Verfassen dieser Arbeit als Betreuer zur Seite zu stehen und für seine Flexibilität.

Ich danke den Menschen, die Open Source Programme entwickeln und jene, die diese Programme durch die Veröffentlichung lehrreiche Tutorials verständlich und nutzbar machen. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur Bildung der Zukunft.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BFS	Bundesamt für Statistik
BIP	Bruttoinlandprodukt
CEDEFOP	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie
DEZA	Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit
EDK	Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EFA	Education for All
LP	Lehrperson/en
MDG	Millennium Development Goals
OECD	Organisation for Economic Coopération and Development Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PASEC	Programme d'Analyse des Système Educatif de la CONFEMEN (Niger)
PDDE	Programme Décennal de Développement de l'Education au Niger
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (IGLU)
PISA	Programme for International Student Assessment
PSEF	Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation
SDG	Sustainable Development Goals
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SuS	Schülerinnen und Schüler
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UIS	UNESCO Institute for Statistics
UNESCO	United Nation Educational, Scientific, Cultural Organisation Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
UN	United Nations / Vereinte Nationen
WEF	World Education Forum
ODA	Official Development Assistance / öffentliche Entwicklungszusammenarbeit
WIDE	World Inequality Database on Education

1 EINLEITUNG

1.1 ZEITALTER DER NACHHALTIGEN ENTWICKLUNG

«Die globale Gesellschaft ist vernetzt wie nie zuvor. Firmen, Ideen, Technologien, Menschen aber auch Epidemien überqueren Grenzen in nie dagewesener Geschwindigkeit. Wir teilen die Begeisterung über das neue Informationszeitalter aber auch die Angst vor einer weltweiten Zerstörung der Umwelt. Wir sind in einer neuen Ära angekommen. Nennen wir diese Ära: Zeitalter der nachhaltigen Entwicklung.»²

Heute prägt Nachhaltigkeit mein Denken, wie das Läuten einer Glocke den Schulalltag. Meine Masterarbeit der Idee der nachhaltigen Entwicklung zu widmen, ist eine logische Konsequenz aus mehr als zehn Jahren Bildung für nachhaltige Entwicklung und meiner grossen Bewunderung für die Erde, ihrer unermesslichen Schätze und den zahlreichen Lebewesen, die sie bevölkern. Das Wohlergehen der Menschheit kann nur dann längerfristig gesichert werden, wenn global ein Umdenken stattfindet und wir als Weltgemeinschaft einen nachhaltigen Umgang mit den natürlichen Ressourcen unseres Planeten pflegen. Davon bin ich überzeugt.

Meine letzten Teilzeitarbeiten und die Berufswahl selbst verdeutlichen, dass mir nachhaltige Entwicklung ein Anliegen ist. Als Hilfswerksvertreterin erhielt ich Einblick in das Schweizer Asylwesen und in Biografien geflüchteter Menschen. In der anschliessenden Anstellung als Lehrerin, griff ich Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit Tourismus im Unterricht auf. Schliesslich verfasste ich während dem letzten Winter im Auftrag von youngCaritas ein Schuldossier zum Thema „Bildung eine Chance für Kinder in Not“. Die unterschiedlichen Tätigkeiten stehen alle in Verbindung mit nachhaltiger Entwicklung. Letztere zog mich derart in den Bann, dass ich meine Masterarbeit dieser Thematik widmen wollte. Ich bin Teil der Generation, die sich bewusst ist, dass weniger in Zukunft mehr sein wird.³ Wir tragen Verantwortung für unseren Planeten. Weil ich es für nötig halte, diese Erkenntnis zu teilen, verfasste ich die vorliegende Arbeit. Ich wünsche Ihnen eine interessante und lehrreiche Lektüre.

² Sachs 2015, S.2.

³ Bosshart 2011, S.108ff.

1.1.1 Zusammenhang Bildung und nachhaltige Entwicklung:

Diese Theoriearbeit handelt von den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDG), die von den Vereinten Nationen ausgearbeitet wurden. Die Abbildung 1.1 Ziele nachhaltiger Entwicklung 2030 der Vereinten Nationen veranschaulicht die 17 Ziele, die den Kern der Agenda 2030 bilden. Sie legen die Entwicklungsprioritäten bis ins Jahr 2030 fest und wurden in Anlehnung an den Entwicklungsprozess der Millenniums-Entwicklungsziele (MDG) und die Ziele des weltweiten Aktionsprogramms «Bildung für alle» (EFA) entworfen, die jeweils im Jahr 2015 ausliefen. Anders als die MDG, die insbesondere den Entwicklungsländern galten, nehmen die SDG alle Staaten in die Verantwortung.



1.1 Ziele nachhaltiger Entwicklung 2030 der Vereinten Nationen

Bildung steht als zentraler Aspekt nachhaltiger Entwicklung im Fokus der Arbeit. Diverse Untersuchungen, politische Strategien und Handlungsweisen zeigen, dass Bildung als Katalysator für die gesamte globale Nachhaltigkeitsagenda dienen kann. Bildung kann einen wesentlichen Beitrag zur Beseitigung von Armut und Hunger leisten, zur Verbesserung der Gesundheitsversorgung, zu Geschlechtergerechtigkeit und Selbstbestimmung, zu einer nachhaltigen Landwirtschaft sowie widerstandsfähigen Städten und zur Entwicklung hin zu inklusiveren und gerechteren Gesellschaften. SDG 4, welches auch als globale Bildungsagenda 2030 bezeichnet wird, fordert:

«Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern.»

Mit sieben Teilzielen und drei Implementierungsmechanismen für 15 Jahre ist die globale Bildungsagenda 2030 sehr ambitioniert. Die Erreichung der Ziele erfordert gemeinschaftliche Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen allen beteiligten Akteuren. Politische und wirtschaftliche Interessen müssen aufeinander abgestimmt werden.

1.2 ZIELSETZUNG

Gegenwärtig stehen Regierungen, Nicht-Regierungsorganisationen (NGO) sowie Fachkräfte aus Wirtschaft und Umwelt vor der Frage nach der Umsetzung der globalen Bildungsagenda. Jeder Staat ist gefordert, die Strategien auf den jeweiligen Kontext abzustimmen, wobei die zu lösenden Herausforderungen je nach Region stark variieren.

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt hauptsächlich zwei Ziele. Im Zentrum steht zum einen die Frage, wo diverse Länder aktuell in Bezug auf die globale Bildungsagenda stehen. Zum anderen besteht ein informatives Interesse. Um die Bildungsagenda Lehrpersonen zugänglich zu machen, sollen für sie die wichtigsten Inhalte herausgearbeitet und anschaulich dargestellt werden. Endprodukt der Arbeit ist deshalb eine Roadmap, die sich an Lehrpersonen richtet und über die Bildungsagenda informiert.

Grundlage der Arbeit bildet die Untersuchung des Stands der Bildungssysteme drei Länder Schweiz, Rumänien und Niger. Dazu dienen die, im Bildungsdiskurs relevanten, Konzepte Effektivität, Effizienz und Equity als Indikatoren für den Stand der Bildungssituation. Durch Vergleich und Kontrastierung der drei Länder soll ein umfassendes Bild der aktuellen globalen Bildungslage entstehen und der nötige Handlungsbedarf zur Realisierung der Agenda aufgezeigt werden.

Die Forschungsfragen orientieren sich an folgenden drei Teilzielen der Bildungsagenda:

- Teilziel 4.1.: «Bis 2030 allen Mädchen und Jungen den Abschluss einer kostenlosen, chancengerechten und hochwertigen Primar- und Sekundarschulbildung ermöglichen, die zu relevanten und effektiven Lernergebnissen führt.»
- Teilziel 4.5.: «Bis 2030 Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit auf allen Bildungstufen beseitigen und allen Menschen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungstufen sichern.»
- Teilziel 4.6.: «Bis 2030 den Erwerb ausreichender Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten für alle Jugendlichen und einen erheblichen Anteil der Erwachsenen sicherstellen.»

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wo stehen die Länder Schweiz, Rumänien und Niger im Jahr 2018 in Bezug auf die Bildungsziele 4.1, 4.5 und 4.6?
2. Was sollen Lehrpersonen über die globale Bildungsagenda wissen?

Die Länderwahl wird im Methodenteil (vgl. Kapitel 3.3, S.31) näher begründet. Ohne genauer darauf einzugehen, ist klar, dass es sich um drei Länder mit unterschiedlichen sozioökonomischen Kontexten handelt. Dies erlaubt, eine Bandbreite an Herausforderungen aufzuzeigen, mit denen die Weltgemeinschaft in Zusammenhang mit dem SDG 4 konfrontiert ist.

1.3 VERWENDETE METHODIK

Die Untersuchung der Bildungssituation in der Schweiz, in Rumänien und in Niger erfolgt anhand einer Mehrfallstudie. Das Fallstudiendesign ermöglicht einen Methoden-Mix, also die parallele Auswertung qualitativer und quantitativer Informationen. Mittels strukturierter Inhaltsanalyse können die Informationen aus Länderberichten, der Dokumentation des SDG 4 durch die UNO, Publikationen und Datensammlungen der UNESCO, der OECD und den jährlich erscheinenden Global Education Monitoring Reports zusammengetragen werden. Durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden wird versucht, den vielfältigen Facetten der Fälle zu folgen und sie in ihrer Komplexität möglichst umfassend darzustellen.

Im folgenden Hauptteil wird zunächst der theoretische Hintergrund der Untersuchung aufgezeigt. Es wird der Frage nachgegangen, wie Bildung und nachhaltige Entwicklung zusammenhängen und welchen Einfluss Bildung auf nachhaltige Entwicklung haben kann. Anschliessend werden die Grundüberlegungen fokussiert, auf denen die Ziele für nachhaltige Entwicklung basieren. Abschluss des Kapitels bilden die Bezugnahme zu den drei Ländern Schweiz, Rumänien und Niger und eine kurze Zusammenfassung. Es folgen der Methodenteil, die Ergebnisse und die Diskussion.

2 HAUPTTEIL -THEORETISCHER HINTERGRUND

In diesem Kapitel wird Bildung im Kontext der Ziele für nachhaltige Entwicklung präsentiert und die Arbeit in den empirischen Forschungskontext eingebettet. Das Kapitel ist in drei Teile gegliedert. Als erstes erfolgt die Präsentation der Bildungsindikatoren (vgl. Kap. 2.1), die zur Untersuchung herangezogen werden, es folgt eine Definition von Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 2.2.1) und anschliessend wird aufgezeigt, welchen Einfluss Bildung auf die verschiedenen Dimensionen von Nachhaltigkeit hat (vgl. Kap. 2.2.2).

2.1 BILDUNGSINDIKATOREN

Bildungsindikatoren dienen zur Beschreibung von Strukturen, Funktions- und Wirkungsweise von Bildungssystemen. Sie informieren über die übergeordneten Entwicklungen des Bildungssystems und ermöglichen den zeitlichen und räumlichen Vergleich.⁴ Es ist darauf hinzuweisen, dass die vorliegende Untersuchung sich in gewollten Grenzen bewegt und keinen vollständigen, abschliessenden Bericht über den Stand der Bildungssysteme liefert. Aus der Fülle an Faktoren, die das Bildungssystem beeinflussen, wurden die relevantesten ausgewählt.

Der Bericht hat das Ziel, Akteuren des Bildungswesens die Möglichkeit zu geben, auf einer Zusammenfassung des aktuellen Wissens eine Einschätzung des schweizerischen, rumänischen und nigerianischen Bildungswesens von heute vorzunehmen und sich die Vorstellungen zum Bildungswesen von morgen zu bilden. Zur Gliederung wurden die relevanten Indikatoren unter den drei Konzepten Effektivität, Effizienz und Equity zusammengefasst.

2.1.1 Effektivität

Effektivität ist ein Mass für die Wirksamkeit einer Massnahme im Hinblick auf ein definiertes Ziel. Effektivität misst den Grad der Zielerreichung und ist unabhängig vom dafür nötigen Aufwand. Eine Massnahme ist dann effektiv, wenn damit die gesetzten Ziele erreicht werden.⁵ Für die vorliegende Untersuchung werden mögliche Ziele von Bildungsmassnahmen grob in zwei Kategorien unterteilt:

1. Die Anzahl immatrikulierter SuS einer Stufe, sowie die Abschlüsse können als Ziele und quantitativen Outputs definiert werden. Auch die Beteiligung der Bevölkerung an der Bildung ist ein mögliches quantitatives Ziel, in Form von Abschlussquoten oder Anteilen der Bevölkerung, die ein gewisses

⁴ BFS 2018a

⁵ SKBF 2014, S.18.

Bildungsniveau erreichen. Auf der Outcome-Ebene können quantitative Wirkungen auf dem Arbeitsmarkt Ziele der Bildung sein, so z.B. eine geringe Arbeitslosigkeit.⁶

2. Neben diesen quantitativen Outputgrößen sind auch die qualitativen Leistungen und Wirkungen der Bildungsinstitutionen ein Ziel. Neben fachlichen Kompetenzen können dies überfachliche, soziale oder andere Kompetenzen sein.⁷

Bildungoutputs sind direkte Ergebnisse des Bildungsprozesses: einerseits Abschlüsse und Abschlussquoten, andererseits die Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden am Ende ihrer Ausbildung. Outcomes beziehen sich auf mittel- bis langfristige Wirkungen von Bildung auf andere gesellschaftlich und wirtschaftlich relevante Größen.⁸

2.1.2 Effizienz

Effizienz bezeichnet den Grad der Wirksamkeit von Handlungen in Bezug auf vorgegebene Ziele. Effizienz ist ein Ausdruck dafür, wie Inputs und Outputs eines Systems zueinanderstehen. Beim Einsatz von Ressourcen oder bei Anreizbedingungen im Bildungswesen stellt sich die Frage, ob diese überhaupt einen Beitrag zur Zielerreichung leisten. Lange nicht jeder Einsatz von Ressourcen, der effektiv ist, ist auch effizient.⁹

Effizienz ist für das Bildungswesen in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Einerseits sollen Ziele mit möglichst geringen Inputs erreicht werden. Erwerben die SuS die vorgesehenen Kompetenzen in einem Fach mit weniger Lektionen, dann bleibt Zeit übrig, sie auch in anderen Fächern zu unterrichten. Andererseits ist ein maximaler Ertrag (Output) pro Ressourceneinheit von Interesse, weil der Ertrag sich wiederum positiv auf andere gesellschaftliche und private Ziele (Outcomes) auswirkt. Schafft es das Bildungswesen, mit den gegebenen Ressourcen kompetentere SuS auszubilden, dann zeigt sich dieser Kompetenzgewinn auch in anderen Dingen wie Gesundheitsverhalten und sozialem Verhalten.¹⁰

Es existieren verschiedene Konzepte von Effizienz¹¹, die alle im Bildungszusammenhang ihre Bedeutung haben. Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Inputs und den konkreten Outputs des Bildungswesens, z.B. Kompetenzen, wird von interner Effizienz gesprochen, während beim Einfluss von Bildung auf

⁶ SKBF 2014, S.19.

⁷ Ebd.

⁸ Ebd., S.20.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Wolter 2010

andere individuelle oder gesellschaftliche Ziele, z.B. wirtschaftliches Wachstum, von externer Effizienz gesprochen wird. Werden zur Effizienzberechnung die realen Inputs verwendet, spricht man von technischer Effizienz, und wenn die Inputs als monetäre Grössen ausgedrückt, d.h. mit einem Preis bewertet werden, von ökonomischer Effizienz. Die Leistungen des Bildungswesens werden nicht mit nur einem einzigen Input erzielt, und die Kombinationen von Inputs (bspw. Lehrpersonen und Lehrmittel) sind nicht fix vorgegeben, sondern können variiert werden. Deshalb ist auch die allokativen Effizienz von grosser Bedeutung, d.h. die effizienteste Kombination von Inputs.¹²

2.1.3 Equity

Der Begriff der Equity wird als Umschreibung von *Chancengerechtigkeit* verwendet; er wird letzterem vorgezogen, weil dieser nach einer langen ideologisch geprägten bildungs- und sozialpolitischen Debatte in den letzten Jahrzehnten immer mehr negativ besetzt wurde. Zur Definition dienen die Umschreibungen des OECD-Berichts «Equity in Education»¹³.

«Equity im Bildungswesen entspricht einer Lernumgebung, in der Individuen während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, die auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen basieren. Diese Lernumgebung ermöglicht Frauen und Männern aller Nationalitäten und sozioökonomischer Hintergründe, Fähigkeiten zu entwickeln, welche nötig sind, um als produktive mündige Bürger am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie eröffnet ökonomische und soziale Chancen unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder sozialem Status.»

Es können zwei Dimensionen von Equity unterschieden werden.¹⁴ Die erste Dimension umfasst den Fairness-Aspekt: Persönliche und soziale Merkmale sollen keinen Hinderungsgrund für schulischen Erfolg darstellen. Die zweite Dimension betrifft die *Inklusion*: Schulische Mindeststandards sollen für alle Personen gewährleistet werden. Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es Fähigkeiten und Talente der Lernenden sein sollen, die über die individuellen Bildungserfolge entscheiden.¹⁵

¹² SKBF 2014, S.21.

¹³ OECD 2017

¹⁴ Ebd.

¹⁵ SKBF 2014, S.22

Hinsichtlich der Frage, wie die unterschiedlichen Fähigkeiten und Talente zu fördern sind, existieren hingegen verschiedene Auffassungen: Nach der Equality of Opportunity ist die *Chancengerechtigkeit* gegeben, wenn eine formale Gleichstellung gewährleistet ist und die erbrachten Leistungen über die Möglichkeiten des Zugangs zu weiterführenden Bildungsgängen entscheiden. Gemäss Equality of Treatment dagegen wird gefordert, dass unabhängig von den persönlichen Leistungen allen der gleiche Unterricht sowie die gleichen Lernbedingungen zustehen und somit eine Selektion in Leistungsklassen zu vermeiden ist. Das Konzept von Equality of Achievement wiederum verlangt, dass Personen mit sozial bedingten Schwächen speziell gefördert werden sollen, damit diese die wichtigen Grundkompetenzen erlangen können. Der Ansatz Equality of Social Actualisation verlangt schliesslich einen stark individualisierten Unterricht, welcher allen Individuen die Entwicklung ihrer spezifischen Fähigkeiten ermöglicht.¹⁶

Der wohl wichtigste Indikator zur Messung der *Chancengerechtigkeit* ist die Verteilung der sozialen Gruppen und Geschlechter auf die verschiedenen Ausbildungsgänge oder Ausbildungsniveaus. Ungleiche Verteilungen zwischen sozialen Gruppen und Geschlechtern müssen aber nicht in jedem Fall eine Verletzung des Equity-Prinzips darstellen, da sie grundsätzlich auch auf rational gefällten Entscheidungen gründen – und somit von Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen unabhängig sein können. Je nach Auffassung des Gleichheitsprinzips stellen Ungleichheiten in den eingeschlagenen Bildungswegen zudem keine Verletzung der Equity dar, wenn diese mit ungleichen Leistungen erklärt werden können.¹⁷

¹⁶ SKBF 2014, S.22

¹⁷ Ebd.

2.2 ZUSAMMENHANG BILDUNG UND NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

2.2.1 Definition Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit ist eine Art Navigationsbegriff für die Reise in die Zukunft.¹⁸ Der Journalist Ulrich Grober erklärt in einem Interview mit der Zeit, damals wie heute sei Nachhaltigkeit ein Kind der Krise. Solange Gesellschaften im Wesentlichen ohne Übernutzung ihrer Ressourcenbasis wirtschaften, brauchen sie den Begriff nicht. Respekt für die Ahnen und Verantwortung für folgende Generationen waren in vielen Kulturen der Welt mehr oder weniger eine Selbstverständlichkeit. Erst die Dynamik der frühindustriellen und frühkapitalistischen Expansion im Europa des 17. Jahrhunderts, so Grober weiter, schürte die Angst vor einer drohenden Ressourcenkrise, damals in Form eines einreissenden Holzmangels.¹⁹

Ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammend, erfuhr der Begriff Nachhaltigkeit seit dem Ende des zweiten Weltkrieges mehrere Erweiterungen. Er wurde im Rahmen der Umweltkonferenz von Rio de Janeiro aufgegriffen und bezieht sich seither auf die drei Dimensionen Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft, wobei diese Dimensionen gleichwertig berücksichtigt werden sollen.²⁰ Nachhaltigkeit wurde zu einem Konzept für die Nutzung von Ressourcen, bei dem die Bewahrung der wesentlichen Eigenschaften, der Stabilität und der natürlichen Regenerationsfähigkeit dreier interagierender, komplexer Systeme im Vordergrund steht.²¹

Der New Yorker Ökonom Jeffrey Sachs beschreibt im Buch «Das Zeitalter der nachhaltigen Entwicklung» die jüngste Erweiterung des Begriffs, die mit der Ausarbeitung der SDG einherging. Das aktuelle Verständnis von Nachhaltigkeit setzt sich demgemäss neu aus vier Dimensionen zusammen, wobei Regierungsführung als vierte Komponente erscheint, nebst der drei bekannten Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt.²² Unter Berücksichtigung der vier genannten Dimensionen wird nun aufgezeigt, welchen Einfluss Bildung auf Nachhaltigkeit haben kann.

¹⁸ Erenz 2013.

¹⁹ Ebd.

²⁰ PH Bern 2011, S.1.

²¹ Klingholz/Lutz 2016, S.182.

²² Sachs 2015, S.8.

2.2.2 Einfluss von Bildung auf die Umwelt

Indem Bildung Werte und Perspektiven beeinflusst, kann sie zur Entwicklung eines grösseren Umweltbewusstseins beitragen. Zentral ist die Entwicklung von Kompetenzen und Techniken, die zur Einschränkung nicht nachhaltiger Praxen führen.²³ SuS sollen Umweltprobleme und ihre Konsequenzen sowie notwendige Handlungsansätze verstehen. Umweltbildung fördert nachhaltige Lebensstile, die Reduzierung von Abfall, eine effizientere Energienutzung, eine stärkere Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel und die Unterstützung umweltfreundlicher Strategien.²⁴

Doch die Auswirkungen von Bildung sind nicht per se positiv. Der zu hohe Verbrauch von Ressourcen und der Verlust nachhaltiger Wissenssysteme sowie der Niedergang von Lebensformen indigener Völker sind ebenso als Auswirkungen der globalen Bildungsexpansion zu werten. Menschlich verursachte Umweltzerstörung ist häufig auf die demografische Entwicklung, den modernen Lebenswandel und individuelles Verhalten zurückzuführen²⁵. Der höhere Pro-Kopf-Verbrauch von Ressourcen im städtischen Raum und in den wohlhabenden Ländern rückt in den Mittelpunkt.²⁶ Traditionelles – insbesondere indigenes – Wissen spielt in den Gebieten Landwirtschaft, Nahrungsmittelproduktion und -konservierung seit Jahrhunderten eine wichtige Rolle, wenn es um einen nachhaltigen Umgang mit der Umwelt geht.²⁷

Bildung zur Bewältigung des Klimawandels:

Die Gemeinschaften, die am stärksten von durch den Klimawandel bedingten Umweltkatastrophen bedroht sind, leben tendenziell in Ländern mit niedrigem Bildungsstand und mangelnder *Chancengerechtigkeit* im Bildungswesen.²⁸ Bildung kann Gemeinschaften dabei helfen, sich auf diese Umweltkatastrophen vorzubereiten und sich an den Klimawandel anzupassen, indem sie die Widerstandsfähigkeit von Menschen gegenüber klimawandelbezogenen Risiken stärkt. Die Erweiterung des Zugangs zu Bildung ist bezüglich der Auswirkungen des Klimawandels wirksamer als Investitionen in die Infrastruktur, wie zum Beispiel die Errichtung von Dämmen und Bewässerungssystemen.²⁹

²³ Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.4.

²⁴ Klingholz/Lutz 2016, S.206.

²⁵ Sachs 2015, S.478.

²⁶ Bauhag/Urdal 2013, S.16.

²⁷ Barnhardt,/Kawagley 2005, S. 18.

²⁸ Klingholz/Lutz 2016, S.208.

²⁹ Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.8.

2.2.3 Einfluss von Bildung auf die Wirtschaft

Bildung ist notwendig, um Produktion und Konsumverhalten zu verändern und Forschung und Wissenschaft auf umweltschonende Innovationen auszurichten.³⁰ Grünes Wachstum bedeutet, umweltfreundliche Wirtschaftszweige zu gründen und bereits bestehende umweltfreundlicher zu gestalten. Zur Schaffung grüner Wirtschaftszweige ist die Weiterbildung von gering- und mittelqualifizierten Arbeitskräften erforderlich. Damit Hochschulen ausreichend Menschen mit breit gefächertem Fachwissen und -kompetenzen ausbilden können, bedarf es vielfältiger und spezifischer Lehrpläne sowie dualer Studiengänge in diversen Fachbereichen.³¹

Nachfrage an hochqualifizierten Arbeitskräften steigt

Gut ausgebildete Arbeitskräfte sind essentiell für ein inklusives Wirtschaftswachstum. Durch bessere Chancen auf faire Arbeitsbedingungen und angemessene Vergütung kann Bildung Armut reduzieren.³² Lehrpläne müssen mit der sich stetig wandelnden Arbeitswelt mithalten. Der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften ist durch neue Technologien gestiegen, während die Nachfrage nach Beschäftigungsverhältnissen mittlerer Komplexität gesunken ist. Davon betroffen sind Büro- und Verkaufsmitarbeitende aber auch Maschinenführende, deren Aufgaben leichter automatisiert werden können. Für ein erfolgreiches Wirtschaftswachstum sind Investitionen in hochwertige Sekundarschulbildung und in tertiäre Bildung deshalb notwendig.³³

Durch Bildung bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt:

Höhere Niveaus an Grund- und Sekundarschulbildung tragen zu langfristigem Wirtschaftswachstum bei. Zwischen Bildung und Einkommen besteht ein klar ersichtlicher Zusammenhang: In 139 Ländern liegt die Ertragsrate pro zusätzlichem Schuljahr bei 9.7%.³⁴

Unter höher qualifizierten Menschen, insbesondere in den reichen Ländern, sind die Arbeitslosenquoten relativ niedrig. In den OECD Ländern waren im Jahr 2013 nur 55% der Erwachsenen im Alter von 25 bis 64 Jahren mit weniger als einer oberen Sekundarschulbildung angestellt, im Vergleich zu 73% derjenigen mit

³⁰ IFAD 2011, S.58.

³¹ Hinojosa/Pickles 2015, S.11.

³² Klingholz/Lutz 2016, S. 193.

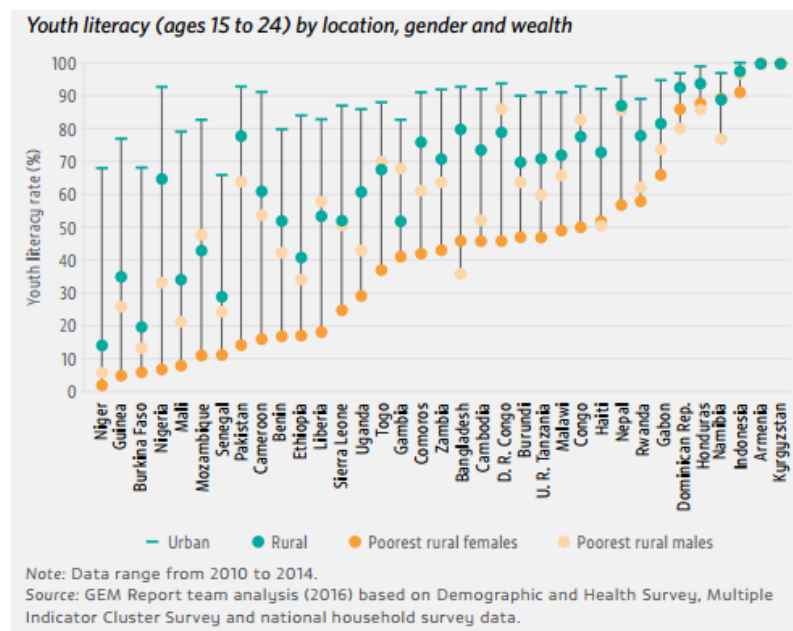
³³ UNESCO 2016, S. 85.

³⁴ Montenegro/Patrinis 2014, S.9.

einer oberen Sekundarschulbildung oder nicht tertiären Bildung und 83% derjenigen mit tertiärer Qualifikation.³⁵ Dieser Zusammenhang ist in ärmeren Ländern bei jungen Menschen häufig schwächer. Es ist zu vermuten, dass dort der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften vergleichsweise gering ist und dass die Bildungssysteme ihr Ziel verfehlen, Lernende mit relevanten Kompetenzen ausstatten.³⁶

2.2.4 Einfluss von Bildung auf die Gesellschaft

Armut ist bei Weitem das grösste Bildungshindernis, doch auch Marginalisierung und Diskriminierung sind Bildungsbarrieren. Zu den von Diskriminierung und Marginalisierung betroffenen Gruppen gehören unter anderem Frauen, Menschen mit Behinderungen, indigenen Bevölkerungen, ethnische und sprachliche Minderheiten, Flüchtlinge und Vertriebene, Hirtenvölker, Slumbewohner, Kinder mit HIV, «nicht registrierte» Kinder und Waisen³⁷.



2.1 Viele ländliche Regionen weisen eine tiefe Alphabetisierungsrate auf, besonders bei armen Frauen, UNESCO 2016, S.98.

Trotz Fortschritten ist eine faktische Geschlechtergleichberechtigung in den meisten Ländern nach wie vor schwer umsetzbar. Die Faktoren Einkommen, Wohnort, ethnische Zugehörigkeit und Geschlechtszugehörigkeit sind zudem eng verbunden mit der Marginalisierung in staatlichen Bildungssystemen. Häufig überlagern sich die Faktoren auch. So schneiden Frauen aus armen, ethnisch oder räumlich marginalisierten Verhältnissen häufig schlechter ab als ihr männlicher Gegenpart (vgl. Abb.2.1).

³⁵ OECD 2017, S.59.

³⁶ Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.11.

³⁷ UNESCO 2016, S.91.

In der Mehrzahl der Länder verfügen weniger als die Hälfte der armen Mädchen und Frauen im ländlichen Raum über Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen.³⁸

Bildung verbessert die soziale Entwicklung:

Diskriminierende Normen sind abhängig von Werten und Einstellungen, die durch Bildung verändert werden können. Bildung kann die Stellung von Frauen und die Gesundheit positiv beeinflussen, indem sie spezifische Kompetenzen und Kenntnisse über Gesundheit und Ernährung vermittelt³⁹. Massnahmen im Schulwesen, wie die Einführung von Schulspeisungen und die Durchführung von Gesundheitskampagnen, können sofortige, positive Auswirkungen auf die Gesundheit haben. Zudem kann das Angebot von Mahlzeiten die Anwesenheit in der Schule steigern. Gesundheit und eine gesunde Ernährung sind für die Kinder wichtige Faktoren, die Schule zu besuchen und erfolgreich zu lernen. Die Lebensumstände in der frühen Kindheit beeinflussen die Voraussetzungen für das lebenslange Lernen⁴⁰.

Nebst der Ernährung sind auch präventive Massnahmen im Bereich der Hygiene wegweisend für eine nachhaltige Entwicklung der Kinder.⁴¹ Individuen und Gesellschaften profitieren davon, wenn Mädchen und Frauen qualitativ hochwertige Bildung erhalten. Bildung steigert die Chancen von Frauen auf einen Arbeitsplatz.⁴² Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse helfen Frauen dabei, Zugang zu Informationen über gesetzliche Ansprüche sowie soziale Rechte und Dienste zu erhalten. Gebildete Mütter sind besser in der Lage, ihre Kinder gut zu ernähren und für deren Gesundheit zu sorgen.⁴³ Die Bildung von Müttern hat auch generationsübergreifende Wirkungen, indem sie familiäre Präferenzen und soziale Normen verändert.⁴⁴

³⁸ Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.12.

³⁹ UNESCO 2016, S.102.

⁴⁰ Kazianga/De Walque/Alderman 2012, S.736.

⁴¹ UNICEF 2006, S.28.

⁴² Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.12.

⁴³ Klingholz/Lutz 2016, S.198.

⁴⁴ Johnston et. Al. 2014, S.644.

2.2.5 Einfluss von Bildung auf die Regierungsführung

Bildung kann Konflikte einerseits herbeiführen, sie andererseits aber auch eindämmen. Um Gewalt und bewaffnete Konflikte vorzubeugen bedarf es demokratischer und repräsentativer Institutionen und gut funktionierender Rechtssysteme. Bildung ist ein Schlüsselement für politische Mitbestimmung, *Inklusion*, Interessenvertretung und Demokratie.⁴⁵

Partizipativere Politik durch Bildung

Bildung erweitert das Wissen über wichtige politische Entscheidungsträger und über die Funktionsweise politischer Systeme. Einzelpersonen benötigen bestimmte Fähigkeiten, um sich als Wähler zu registrieren, die politischen Herausforderungen und Kernpunkte zu verstehen und ein politisches Interesse für Wahlergebnisse zu entwickeln. Hochwertige Bildung fördert kritisches Denken und politisches Engagement und kann dazu führen, dass marginalisierte Gruppen stärker repräsentiert werden.⁴⁶ Bildung macht es wahrscheinlicher, dass unzufriedene Bürger ihre Begehren in gewaltfreien, zivilen Bewegungen zum Ausdruck bringen.⁴⁷

Bildung und Konflikt

Ein steigendes Bildungsniveau kann bei gleichzeitiger Stagnation am Arbeitsmarkt zu sozialen Unruhen führen. Schulen, die Vorurteile, Intoleranz und historische Verzerrung predigen, können zum Nährboden für Gewalt werden⁴⁸. In zahlreichen Ländern wurde nachgewiesen, dass Lehrpläne und Lernmaterialien Stereotype und politische und soziale Missstände verschärfen. Auch die in der Bildung verwendete Sprache kann eine Ursache sozialer Missstände sein. Bewaffnete Konflikte gehören zu den grössten Hindernissen für Fortschritte in der Bildung⁴⁹.

Bildung kann dazu beitragen, Unterschiede zwischen ethnischen und religiösen Gruppen zu thematisieren. Dort hingegen, wo Schulen diese Unterschiede durch Lehrpläne oder Schultrennung verfestigen, können sie zu einer tieferen Verankerung diskriminierender Einstellungen beitragen⁵⁰. Der Erfolg jeder Lehrplanreform hängt von der Verfügbarkeit motivierter, engagierter Lehrpersonen ab.

⁴⁵ Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.16.

⁴⁶ Friedmann et. al. 2011, S.35.

⁴⁷ Campante/Chor 2012, S. 169.

⁴⁸ Deutsche UNESCO-Kommission 2016, S.17.

⁴⁹ UNESCO 2016, S.127.

⁵⁰ Losito et. al. 2010, S.253.

2.3 ZIELE FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG – BILDUNGSAGENDA 2030

Nachdem aufgezeigt wurde, welchen Einfluss Bildung auf die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit hat, wird in diesem Kapitel näher auf die Bildungsagenda 2030 eingegangen. Zunächst erfolgt eine Erläuterung der Grundüberlegung der Agenda und anschliessend werden die drei Teilziele näher beleuchtet. Definitionen *zentraler Begriffe* (*kursiv gekennzeichnet*) finden sich im Glossar am Ende der Arbeit.

2.3.1 Grundüberlegung

Die Bildungsagenda 2030 soll dafür sorgen, dass alle Menschen eine solide Wissensbasis erlangen, kreatives und kritisches Denken und Fähigkeiten zur Zusammenarbeit erlernen und Resilienz entwickeln.⁵¹ Sie nimmt sich den unerreichten EFA-Zielen und den MDGs an und widmet sich gleichzeitig aktuellen und künftigen globalen und nationalen Bildungsherausforderungen. Die Bildungsagenda 2030 ist inspiriert durch eine humanistische Vision von Bildung und Entwicklung, die aufbaut auf den Prinzipien von Menschenrechten, sozialer Gerechtigkeit, *Inklusion* und Schutz, kultureller, sprachlicher und ethnischer Vielfalt⁵². Neu ist der Fokus auf breiteren Zugang, *Inklusion* und *Chancengerechtigkeit* sowie Qualitätssicherung und Lernergebnisse auf allen Ebenen. Diesen Zielen zugrunde liegt der Ansatz des lebenslangen Lernens.

Die Tatsache, dass die EFA-Ziele nicht erreicht wurden, birgt folgende Erkenntnis: Sich lediglich auf den Zugang zu Bildung zu konzentrieren, ohne ausreichend darauf zu achten, ob die SuS wirklich relevante Fähigkeiten erwerben, ist unzulänglich. Die Bildungsagenda legt deshalb ein besonderes Augenmerk auf Bildungsqualität. Wenn die aktuellen Fortschrittsraten stagnieren, werden viele der Länder, die am weitesten von den Zielen entfernt sind, auch die neuen Ziele bis zum Jahr 2030 nicht erreichen.⁵³

Entwickelt wurde die Bildungsagenda 2030 durch die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, die UNESCO und das EFA Steering Committee. Ein wegweisender Meilenstein bei der Ausarbeitung war das Muskat Agreement⁵⁴, das zur Formulierung des globalen Bildungsziels sowie dessen Teilzielen und Implementierungsmechanismen beitrug. Ende Mai 2015 wurde auf dem Weltbildungsforum (World Education Forum 2015, WEF) in Korea die Incheon-Erklärung verabschiedet. Sie anerkennt die zentrale Rolle von Bildung als eine der wichtigsten Triebkräfte von Entwicklung und beinhaltet einen Aktionsrahmen.⁵⁵

⁵¹ Deutsche UNESCO-Kommission 2016b, S.19.

⁵² UNESCO 2016, S.37ff.

⁵³ Deutsche UNESCO-Kommission 2016b, S.19.

⁵⁴ UNESCO 2014, S. 3.

⁵⁵ UNESCO 2015b, S.17.

Der Aktionsrahmen stellt dar, wie die in Incheon eingegangenen Verpflichtungen auf nationaler beziehungsweise Länderebene, sowie auf regionaler und globaler Ebene umgesetzt werden können. Auch schlägt er Möglichkeiten zur Implementierung, Koordinierung, Finanzierung und zum Monitoring der Bildungsagenda 2030 vor, um die Erreichung des Ziels sicherzustellen. Die Strategien berücksichtigen die unterschiedlichen Realitäten, Kapazitäten und Entwicklungsniveaus der Staaten und respektieren nationale Politik und Prioritäten.⁵⁶ Das übergeordnete Ziel der Bildungsagenda 2030 fordert inklusive, chancengerechte und *hochwertige Bildung* für alle Menschen unter Berücksichtigung des Konzepts des lebenslangen Lernens.

2.3.2 Teilziel 4.1

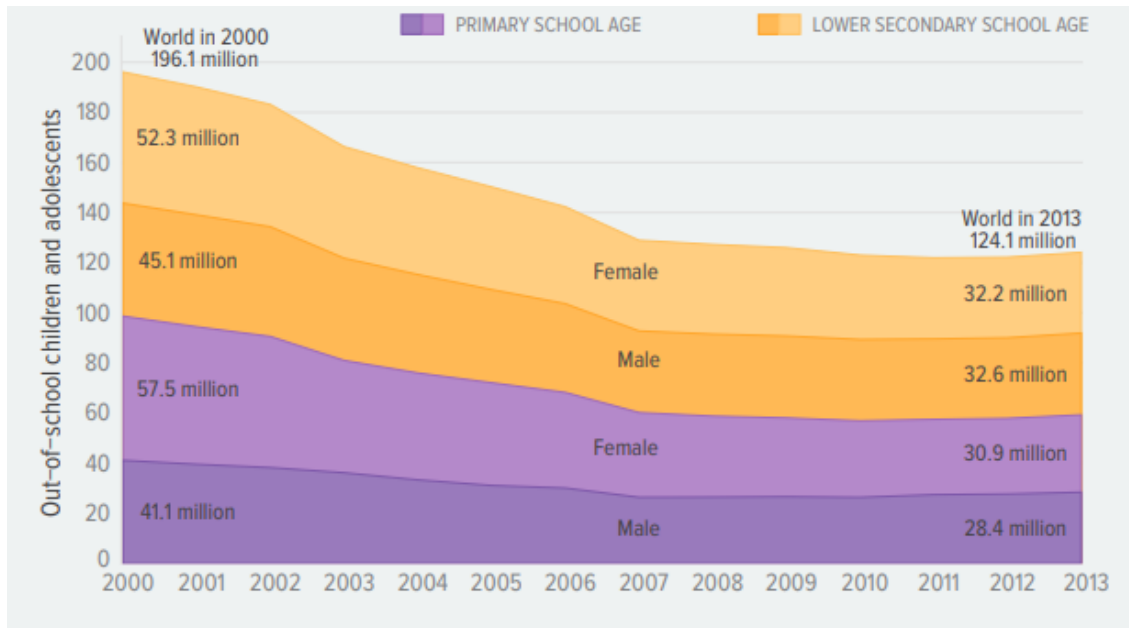
«Bis 2030 allen Mädchen und Jungen den Abschluss einer kostenlosen, chancengerechten und hochwertigen Primar- und Sekundarschulbildung ermöglichen, die zu relevanten und effektiven Lernergebnissen führt.»⁵⁷

Grundbildung für alle

Die Zahl Kinder und Jugendlicher, die nicht zur Schule gehen, ist zwischen 2000 und 2015 von 196 Millionen auf 124 Millionen gesunken, was als Erfolg der MDGs angesehen werden kann. Die Anzahl Kinder, die keine Primarschule besuchen, stieg von 2010 bis 2013 jedoch wieder (vgl. Abb. 2.2.). Ebenso wuchs die Anzahl Jugendlicher, die nicht zur Schule gehen können.

⁵⁶ UNESCO 2015a, S.18.

⁵⁷ UN 2015



2.2 Anzahl Kinder und Jugendlicher weltweit, die keine Schule besuchen 2000-2013, UIS 2015, S.1.

Lernergebnisse verbessern:

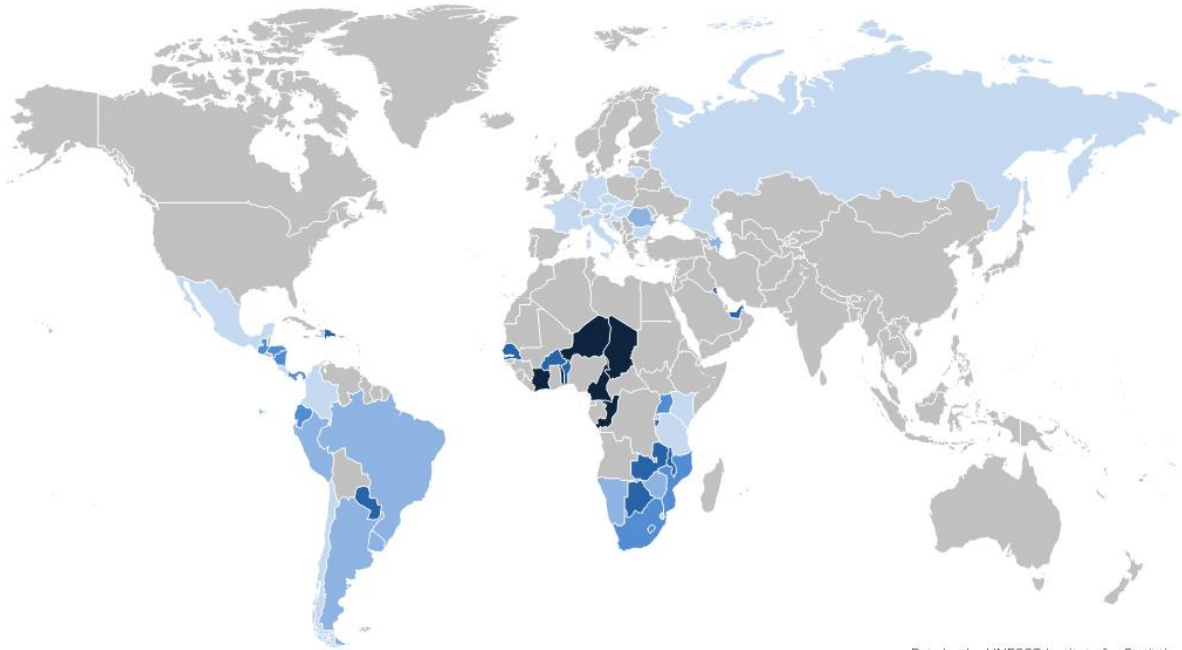
Viele derjenigen, die zur Schule gehen, erlangen keine Grundkenntnisse und -fähigkeiten. Abbildung 2.3 zeigt den Prozentanteil an SuS auf, die minimale Lesefertigkeiten entwickeln. 250 Millionen Kinder im Grundschulalter, von denen die Hälfte mindestens vier Jahre lang die Schule besucht haben, erfüllen die Mindestlernstandards nicht.⁵⁸

Weitere Herausforderungen stellen die Datenerfassung und der -vergleich dar. Im Jahr 2017 haben nur rund 30% der Staaten, die an regionalen oder internationalen Lernstandserhebungen teilgenommen haben, Daten für den globalen Indikator geliefert. Zudem sind die Ergebnisse nicht direkt vergleichbar, da sie auf unterschiedlichen Erhebungsprogrammen basieren.⁵⁹ Die PISA-Studie wird in der 8. Klasse, also im Alter von 14 Jahren, durchgeführt. Die PASEC-Studie, an deren Niger teilnimmt, hingegen erfolgt am Ende der Primarschule.

⁵⁸ Deutsche UNESCO-Kommission 2012, S.9.

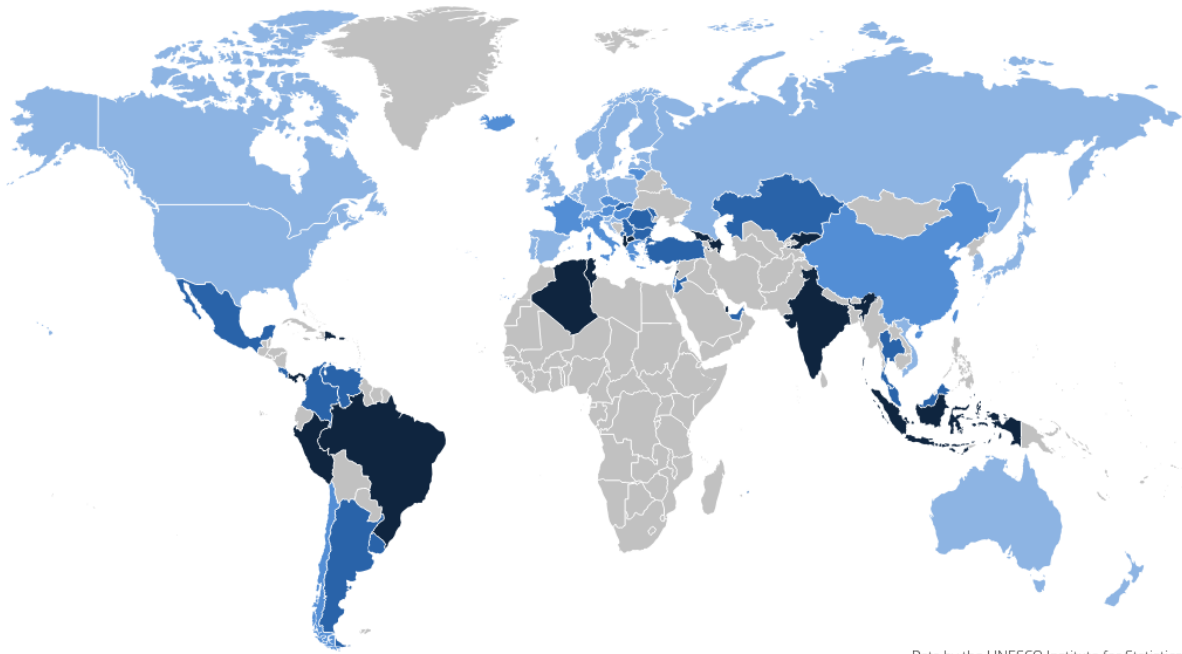
⁵⁹ Deutsche UNESCO-Kommission 2017, S.30.

At the end of primary education
Both sexes
(2014)



Data by the UNESCO Institute for Statistics

At the end of lower secondary education
Both sexes
(2015)



Data by the UNESCO Institute for Statistics

90% or more 80% - <90% 70% - <80% 50% - <70% Less than 50% No data

2.3 Anteil SuS mit minimalen Lesefähigkeiten, eAtlas for Education

Abbruchsraten senken

Das Besuchen einer Schule ist keine Garantie dafür, auch tatsächlich einen Abschluss zu erlangen (vgl. Abb. 2.4). Laut Daten für die Jahre 2010 bis 2015 lag die globale Abschlussrate in der Grundschulbildung bei 83%, auf der Sekundarstufe I bei 69% und in der Sekundarstufe II bei 45%.

	Out of school, 2015 (%)			Out of school, 2015 (million)			Gross intake ratio to last grade, 2015 (%)		Completion rate, 2010–2015 (%)		
	Primary	Lower secondary	Upper secondary	Primary	Lower secondary	Upper secondary	Primary	Lower secondary	Primary	Lower secondary	Upper secondary
World	9	16	37	61	62	141	90	77	83	69	45
Caucasus and Central Asia	3	6	19	0.2	0.4	0.6	104	96	...	...	...
Eastern and South-eastern Asia	4	10	22	7	8	18	96	93	95	79	57
Europe and Northern America	3	2	8	2	1	3	98	92	...	98	87
Latin America and the Caribbean	5	8	24	3	3	7	100	77	90	79	59
Northern Africa and Western Asia	11	15	33	5	4	9	88	73	80	60	33
Pacific	7	2	34	0.3	0.0	0.5	...	...	...	99	85
Southern Asia	6	19	49	11	20	68	93	79	83	69	31
Sub-Saharan Africa	21	36	57	33	26	34	70	43	59	38	25
Low income	19	38	62	20	19	25	66	37	50	27	13
Lower middle income	10	19	47	31	34	91	92	76	83	68	37
Upper middle income	4	8	22	8	8	22	95	88	95	82	60
High income	3	1	7	2	0.6	3	99	93	...	96	84

Sources: UIS database for out-of-school indicators and gross intake ratio at the last grade based on administrative data; GEM Report team calculations for completion rates based on household survey data.

2.4 Drop-Out-Quote, Teilnahme- und Abschlusszahlen nach Weltregionen 2015, UNESCO 2017, S.145

2.3.3 Teilziel 4.5

«Bis 2030 Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit auf allen Bildungsstufen beseitigen und allen Menschen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungsstufen sichern.»⁶⁰

Gemäss Incheon-Erklärung wurde der Abschaffung von Ungleichheit in der Bildung in den MDGs nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt⁶¹. So war im Jahr 2009 die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus den ärmsten 20% der Haushalte in den Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen die Grundschule nicht abschliessen, mehr als fünfmal so hoch wie bei den Kindern der reichsten 20% (vgl. Abb. 8.1, S.101.).⁶²

Gleichstellung der Geschlechter

Ungleichheit aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit ist von besonderer Bedeutung. Was die Erreichung der Geschlechterparität anbelangt, wurde dieses Ziel bis zum Jahr 2015 für lediglich 66% der Mitgliedstaaten auf Grundschulebene und für 45% der Mitgliedstaaten auf Sekundarstufe 1 erreicht (vgl. Abb. 2.5).⁶³

	Pre-primary		Primary		Lower secondary		Upper secondary		Tertiary	
	Gender parity index	Countries at parity (%)	Gender parity index	Countries at parity (%)	Gender parity index	Countries at parity (%)	Gender parity index	Countries at parity (%)	Gender parity index	Countries at parity (%)
World	0.99	62	1.00	66	0.99	45	0.98	25	1.12	4
Caucasus and Central Asia	1.04	71	0.99	100	0.99	88	1.03	43	1.04	0
Eastern and South-eastern Asia	1.00	46	0.99	88	1.01	47	1.02	40	1.13	7
Europe and Northern America	0.99	85	1.00	93	0.99	67	1.01	31	1.28	5
Latin America and the Caribbean	1.01	66	0.98	61	1.02	41	1.11	17	1.31	5
Northern Africa and Western Asia	1.01	50	0.95	61	0.93	38	0.96	38	1.01	0
Pacific	0.98	43	0.97	69	0.95	31	0.94	8	1.38	0
Southern Asia	0.94	63	1.06	33	1.04	22	0.95	38	0.95	22
Sub-Saharan Africa	1.01	49	0.94	36	0.90	26	0.84	9	0.70	0
Low income	1.00	40	0.93	29	0.86	16	0.75	12	0.55	5
Lower middle income	0.99	50	1.03	63	1.02	33	0.94	23	0.99	6
Upper middle income	1.00	66	0.98	71	1.00	56	1.06	28	1.18	3
High income	0.99	78	1.00	83	0.98	58	1.01	29	1.24	4

Source: UIS database.

2.5 Geschlechterparitätindex und Prozentanteil der Regionen, die die Gleichheit 2015 erreichten aufgefächert nach den Schulstufen, UNESCO 2017, S.206.

⁶⁰ UN 2015

⁶¹ UNESCO 2015a, S.185.

⁶² Deutsche UNESCO-Kommission 2015, S.10.

⁶³ UIS 2013.

Besondere Aufmerksamkeit bedürfen junge Mädchen und Frauen, die geschlechterbasierter Gewalt, Kinder-ehe, frühzeitiger Schwangerschaft und einer starken Belastung durch Pflichten im Haushalt ausgesetzt sein können, sowie jene, die in armen und abgelegenen ländlichen Gegenden leben. Auch sollen besondere Massnahmen ergriffen werden, um die persönliche Sicherheit von Mädchen und Frauen auf dem Weg zu Bildungseinrichtungen zu sichern. Es gibt auch Kontexte, in denen Jungen benachteiligt werden. So schliessen in einigen Regionen weniger Jungen als Mädchen eine Sekundarstufe oder eine höhere Bildungseinrichtung ab. Sind Jungen benachteiligt, müssen diese in den Fokus gezielten Handelns gerückt werden.⁶⁴

Damit Bildungspläne, Budgets, Lehrpläne und -bücher aber auch die Ausbildung von Lehrpersonen frei von geschlechtsbezogenen Stereotypen sind und Gleichberechtigung ebenso wie Nicht-Diskriminierung und interkulturelle Bildung fördern, müssen diese durch Regierungen überprüft und überarbeitet werden.⁶⁵

2.3.4 Teilziel 4.6

«Bis 2030 den Erwerb ausreichender Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten für alle Jugendlichen und einen erheblichen Anteil der Erwachsenen sicherstellen.»⁶⁶

Die Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten von Jugendlichen und Erwachsenen bleibt eine globale Herausforderung. Im Jahr 2016 waren weltweit 750 Millionen Erwachsene, davon zwei Drittel Frauen, des Lesens und Schreibens nicht mächtig (vgl. Abb. 2.6, S.29)⁶⁷. Geringe Lese- und Schreibkenntnisse sind auch in Ländern mit mittlerem und hohem Einkommen ein Problem. Etwa 20% der Erwachsenen in Europa verfügen nicht über die Lese- und Schreibfähigkeiten, die sie bräuchten, um ganz am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben⁶⁸.

Es wurden erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Lese- und Schreibfähigkeiten weltweit zu verbessern. Zwischen 2000 und 2016 stieg die Alphabetisierungsrate für Erwachsene von 81,5% bis 86% weltweit, doch die regionalen Unterschiede sind gross. So liegt die Alphabetisierungsrate in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara bei knapp 65% und in Ländern mit niedrigem Einkommen weltweit nur bei 61%.

⁶⁴ Deutsche UNESCO-Kommission 2016b, S. 33.

⁶⁵ Plan International 2012, S.122.

⁶⁶ UN 2015

⁶⁷ UIS 2014, S.1.

⁶⁸ OECD 2010, S.36.

	Youth						Adults					
	Literacy rate (%)		Gender parity index		Number of illiterate (millions)		Literacy rate (%)		Gender parity index		Number of illiterate (millions)	
	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016
World	86.6	91.4	0.93	0.97	143	103	81.5	86.2	0.88	0.92	785	750
Caucasus and Central Asia	99.7	99.9	1.00	1.00	0.35	0.12	98.7	99.8	0.99	1.00	0.6	0.12
Eastern and South-eastern Asia	98.1	98.8	0.99	1.00	6	4	91.4	95.8	0.92	0.97	125	74
Europe and Northern America	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Latin America and the Caribbean	95.1	98.1	1.01	1.00	5	2	89.1	93.5	0.98	0.99	39	31
Northern Africa and Western Asia	84.8	89.3	0.89	0.96	10	9	69.8	79.7	0.74	0.85	65	66
Pacific	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Southern Asia	73.2	88.6	0.80	0.94	77	39	58.6	71.8	0.66	0.79	386	369
Sub-Saharan Africa	65.9	75.4	0.84	0.89	44	48	56.0	64.6	0.71	0.79	157	200
Low income	58.2	72.9	0.81	0.89	34	36	50.7	60.6	0.69	0.77	115	148
Lower middle income	78.7	89.1	0.86	0.95	97	59	66.7	76.4	0.75	0.84	495	486
Upper middle income	97.3	98.1	0.99	1.00	10	7	90.4	94.9	0.93	0.97	158	103
High income	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Source: UIS database.

2.6 Alphabetisierungsrate Jugendlicher & Erwachsener nach Regionen 2000-2016, UNESCO 2017, S.224.

Erwachsene mit geringen Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sind mit vielerlei Arten der Benachteiligung konfrontiert. Für sie ist Arbeitslosigkeit wahrscheinlicher und diejenigen, die angestellt sind, erhalten geringere Löhne. Es fällt ihnen schwerer, Chancen in der Gesellschaft zu ergreifen und ihre Rechte auszuüben. Und es ist auch wahrscheinlicher, dass ihr Gesundheitszustand schlechter ist. Der Ausbau effektiver Programme zur Alphabetisierung und Kompetenzvermittlung für Erwachsene ist zentral. Dabei soll die Zivilgesellschaft als Partner miteinbezogen werden, auf deren Erfahrung und gute Praxis aufgebaut werden kann.⁶⁹

Es sollte sichergestellt werden, dass Programme zum Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind und auf ihren Vorkenntnissen und früheren Erfahrungen aufbauen. Solche Programme sollten verknüpft werden mit der Entwicklung von Fertigkeiten, die eine menschenwürdige Arbeit und gute Lebensbedingungen, als essentielle Elemente *lebenslangen Lernens*, ermöglichen.⁷⁰

Nachdem die Ziele für nachhaltige Entwicklung in diesem Kapitel im Detail erörtert wurden und aufgezeigt wurde, weshalb Bildung eine Schlüsselrolle bei der Realisierung der Ziele einnimmt, widmet sich das folgende Kapitel der Forschungsmethode, die der Untersuchung zu Grunde liegt.

⁶⁹ Deutsche UNESCO-Kommission 2017, S.35.

⁷⁰ Ebd., S.38

3 METHODE: FALLSTUDIE

Angesichts der Datengrundlage und der Erkenntnisinteressen erwies sich die Fallstudie als geeignete Forschungsmethode. Nach der Rekapitulation der Fragestellungen wird erläutert, was eine Fallstudie ist (vgl. im Kapitel 3.1) und das spezifische Forschungsinteressen der Untersuchung ausführlich aufgearbeitet (vgl. Kapitel 3.2). In Kapitel 3.3 erfolgt anschliessend die Abgrenzung der drei Fälle respektive die Begründung der Länderwahl. Am Ende des Kapitels wird das Forschungsdesign dargelegt. Das Design beschreibt die Entwicklung des Kodierleitfadens, das Vorgehens bei der Auswertung der Daten anhand der strukturierten Inhaltsanalyse und bei der Darstellung der Ergebnisse.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt (vgl. Kap. 1.2), verfolgt die Masterarbeit zwei Ziele. Im Zentrum steht die Frage, wo diverse Länder aktuell in Bezug auf die globale Bildungsagenda stehen. Zum anderen sollen Lehrpersonen mittels einer Roadmap über die Bildungsagenda und deren möglichen Konsequenzen für den Unterricht an Schweizer Sekundarschulen informiert werden.

Grundlage bildet die Untersuchung der Bildungssituationen in den drei Ländern Schweiz, Rumänien und Niger. Dazu dienen die, im Bildungsdiskurs relevanten, Konzepte Effektivität, Effizienz und Equity als Indikatoren für den Stand der Bildungssituation. Die drei Teilziele 4.1., 4.5. und 4.6. der Bildungsagenda, an denen sich die Forschungsfragen orientieren, wurden in den Kapitel 2.3.2, 2.3.3 und 2.3.4 bereits ausführlich erläutert.

Zur Rekapitulation hier erneut die Forschungsfragen:

1. Wo stehen die Länder Schweiz, Rumänien und Niger im Jahr 2018 in Bezug auf die Bildungsziele 4.1, 4.5 und 4.6?
2. Was sollen Lehrpersonen über die globale Bildungsagenda wissen?

3.1 ERLÄUTERUNG FALLSTUDIE

Die Fallstudie beschreibt eine Forschungsstrategie, bei der eine abgrenzbare Einheit – ein Fall – in ihren Binnenstrukturen und Umweltverhältnissen umfassend verstanden werden soll.⁷¹ Diese Methode wird gewählt, wenn zeitgenössische Ereignisse den Untersuchungsgegenstand darstellen und die Verhaltenssituation nicht beeinflusst werden kann oder soll. Die Fallstudie zeichnet sich durch ein umfassendes Forschungsdesign aus, mit dem Ziel, einen Fall in seiner Komplexität möglichst umfassend darzustellen.

Bei Fallstudien hängt die Datenauswahl primär von der Abgrenzung und dem Erkenntnisinteresse ab. Prinzipiell können sowohl standardisierte als auch nicht-standardisierte Daten verwendet werden. Archivdaten, Dokumente, (nicht-)teilnehmende Beobachtungen, Statistiken, Berichte, qualitative Interviews, Umfragen aber auch Bild- und Tonmaterialien sowie Objekte aller Art sind mögliche Informationsquellen.⁷²

Die Fallinterpretation erfolgt in Bezug auf die verwendete Theorie und in Abhängigkeit vom Erkenntnisinteresse. Verallgemeinerbar wird die Einzelfallanalyse durch die Entwicklung und Begründung abstrakter Kategorien, Begriffe oder Zusammenhänge.⁷³ Erst dies ermöglicht eine Einordnung beziehungsweise Abgrenzung des Falles in der Grundgesamtheit und somit Klarheit für die Interpretation.

3.2 DAS FORSCHUNGSINTERESSE

Die Auswahl der Fälle erfolgt bewusst hinsichtlich des spezifischen Erkenntnisinteresses.⁷⁴ Sie entspringt einer strukturierten Vorstellung über den Gegenstand des Forschungsvorhabens zu Beginn der Untersuchung.⁷⁵ Für die Analyse der Bildungssituation wurden die drei Länder Schweiz, Rumänien und Niger als abgrenzbare Fälle gewählt, weil sie drei unterschiedliche Kontexte darstellen und somit die Bandbreite an Herausforderungen zur Realisierung der Bildungsagenda abgebildet werden kann.

3.3 ABGRENZUNG DER FÄLLE

Zur Abgrenzung der Fälle erfolgt anhand vierer Kriterien: allgemeine Wirtschaftslage, Altersaufbau der Bevölkerung, Gleichstellung der Geschlechter und allgemeine Informationen zum Bildungssystem.

⁷¹ Yin 2009, S.18.

⁷² Ebd., S.534.

⁷³ Hering/Schmidt 2014, S.536.

⁷⁴ Akremi 2014, S.268.

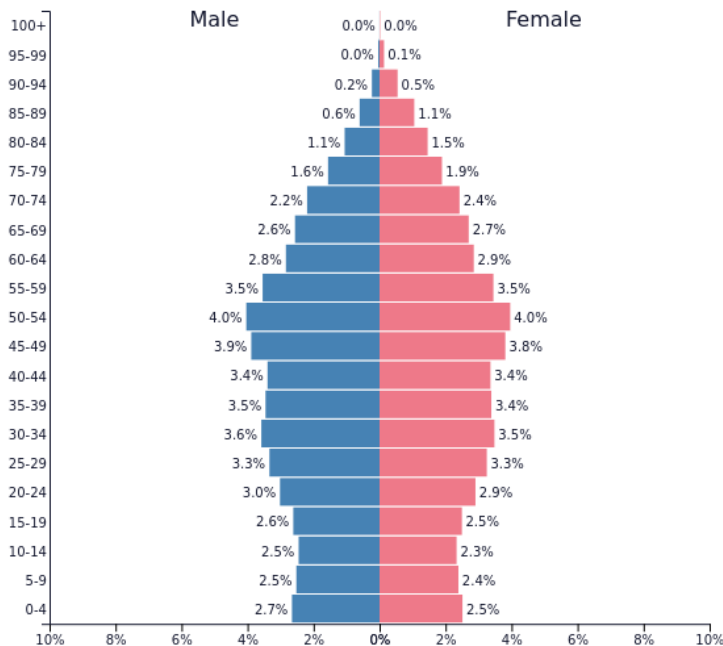
⁷⁵ Hering/Schmidt 2014, S.537.

3.3.1 Schweiz

Wirtschaftslage

Die Schweiz zählt gemäss dem Index der menschlichen Entwicklung zu den sehr hoch entwickelten Ländern.⁷⁶ Sie gehört zu den wohlhabendsten Ländern der Welt und rangierte gemessen am Bruttoinlandsprodukt pro Kopf mit 80'591 US-Dollar auf dem zweiten Platz.⁷⁷ Die Wirtschaft der Schweiz gilt als eine der stabilsten Volkswirtschaften der Welt.⁷⁸ Hauptarbeitgeber ist der Dienstleistungssektor, der 75,7% aller Arbeitenden beschäftigt, in Industrie und Gewerbe arbeiten 21,2% und in der Landwirtschaft 3,1%.⁷⁹ 6,6% der Bevölkerung lebten im Jahr 2012 unter der *Armutsgrenze*.⁸⁰

Altersaufbau der Bevölkerung:



3.1 Alterspyramide Schweiz, PopulationPyramid 2017

Der aktuelle Altersaufbau der Bevölkerung lässt sich als Urne beschreiben. Typisch ist die Dominanz der Baby-Boom-Generation. Ihr steht eine schwächer besetzte Jugendgeneration und eine wachsende Zahl älterer Menschen gegenüber. Ende 2017 waren 20% der ständigen Wohnbevölkerung in der Schweiz unter 20

⁷⁶ UNDP 2018c

⁷⁷ Wikipedia 2018

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ BFS 2018c

⁸⁰ CIA World Factbook 2018c

Jahre alt, 61,7% zwischen 20 und 64 Jahre und 18,3% 65 Jahre und älter.⁸¹ Das Medianalter liegt in der Schweiz bei 42,1 Jahren.⁸² Im Verlauf der nächsten 50 Jahre wird die Spitze der Alterspyramide immer breiter, während die Basis unverändert bleibt. Regionale Unterschiede in der Entwicklung der Bevölkerung und der Altersstruktur werden sich auf das Bildungswesen auswirken. Die langfristigen Trends (mehr Ältere und weniger Junge) weisen nicht in allen Kantonen in die gleiche Richtung.⁸³

Gleichstellung der Geschlechter

In der Schweiz ist der *Gender Inequality Index* im Jahr 2015 mit 0.04 relativ tief und deutet auf eine im internationalen Vergleich relativ geringe Ungleichheit zwischen den Geschlechtern. Hinsichtlich Bildung zeigt sich ein relativ ausgeglichenes Geschlechterverhältnis von SuS der Sekundarstufe II, auf Tertiärstufe sind die geschlechtsspezifischen Disparitäten grösser und erfordern neue Aufmerksamkeit.⁸⁴

Bildungssystem:

Drei Merkmale prägen das schweizerische Bildungssystem grundlegend: Erstens ist es ein Teil des modernen Rechtsstaates, zweitens wird die Bildungspolitik stark von Grundsätzen der direkten Demokratie geprägt, und drittens ist es dem Bildungsföderalismus verpflichtet.⁸⁵ Im Zusammenleben unterschiedlicher Sprachgruppen und unterschiedlicher Konfessionen mussten staatsrechtlich verankerte Mechanismen der Toleranz des Ausgleichs, der Konsensfindung und des Minderheitenschutzes entwickelt werden.⁸⁶

Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, kurz HarmoS-Konkordat genannt, ist in der Schweiz ein interkantonales Konkordat zwischen Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein, das die obligatorische Schule vereinheitlichen soll. Das Konkordat definiert Grundelemente des Volksschulgesetzes der einzelnen Kantone, und wurde von der EDK formuliert.⁸⁷

Die Erwerbspersonen in der Schweiz weisen über die letzten Jahre durchgehend eine immer höhere Ausbildung auf; der Anteil der Personen mit einem Diplom auf Tertiärstufe stieg zwischen 1995 und 2010 um rund 13,5%. Diese Tendenz wurde über alle Regionen in der Schweiz festgestellt. Besonders hohe Wachstums-

⁸¹ BFS 2018b

⁸² Thiesbohlenkamp 2018

⁸³ SKBF 2014, S.28.

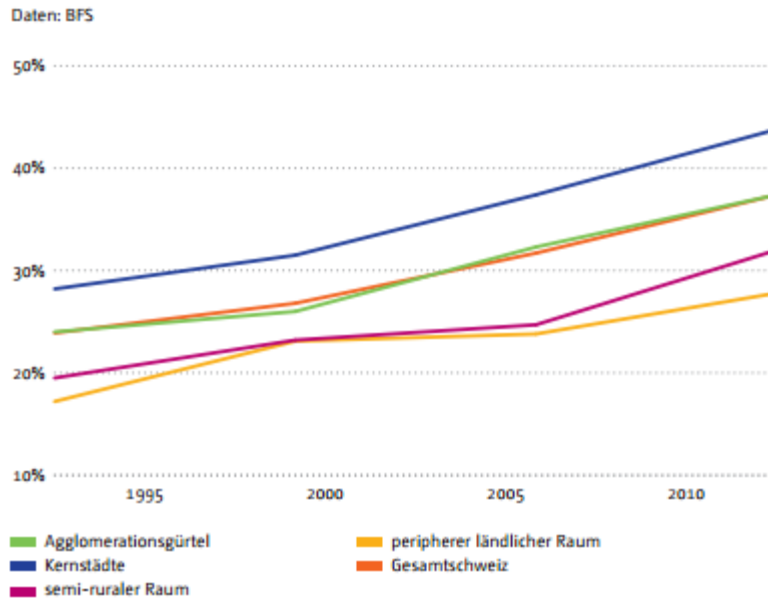
⁸⁴ BFS 2008, S.3.

⁸⁵ Criblez 2010, S.671

⁸⁶ Ebd., S.669.

⁸⁷ SKBF 2014, S.45.

raten weisen nicht etwa die Kern-Bildungsstädte auf, sondern sind vor allem im semi-ruralen Raum zu finden.⁸⁸ Unabhängig vom gewählten Bevölkerungsszenario wird davon ausgegangen, dass sich der Trend zu höherer Bildung fortsetzt und sich das Bildungsniveau der Bevölkerung der Schweiz in den nächsten Jahren weiter deutlich erhöhen wird. Gemäss dem Referenzszenario des BFS wird der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit Tertiärausbildung von 35 % im Jahr 2009 auf 50 % im Jahr 2025 ansteigen und dann im Jahr 2045 einen Anteil von 60 % erreichen.⁸⁹



3.2 Entwicklung des Anteils Erwerbspersonen mit einer tertiären Ausbildung, SKBF 2014, S.29.

⁸⁸ SKBF 2014, S. 29.

⁸⁹ Ebd.

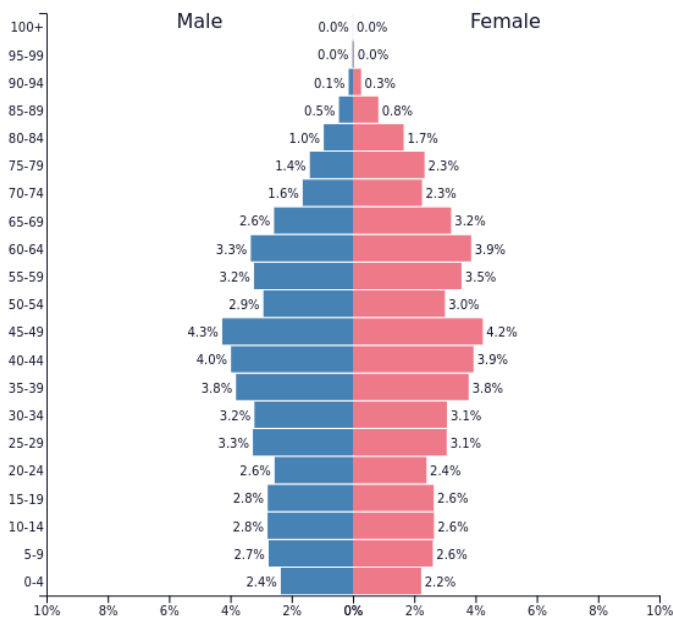
3.3.2 Rumänien

Wirtschaftslage:

Die langsame und für die Gesellschaft belastende Umwandlung der zentral gesteuerten Planwirtschaft während der kommunistischen Ära in eine effektiv funktionierende Marktwirtschaft während der letzten eineinhalb Jahrzehnte gab zahlreichen Rumänen neuerlichen Anlass, Beschäftigung im Ausland zu suchen.⁹⁰

Ungeachtet der sinkenden Bevölkerungszahl zählt Rumänien ebenfalls zu den sehr hoch entwickelten Ländern⁹¹ und erwirtschaftete 2017 ein BIP pro Kopf von 10.757 US-Dollar⁹². Die Wirtschaftsleistung stieg um 7%, womit Rumänien die am zweit-schnellsten wachsende Volkswirtschaft innerhalb der EU ist.⁹³ Hauptarbeitgeber ist der Dienstleistungssektor, der 42,8% aller Arbeitenden beschäftigt, in Industrie und Gewerbe arbeiten 28,9% und in der Landwirtschaft 28,8%⁹⁴. 22,4% der Bevölkerung lebten im Jahr 2012 unter der Armutsgrenze.⁹⁵

Altersaufbau der Bevölkerung:



3.3 Die Altersstruktur Rumäniens, PopulationPyramid 2016

⁹⁰ Horváth 2007

⁹¹ UNDP 2018b

⁹² Wikipedia 2018

⁹³ CIA World Factbook 2018b

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ CIA World Factbook 2018c

In Rumänien leben aktuell 19'545'697 Menschen⁹⁶. Der Altersaufbau der Bevölkerung ähnelt dem der Schweiz und wird ebenso als Urne beschreiben. Gleich wie in der Schweiz ist der Aufbau charakterisiert durch eine schwächer besetzte Jugendgeneration und eine wachsende Zahl älterer Menschen. Im Jahr 2017 waren rund 15,3% der Bevölkerung Rumäniens zwischen 0 und 14 Jahre alt, rund 67,3% zwischen 15 und 64 Jahre und rund 17,4% 65 Jahre und älter. Das Medianalter liegt bei 40,2 Jahren.⁹⁷ Auffällig ist der tiefe Anteil sowohl der 50-54-, sowie der 20-24-Jährigen. Der tiefe Anteil bei den 50-54-Jährigen ist vermutlich auf den Fall des Eisernen Vorhangs 1989 und die damit verbundene, hohe Emigration zu erklären. Für den tiefen Anteil 20-24-Jähriger dürfte ebenfalls Emigration der Grund sein. Der Beitritt zur EU erleichtert zudem die Studienmobilität.⁹⁸

Gleichstellung der Geschlechter:

In Rumänien liegt der *Gender Inequality Index* im Jahr 2015 mit 0.339 und deutet weiterhin auf zahlreiche Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern hin.⁹⁹ Die Ressourcen, die für die Chancengleichheit von Frauen und Männern bereitgestellt werden, sind in den letzten Jahren, nach dem Beitritt Rumäniens zur EU 2007, deutlich zurück gegangen.¹⁰⁰ In Bezug auf die Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern schneidet Rumänien im europäischen Vergleich sehr gut ab, ebenfalls liegt der Frauenanteil bei den Studierenden im Tertiärbereich mit 54% im Mittel der EU-28 und damit höher als in der Schweiz. In nationalen Parlamenten sind die Frauen jedoch deutlich untervertreten.¹⁰¹

Bildungssystem:

Die Revolution von 1989 eröffnete Möglichkeiten für den grundlegenden Wandel des Bildungssystems in Rumänien.¹⁰² Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (PISA 2006, PIRLS 2006, TIMSS 2007) wurden bei der Entwicklung neuer Regelungen und Veränderungen von Curricula für die Unterrichtsfächer berücksichtigt.¹⁰³

Charakteristisch für das aktuelle rumänische Bildungssystem ist, dass die einzelnen Bildungsinstitutionen ihre Entscheidungen über personelle, materielle und finanzielle Ressourcen nicht aufgrund eigener Kriterien treffen. Sie führen lediglich Entscheidungen auf Basis der Kriterien aus, die auf zentraler Ebene vorbestimmt

⁹⁶ Worldometers 2018

⁹⁷ Thiesbohlenkamp 2018

⁹⁸ EU 2017, S.10.

⁹⁹ UNDP 2018a

¹⁰⁰ Dubraveanu 2010, S.60o.

¹⁰¹ BFS 2017a

¹⁰² Dubraveanu 2010, S.601.

¹⁰³ Ebd., S.603.

wurden.¹⁰⁴ In Rumänien sollen deshalb mittelfristig folgende Strategien umgesetzt werden: Die Strategie zur Dezentralisierung des rumänischen Schulsystems, die nationale Strategie für nachhaltige Entwicklung und die Strategie zur Entwicklung des rumänischen Hochschulsystems.¹⁰⁵

Hinsichtlich der Förderung von Benachteiligten gibt es Programme zur Verbesserung der Bildung in ländlichen Gebieten, zur Mobilisierung der Bildungsbeteiligung der Roma, sowie den Nationalen Plan zur Bekämpfung der Armut und sozialer Integration.¹⁰⁶

3.3.3 Niger

Allgemeine Wirtschaftslage:

Niger ist mit 1'267'000 km² ein flächenmässig grosses Land und unter anderem auf Grund seiner geografischen Lage eines der ärmsten Länder der Erde. Gemäss Index der menschlichen Entwicklung weist Niger die zweitgeringste *menschliche Entwicklung* weltweit aus. Die nigrische Volkswirtschaft erreichte 2016 eine Wirtschaftsleistung von etwa 410 US-Dollar pro Kopf.¹⁰⁷ Hauptarbeitgeber ist der Landwirtschaftssektor, der 87% aller Arbeitenden beschäftigt, in Industrie und Gewerbe arbeiten 4% und im Dienstleistungssektor 9%. 45,4% der Bevölkerung lebten im Jahr 2014 unter der *Armutsgrenze*.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Dubraveanu 2010, S.615.

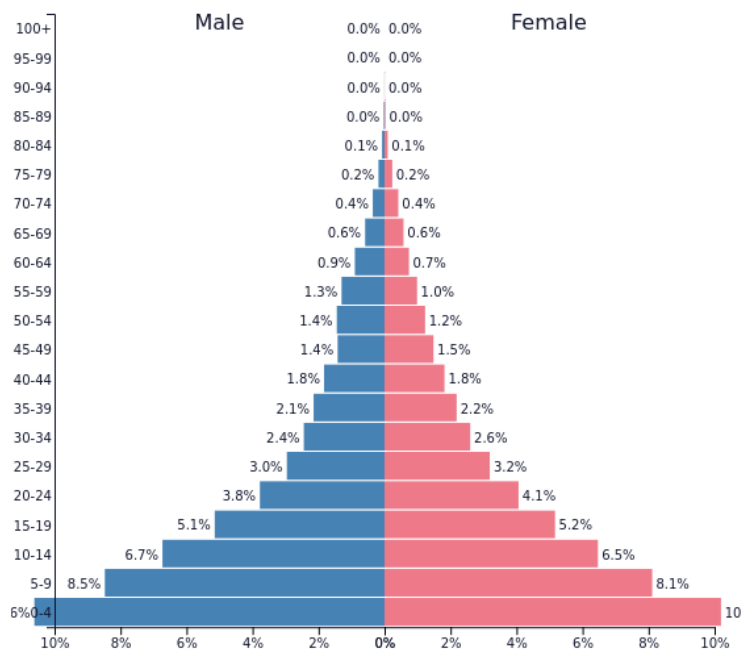
¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Dubraveanu 2010, S.615.

¹⁰⁷ Index Mundi 2018

¹⁰⁸ CIA World Factbook 2018c

Altersaufbau der Bevölkerung:



3.4 Alterspyramide Niger, Population Pyramid 2017

In Niger leben aktuell 14'683'947 Menschen¹⁰⁹. Der Altersaufbau der Bevölkerung Nigers unterscheidet sich stark von dem der Schweiz und wird als Dreieck mit breiter Basis beschrieben. Der Aufbau ist charakterisiert durch eine stark besetzte Jugendgeneration und einen tiefen Anteil älterer Menschen. Im Jahr 2017 waren rund 49,6% der Bevölkerung Nigers zwischen 0 und 14 Jahre alt, rund 47,8% zwischen 15 und 64 Jahre und rund 2,6% 65 Jahre und älter. Das Medianalter liegt bei 15,2 Jahren.¹¹⁰ Mit einer Fertilitätsrate von 7.1 wächst die Bevölkerung aktuell um 3,3%.

Gleichstellung der Geschlechter:

In Niger liegt der *Gender Inequality Index* im Jahr 2015 bei 0.695 und weist damit auf persistente Benachteiligung der Frauen hin.¹¹¹ In Bezug auf das Bildungssystem sind Frauen in vielerlei Hinsicht benachteiligt: Nur 15% der Mädchen schliessen die Primarschule ab (im Vergleich zu 30% der Jungen) und lediglich 4% der jungen Frauen die Sekundarstufe 1 (7% der jungen Männer). Wenig erstaunlich deshalb, dass Frauen auch bei den Outcomes schlechter abschneiden. Nur 18 % aller jungen Frauen zwischen 15-24 verfügen über basale

¹⁰⁹ Worldometers 2018

¹¹⁰ Thiesbohnkamp 2018

¹¹¹ UNDP 2018a

Lesefähigkeiten, im Vergleich zu 45% bei den Männern.¹¹² Die Situation westafrikanischer Frauen wird nicht explizit durch rechtliche Strukturen beeinträchtigt; diskriminierende soziokulturelle Faktoren verhindern jedoch eine Entwicklung hin zu mehr Gleichberechtigung.¹¹³

Bildungssystem:

Der zehnjährige Programm zur Entwicklung des Bildungswesens (PDDE) legte 2005 bildungspolitischen Leitlinien des Landes fest und bereitete die Regierung auf die Umsetzung der verschiedenen nationalen und internationalen Bildungskonventionen vor (EFA und MDG).¹¹⁴ Die Implementierung des Plans zeigte bereits positive Trends im nigerianischen Bildungssystem, insbesondere im Hinblick auf den breiteren Zugang zu Bildung.

2007 wurde die Lehrerausbildung tiefgreifend reformiert.¹¹⁵ Neben diesen Reformen sollen bereits tätige LP's weitergebildet werden. Die Fortbildung sollten die LP mit Kompetenzen ausstatten, die sie befähigen, ihren Unterricht mit den lokalen soziokulturellen Gegebenheiten des Landes zu verknüpfen.¹¹⁶ Um die geschlechtsspezifischen Disparitäten zu mindern, wurden folgende Aktionen unternommen: Schaffung eines Büros zur Förderung von Mädchenbildung (Direction de la Scolarisation des Filles), die Gründung von besonderen Sekundarschulen, die die Bildung älterer Mädchen und Schulabbrecher/innen fördern und die Unterzeichnung eines Gesetzes zur nationalen Förderung der Geschlechtergleichheit. Daneben bleiben Ungleichheiten bezüglich sozialer Herkunft und Wohnort weiterhin ungelöst.

3.4 FORSCHUNGSDESIGN

Nach Rekapitulation der Fragestellungen, Darlegung des Forschungsinteresses und Abgrenzung der Fälle nun zur Präsentation des Forschungsdesigns: Die Analyse der Bildungssysteme erfolgt anhand einer strukturierten, qualitativen Inhaltsanalyse.¹¹⁷ In Anschluss an eine kurze Erläuterung dieser Methode folgt die Entwicklung und Präsentation des Kodierleitfadens, die Beschreibung des Vorgehens bei der Auswertung der Daten bzw. der Darstellung der Ergebnisse.

¹¹² UNESCO 2018

¹¹³ Regher 2013, S.2.

¹¹⁴ Goza/Chekaraou 2015, S.340.

¹¹⁵ Chekaraou 2011, S.76.

¹¹⁶ Ebd., S. 77.

¹¹⁷ Mayring/Fenzl 2014, S.544.

3.4.1 Auswertung der Fallstudien mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring stellt eine Methode zur Auswertung von sozialwissenschaftlichen Texten dar. Die Methode ist qualitativ-interpretativ und kann so auch latente Sinngehalte erfassen. Die inhaltsanalytischen Regeln basieren auf psychologischer und linguistischer Theorie alltäglichen Textverständnisses, was das Vorgehen intersubjektiv überprüfbar macht.¹¹⁸

Bei der Inhaltsanalyse werden nebst der Analyse von Inhalten tieferliegende Sinngehalte und formale Textcharakteristika erfasst. Qualitative Inhaltsanalyse suggeriert, dass es sich bei der Methode um einen qualitativ-interpretativen Umgang mit dem Text handelt. Doch können auch Kategorienhäufigkeiten eruiert und statistisch analysiert werden.¹¹⁹ Das Vorgehen besteht prinzipiell aus zwei Schritten. Der erste Schritt ist die Zuordnung der Textpassagen zu Kategorien. In einem zweiten Schritt wird analysiert, ob bestimmte Kategorien mehrfach ausgesuchten Textstellen zugeordnet werden können.

Kategorien stellen Analyseaspekte dar, sind in der Formulierung am Ausgangsmaterial orientiert und können hierarchisch in Ober- und Unterkategorien geordnet sein. Das eigentliche Instrument der Analyse ist das Kategoriensystem als Zusammenstellung aller Kategorien. Die qualitative Inhaltsanalyse definiert sowohl die Auswertungsaspekte als auch die Auswertungsregeln so exakt, dass ein systematisches, intersubjektiv überprüfbares Durcharbeiten möglich wird. Daher kann die Methode auch an grossen Textmengen angewendet werden.¹²⁰

Die Analyse folgt einem Ablaufmodell (vgl. Abb. 3.5), das für die jeweilige Analyse zusammengestellt wird und sich an den Grundformen der Inhaltsanalyse orientiert. Für die einzelnen Analyseschritte werden weitere inhaltsanalytische Regeln formuliert. Die Systematik zeigt sich zudem darin, dass vorab Analyseeinheiten definiert werden. Dies ist der deduktive Teil der Analyse.

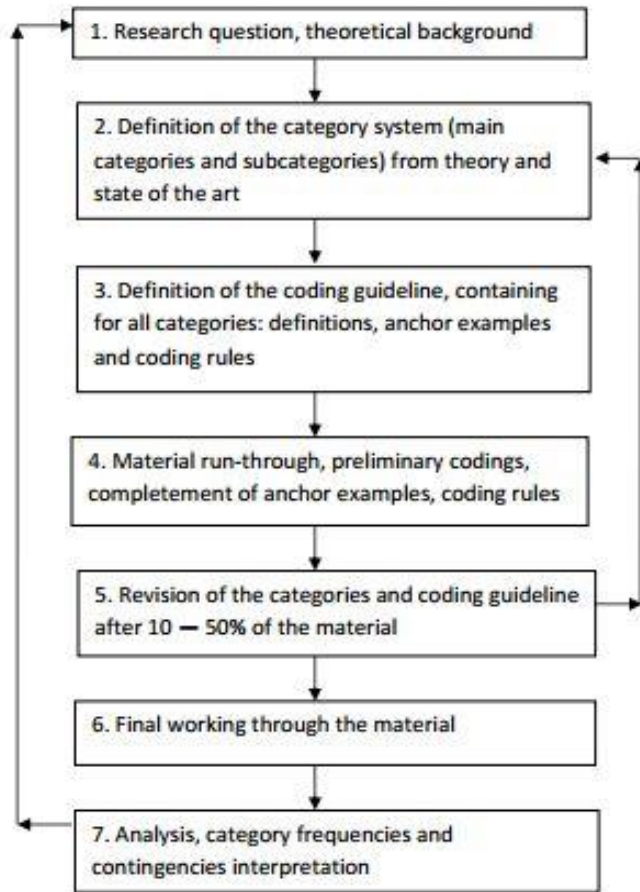
Der Grundvorgang besteht nun in der regelgeleiteten Zuordnung von Kategorien zu konkreten Textstellen. Zentrales Hilfsmittel stellt der Kodierleitfaden dar, der für jede Kategorie eine Definition, typische Textpassagen als Ankerbeispiele und Kodierregeln zur Abgrenzung zwischen den Kategorien enthält. Anhand des Kodierleitfadens wird dann bestimmt, wann welche Kategorie einer Textstelle zuzuordnen ist.¹²¹

¹¹⁸ Mayring/Fenzl 2014, S.544

¹¹⁹ Züll/Menold 2014, S.716. und Kuckarzt/Rädiker 2014, S.387.

¹²⁰ Mayring/Fenzl 2015, S.545.

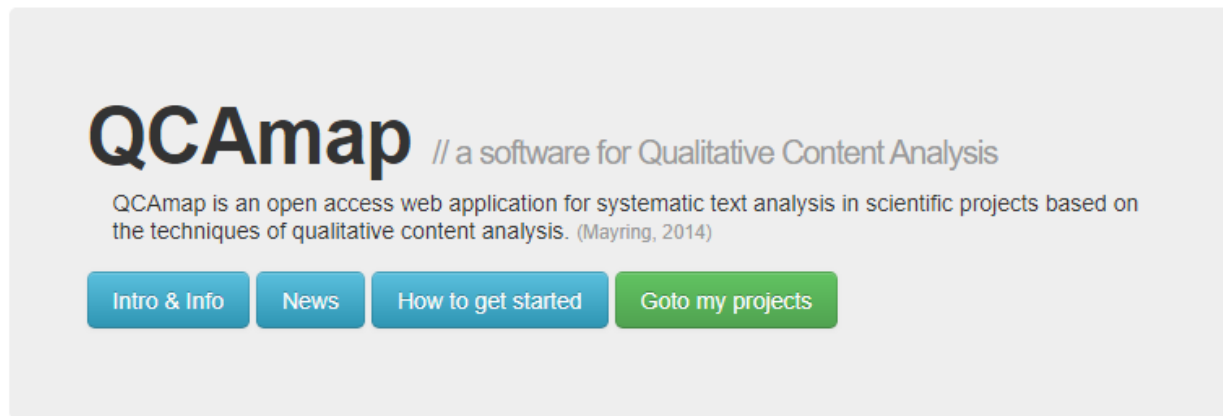
¹²¹ Mayring/Fenzl 2014, S.548.



3.5 Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung, Mayring 2014, S.96

3.4.2 Auswertung der Daten mit QCAMap

Der Verein zur Förderung Qualitativer Forschung unter der Leitung von Philipp Mayring und Thomas Fenzl hat eine spezielle Software entwickelt (www.qcmap.org), die am Computer in interaktiver Form durch die einzelnen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse führt. Die Webapplikation steht frei zur Verfügung (Open Access). Eine Einführung in die Software und ein Foliensatz mit den wichtigsten Arbeitsschritten erleichtert die Handhabung (www.qualitative-content-analysis.aau.at). Nach der Registrierung eines Accounts kann mit einem neuen Projekt begonnen werden. Die Analyse folgt dem beschriebenen Ablaufmodell (vgl. Abb.3.5, S.41).



3.6 Die Startseite der Software QCAMap

- 1. Forschungsfragen und Beschreibung** Zur Analyse auf QCAMap wurde die, durch die Arbeit leitende; Forschungsfrage: «Wo stehen die Länder Schweiz, Rumänien und Niger im Jahr 2018 in Bezug auf die Bildungsziele 4.1, 4.5 und 4.6? Wie effektiv, effizient und equitär sind die Bildungssysteme der Schweiz, Rumäniens und Nigers?» in folgende drei Teilfragen (TF) aufgefächert und theoretisch begründet. Abbildung 3.7 illustriert, wie dieser Schritt auf QCAMap aussieht.

Research question	Wie effektiv sind die Bildungssysteme der Schweiz, Rumäniens und
Content analytical technique	Deductive Category Assignment Step model & rules
Description	Zur Analyse der Effektivität von Bildungssystemen werden sowohl Outputs wie auch Outcomes der Bildung untersucht. Quantitative Outputs von Bildung sind z.B. Einschulungs- und Abschlussraten div. Stufen. Als qualitative Outcomes von Bildung werden Kompetenzen, wie z.B. die Lesefähigkeit betrachtet. Alle berücksichtigten Indikatoren finden sich im Kodierleitfaden im

3.7 Ausschnitt QC Amap Festlegung der Forschungsfragen, Wahl der Auswertungsform und Präzisierung

TF1: Wie effektiv sind die Bildungssysteme der Schweiz, Rumäniens und Nigers?

Beschreibung: Zur Analyse der Effektivität von Bildungssystemen werden sowohl Outputs wie auch Outcomes der Bildung untersucht. Quantitative Outputs von Bildung sind z.B. Einschulungs- und Abschlussraten div. Stufen. Als qualitative Outcomes von Bildung werden Kompetenzen, wie z.B. die Lesefähigkeit betrachtet. Alle berücksichtigten Indikatoren finden sich im Kodierleitfaden im Anhang (vgl. Kap. 8.3.1, S.107).

TF2: Wie effizient sind die Bildungssysteme der Schweiz, Rumäniens und Nigers?

Beschreibung: Effizienz ist Ausdruck dafür, wie Inputs und Outputs eines Systems zueinanderstehen. Es existieren verschiedene Konzepte von Effizienz (vgl. Kapitel 2.1.2, S.13). Bei dieser Analyse wird hauptsächlich die ökonomische Effizienz untersucht, d.h. Inputs als monetäre Grössen wie Staatsausgaben pro SuS und Private Ausgaben pro SuS. Umfassendere Aussagen zur Effizienz (interne, technische, externe, allokativen) lassen sich erst in Kombination mit den Ergebnissen der FF1 formulieren.

TF3: Wie equitär sind die Bildungssysteme der Schweiz, Rumäniens und Nigers?

Beschreibung: Equity im Bildungswesen entspricht einer Lernumgebung, in der Individuen während ihres gesamten Lebens Entscheidungen treffen können, die auf ihren Fähigkeiten und nicht auf Stereotypen oder

Diskriminierungen basieren. Zur Analyse der Equity der Bildungssysteme wird die untersucht, in wie fern ökonomische und soziale Chancen unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder sozialem Status gewährleistet sind. Als Indikatoren hierzu dienen die Gleichstellung der Geschlechter, Zugang zu Bildung für jedes Alter und die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft.

1.1 Wahl des
Textmaterials

Nach umfassender Suche und Beurteilung auf Gehalt der Informationen wurden folgende Dokumente für die Inhaltsanalyse gewählt. Das Material wird anschliessend kontextualisiert. Zum Hochladen des Textmaterials auf QCAnap ist zu erwähnen, dass die Software nur Dokumente im Unicode-Format verarbeiten kann. Da die meisten Dokumente für die Untersuchung im pdf- oder Excell-Format vorlagen, mussten diese Dokumente zuerst ins Unicode-txt-Format konvertiert werden. Die Leserlichkeit wurde durch diese Umformatierung erheblich erschwert.

Schweizer Bildungsbericht 2014 – Schweiz: Der Bildungsbericht Schweiz 2014 wurde von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) im Auftrag von Bund und Kantonen verfasst und enthält Informationen aus Statistik, Forschung und Verwaltung zum gesamten Bildungswesen der Schweiz. Er informiert über relevante Kontextbedingungen und institutionelle Merkmale jeder Bildungsstufe und beurteilt die Leistungen des Bildungswesens anhand der drei Kriterien Effektivität, Effizienz und Equity.

Romania – Education and Training Monitor 2017: Der Bildungsbericht herausgegeben von der EU basiert auf den aktuellsten qualitativen und quantitativen Resultaten zur Bildung mit Fokus auf die Entwicklungen seit Sommer 2016.

Der erste Teil präsentiert einen statistischen Überblick der wichtigsten Bildungsindikatoren. Der zweite Teil identifiziert kurz die hauptsächlichen

Stärken und Schwächen des rumänischen Bildungssystems. Der dritte Teil befasst sich mit den Ursachen von Ungleichheiten und Massnahmen zur Förderung von Inklusion. Der vierte Teil untersucht die Bildungsinvestitionen. Der fünfte Teil handelt von aktuellen Strategien zur Modernisierung des Systems. Der sechste Teil diskutiert Massnahmen zur Modernisierung der Höheren Bildung. Abschliessend geht der achte Teil auf die Berufsbildung ein.

Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation (PSEF) (2014-2024) – Niger: Der Bericht wurde von der Regierung in Auftrag gegeben und im Juni 2013 vom nationalen Bildungsministerium publiziert. Das 91 seitige Dokument beinhaltet eine kurze Einführung ins nigrische Bildungssystem und eine aktuelle Zustandsbeurteilung des Systems. Nebst prinzipieller politischer Orientierung des Bildungssektors werden Strategien zur Entwicklung des Systems aufgezeigt und Bedingungen zur Umsetzung dargelegt. Das Sektorielle Programm zu Bildung und Ausbildung (PSEF) beleuchtet den Zeitraum 2014 bis 2024 und priorisiert Bildung und Ausbildung als wichtigstes innenpolitisches Ziel.

- | | | |
|-----|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.2 | Einordnung des Materials in Kommunikationsmodell | Es handelt sich bei allen drei Dokumenten, um öffentlich zugängliche Berichte, vom jeweiligen Staat in Auftrag gegeben. Die adressiert eine breit gestreute Leserschaft – von Regierungen, die über die bildungspolitischen Erfahrungen anderer Länder informiert werden wollen, über Wissenschaftler, die Daten für weiter gehende Analysen benötigen bis zur allgemeinen Öffentlichkeit, die einen Überblick darüber gewinnen möchte, welche Fortschritte das Bildungssystem des eigenen Landes macht. |
| 1.3 | Wahl des Auswertungsformats | Es wurde die deduktive Kategorienanwendung in Form einer einfachen, nominalen Kategorienliste gewählt. |

- 1.4 Festlegung der Analyseeinheiten Als kleinste Kodiereinheit wurden Seme (klare Bedeutungskomponenten) gewählt. Kontexteinheit sind die vollständigen Dokumente. In der Untersuchung ist es möglich, eine Kategorie in mehreren Textstellen zu markieren und eine Textstelle mehreren Kategorien zuzuweisen (vgl. Abb. 3.8).

Content analytical units

3.8 Festlegung der Analyseeinheiten auf QCMap

- 2 **Theoriengeleitete Festlegung der Kategorien** Die Kategorien orientieren sich einerseits an den drei Konzepten Effektivität, Effizienz und Equity (vgl. Kapitel 2.1.1, S.12ff.). Andererseits dienen auch die Indikatoren aus dem OECD Bericht¹²² und der Aktionsrahmen der Incheoner Erklärung (vgl. Anhang 8.4, S.146) als Orientierung. So entstanden folgende Sub-Kategorien. Die Definition der einzelnen Kategorien finden sich im Kodierleitfaden im Anhang. Auf die – willkürlich erscheinenden - Bezeichnungen der Kategorien (E, C und D) wird nicht näher eingegangen.

Effektivität		
Kategorie	Subkat.	Titel
E	E1	Immatrikulationsrate
	E2	Abschlussrate
	E3	Abbruchrate
	E4	Repetitionsrate und älter als Stufe
	E5	Dauer Schulzeit
	E6	LP-SuS-Verhältnis

¹²² Siehe OECD 2017

	E7	Lehrperson
	E11	Instruktionszeit
	E12	Rechenkompetenz
	E13	Lesefähigkeiten
	E14	Alphabetisierungsrate
	<i>E15</i>	<i>Übergänge von einer Bildungsstufe in die nächste</i>
	<i>E16</i>	<i>Schlüsselkompetenzen, weitere Bildungsergebnisse und Hinweise zur Qualität der Bildung</i>

Die Kategorien E7 – E8 wurden im Rahmen der Überarbeitungsphase (vgl. Punkt 5. Überarbeitung des Kategoriensystems) zur Kategorie E7 Lehrperson zusammengefasst. Die kursiven Kategorien E15, E16 wurden während des Überarbeitungsprozesses neu hinzugefügt. Kategorie E16 diente als «Sammelbecken-Kategorie» für alle wichtigen erscheinenden, jedoch unzuordenbaren Textpassagen.

Effizienz		
Kategorie	Subkat.	Titel
C	C2	öffentliche Gesamtausgaben für Bildung
	C3	private Ausgaben für Bildung pro SuS
	C4	Unterstützungsgelder (ODA)
	C5:	Allgemeine Infos

Auch hier wurde eine Kategorie gelöscht (C1).

Equity		
Kategorie	Subkat.	Titel
D	D1	Gleichstellung der Geschlechter
	D2	Zugang zu Bildung für jedes Alter

	D3	Wohnort
	D4	sozio-ökonomischer Hintergrund
	D5	Minderheiten und indigene Bevölkerung
	D6	Inklusion von Menschen mit Behinderung
	D7	Bildung in Notsituationen

3. Formulierung Kodierleitfaden

Coding Guideline

Definition	Anchor Examples	Coding Rules
<p>E1: Immatrikulationsrate</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Anzahl SuS bzw. Studierende, die eine Ausbildung beginnen. Bezieht sich auf alle Bildungsstufen. ☒ Immatrikulationsraten in Prozent informieren über den Anteil immatrikulierter SuS bzw. Studierende einer Stufe an der Gesamtbevölkerung der für die Stufe relevanten Altersgruppe. Es werden auch eingeschulte SuS bzw. Studierende berücksichtigt, die eigentlich zu jung oder zu alt für diese Stufe sind. 		
<p>E2: Abschlussrate</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Die Abschlussquote gibt an, wie viele Personen in einer bestimmten Altersgruppe eine Stufe abschließen. ☒ Abschlussquoten in Prozent informieren über den Anteil SuS bzw. Studierende an der Gesamtbevölkerung der für die 		

3.9 Auschnitt aus Kodierleitfaden zu TF1, QCAMap

Der Kodierleitfaden ist in vier Spalten unterteilt (vgl. Abb. 3.9). In der ersten Spalte ganz wird auf QCAMap die Farbe abgebildet, mit deren die Kategorie anschliessend im Text markiert wird, ebenfalls findet sich in dieser Spalte der Button zur Bearbeitung der Kategorie und eine Option, die Kategorie ganz zu löschen. Die zweite Spalte beinhaltet die Bezeichnung der Kategorie (**fett geschrieben**) als Titel und die theoriengestützte Definition dazu. In der dritten Spalte würden Ankerbeispiele und in der vierten Spalte Kodierregeln vermerkt. Im Methodencoaching wurde jedoch vereinbart, dass auf Grund der klar abgrenzbaren Kategorien auf diese Spalten verzichtet werden kann. Sie dienen normalerweise zur besseren Verständnis und Abtrennung der Kategorien. Es konnte darauf verzichtet werden, da es sich bei den vorliegenden Kategorien nicht um eine graduelle Differenzierung handelt, wie es bei anderen qualitativen oft der Fall ist (K1: hohes Selbstvertrauen, K2: mittleres Selbstvertrauen, K3: niedriges Selbstvertrauen) in den Sozialwissenschaften.

Der vollständige Kodierleitfaden ist im Anhang zu finden (vgl. Kapitel 8.3.1, S.107)

4. **Kodieren** Anschliessend wurde mit der Kodierung des Materials begonnen. Alle zu einer Kategorie passenden Textstellen wurden markiert.

5. **Überarbeitung des Kategoriensystems:** Nach Kodieren von ca. 30% des Materials erfolgte eine Überarbeitung der Kategorien und des Kodierleitfadens. Alle Kategoriendefinitionen und Kodierungsregeln wurden in Bezug auf die Forschungsfrage überprüft. Es kam zu einigen Änderungen (vgl. Abschnitt Theoriegeleitete Festlegung der Kategorien)

Leider konnten Zuordnungen zu den Kategorien, die im Rahmen der Überarbeitung gelöscht wurden, nicht nachträglich einer anderen Kategorie zugewiesen werden. Damit gingen einige Markierungen verloren, was zu einer Verfälschung der Resultate beitragen kann.

- 5.1 Intracodercheck Die Intra-Koderreliabilität wird überprüft, indem nach Abschluss der Analyse zumindest Teile des Materials erneut durchgearbeitet werden, ohne auf die zuerst erfolgten Kodierungen zu sehen. Eine hohe Übereinstimmung gilt als Indikator für die Stabilität des Verfahrens. In der vorliegenden Untersuchung hat jedoch keine Intra-Koderreliabilitäts-Überprüfung stattgefunden. Weshalb ist unklar. Die Software hat nie dazu aufgefordert.

6. **Endgültiger Materialdurchgang:** Wenn die Änderungen der Codierungsrichtlinie vorherige Kategoriezuweisungen falsch machen, müsste das Material von Anfang an neu überarbeitet werden. Da dies nicht der Fall war, wurde die Kodierung nach der Überprüfung unverändert fortgesetzt.

- 6.1 Intercoder-Reliabilitätsprüfung Die Inter-Koderreliabilität – Auswertungsobjektivität- wird überprüft, indem zumindest ein Ausschnitt des Materials einem zweiten Kodierer bzw. einer

zweiten KodiererIn vorgelegt wird. Die Zweitkodierer/innen werden ausführlich in das Regelwerk eingearbeitet. Bei Nichtübereinstimmung werden die fraglichen Textstellen in einer Kodierkonferenz besprochen.¹²³ Auch dieser Schritt wurde in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

- 7. Qualitative und quantitative Analyse der Kategorien** Das Ergebnis (natürlich nach Überprüfung der Qualitätskriterien wie Inter-coder-Vereinbarung) ist zunächst der Verteilung der Kategorien pro Aufzeichnungseinheit. Frequenzen von zugewiesenen Kategorien über alle Aufnahmeeinheiten oder Vergleiche von Frequenzen in verschiedene Gruppen von Aufzeichnungseinheiten können statistisch analysiert werden. Bei mehreren Ordnungssystemen, die denselben Erfassungseinheiten zugeordnet sind, eine Korrelation Analyse (in der Regel nicht parametrisch) ist möglich.

¹²³ Mayring/Fenzl 2014, S.546.

3.4.3 Darstellung der Ergebnisse

Zur Auswertung der Fallstudie bietet QCMap drei Optionen. Zum Herunterladen bereit stehen in Form von Exceltabellen erstens der Kodierleitfaden, zweitens eine quantitative und drittens eine qualitative Statistik zur jeweiligen Fragestellung der Fallstudie (vgl. Abb. 3.10).

Analysis

[Goto the project details](#)

Wie effektiv sind die Bildungssysteme der Schweiz, Rumäniens und Nigers?

Download Analysis Documents

- [Download coding guideline](#)
- [Download category statistics](#)
- [Download coded passages](#)

3.10 Drei Analyseoptionen auf QCMap

Die quantitative Statistik zeigt die Häufigkeit aller Kategorien je untersuchtem Dokument (vgl. Abb. 3.11). Dies ermöglicht die Auswertung der Signifikanz der einzelnen Kategorien und eine Interpretation des allfälligen Stellenwerts bestimmter Themen im untersuchten Dokument.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	Document	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E11	E12	E13	E14	E15	E16
2	bildungsbericht_2014.txt	9	29	7	4	6	0	18	4	5	16	0	22	15
3	2013-06-Niger-Education-Plan-2014-2024.txt	9	5	2	2	0	1	2	0	1	2	0	2	2
4	Education and Training 2017.txt	5	2	3	0	0	0	9	0	1	1	0	3	4

3.11 Quantitative Statistik mit Häufigkeiten der Kategorien

In der anschliessenden Präsentation der Ergebnisse findet sich jedoch keine quantitative Analyse, da es beim Markieren der Textpassagen zu folgendem Problem kam. Durch die Umformatierung des schweizerischen Bildungsberichts in eine txt-Datei wurde der Hauptfließtext mit Seitenbemerkungen vermischt.

und zieht zuletzt beobachtete Trends mit Menschen ist in den letzten Jahrzehnten kon-	Die Lebenserwartung der
ein. Das hohe (tiefe) Szenario beruht auf	tinuierlich gestiegen und wird
gemäss dem mittleren demografischen Sze-	
ener Kombination von Hypothesen, die	nario des BFS weiter
ansteigen (Grafik 3). So betrug die prognostizierte	
das Bevölkerungswachstum zusätzlich	Lebenserwartung für
Männer (Frauen) im Jahr 1970 bei der Geburt durch-	
begünstigen (wenig fördern).	schnittlich 70 Jahre (76 Jahre),
im Jahr 2010 bereits 80 Jahre (85 Jahre), und	
	für das Jahr 2060 wird ein Durchschnittsalter

3.12 Umformatierung führt zu erschwerter Leserlichkeit

Dies erschwerte die Leserlichkeit stark (vgl. Abb. 3.12, S.52.). Damit der Erhalt des Inhalts einer Passage trotzdem gewährleistet werden konnte, mussten Analyseeinheiten, die ursprünglich als eine einzige Einheit vorgesehen waren auf mehrere Einheiten unterteilt werden, was die quantitative Statistik somit verfälscht.

Die folgenden Ergebnisse basieren also ausschliesslich auf den qualitativen Werten der Untersuchung (vgl. Abb. 3.13). Die vorhandene Tabelle wurde der Anschaulichkeit halber nach Ländern sortiert und unterteilt. Analyseeinheiten, die aufgrund des eben geschilderten Problem es aufgeteilt werden mussten, wurden wieder zu einer Einheit zusammengefügt. Zudem wurden informative Grafiken und Seitenzahl ergänzt.

	A	B	C	D	E	F
1	Document	Category	Category Title	Marked Text		
2	bildungsbericht_2014.txt	E1	Immatrikulationsra	Für den Bereich der obligatorischen Schule sind das Eintrittsalte		
3	bildungsbericht_2014.txt	E2	Abschlussrate	95 Prozent aller 25 -Jährigen verfügen über einen Abschluss auf		
4	bildungsbericht_2014.txt	E2	Abschlussrate	Vor allem bei Jugendlichen, die das Schulsystem teilweise im A		
5	bildungsbericht_2014.txt	E1	Immatrikulationsra	Der prüfungsfreie Zugang zur Universität mit gymnasialer Matur		
6	bildungsbericht_2014.txt	E2	Abschlussrate	Die Abschlüsse der höheren Berufsbildung sind international ve		

3.13 Qualitative Statistik mit markierten Textpassagen

Nachdem in diesem Kapitel die Fallstudie als Forschungsmethode gründlich erörtert und die qualitative Inhaltsanalyse mit Hilfe des Programms QCMap ausführlich beschreiben wurde, geht es anschliessend also um die Präsentation der Ergebnisse. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage in Form eines Fliesstextes mit einigen Grafiken präsentiert. Als Antwort auf die zweite Forschungsfrage ist die Roadmap für Lehrpersonen aufzufassen. Verfügbar ist die Roadmap als A6-Broschüre in gedruckter Form und auf Anfrage auch als digitales Dokument. Kapitel 5 geht näher auf das Konzept ein, das der Roadmap zugrunde liegt.

4 ERGEBNISSE I - ANALYSE DER BILDUNGSSYSTEME

Zunächst werden die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage präsentiert: «Wo stehen die Länder Schweiz, Rumänien und Niger im Jahr 2018 in Bezug auf die Bildungsziele 4.1, 4.5 und 4.6?». Das Kapitel ist dreigeteilt - orientiert an den drei Konzepten Effektivität, Effizienz und Equity. In der Gegenüberstellung der drei Länder zu den diversen Indikatoren werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. In der Präsentation der Ergebnisse wird nur Bezug auf Resultate der obligatorischen Schulzeit genommen, der tertiäre Bildungssektor wird nicht berücksichtigt. Nicht bei jedem Indikator waren Daten zu allen drei Ländern verfügbar.

4.1 EFFEKTIVITÄT

4.1.1 E1 Immatrikulationsrate

Im Jahr 2015 verzeichnete die Schweiz auf der Primarstufe eine Immatrikulationsrate von 96% und auf der Sekundarstufe I von 97%.¹²⁴ Rumänien weist eine Beteiligung von 92% auf der Primar- und 89% auf der Sek I aus.¹²⁵ In Niger liegen die Einschreiberaten deutlich tiefer. Auf der Primarstufe hat sich die Beteiligung von 35% im Jahr 2001 mehr als verdoppelt und lag im Jahr 2012 bei 79,2%.¹²⁶ Auf der Sekundarstufe I bleibt die Immatrikulationsrate mit lediglich 19% tief.¹²⁷ Die Steigerung der Immatrikulationsrate ist ein klares formuliertes Ziel im nigrischen Bildungsberichts.¹²⁸

4.1.2 E2 Abschlussrate

Im Niger ist die Abschlussrate der Primarstufe von 21 % im Jahr 2001 auf 55,8 % im Jahr 2012 gestiegen. Die Quote nimmt jedoch mit zunehmender Stufe rasant ab und liegt auf der Sekundarstufe bei 6 % , zudem verstärkten sich diverse Ungleichheiten (Vgl. Kapitel 4.3.1).¹²⁹

Trend zu höherer Bildung setzt sich fort:

Weshalb für die Schweiz, wie auch für Rumänien keine Daten verfügbar sind, ist nicht geklärt. Möglicherweise weichen diese Werte nicht stark von den Immatrikulationsraten ab und der Fokus liegt in den Länder vermehrt auf den höheren Bildungsstufen. Denn in der Schweiz wird davon ausgegangen, dass sich der Trend zu

¹²⁴ UIS 2018

¹²⁵ UIS 2018

¹²⁶ MEN 2013, S.5.

¹²⁷ Ebd. S.6.

¹²⁸ Ebd.

¹²⁹ Ebd., S.71.

höherer Bildung fortsetzt und sich das Bildungsniveau der Bevölkerung in den nächsten Jahren weiter deutlich erhöhen wird.¹³⁰ Es zeigte sich, dass sich die arbeitsmarktliche Situation für Personen ohne nachobligatorische Ausbildung in der langen und starken Wirtschaftswachstumsphase zwischen 2001 und 2007 verschärfte und für tertiär ausgebildete Personen stabilisierte (vgl. Abb. 4.1). Bezogen auf die minimalen Qualifikationen, die benötigt werden, um am Schweizer Arbeitsmarkt bestehen zu können, ist deshalb eine nachobligatorische Ausbildung zur Notwendigkeit geworden.¹³¹



4.1 Erwerbslosenquote nach Bildungsniveau, 1996-2012, jeweils im 2.Quartal, SKBF 2014, S.40.

4.1.3 E3 Abbruchrate

In der Schweiz brechen 0,4% die Primarschule, und 0,3% die Sekundarstufe I ab.¹³² Welche Gründe zu den Abbrüchen führen und was mit den Kindern und Jugendlichen geschieht, die abgebrochen haben, bleibt im Rahmen dieser Arbeit ungeklärt. Rumänien weist bereits eine deutlich höhere Abbruchrate auf, sie liegt in der Primar- bei 10% und auf der Sek I bei 9%.¹³³ Dabei konzentriert sich die hohe Abbruchquote auf ländliche Gebiete und Roma (vgl. Kapitel 4.3.1).¹³⁴ In Niger schliessen mehr als ein Drittel der SuS auf der Primar- und

¹³⁰ BFS 2010e

¹³¹ SKBF 2014, S.40f.

¹³² UIS 2018

¹³³ Ebd.

¹³⁴ EU 2017, S.6.

zwei Drittel auf der Sek I die jeweilige Stufe nicht ab.¹³⁵ Die Anzahl ausserschulischer¹³⁶ Jugendlicher wird auf über 2'156'864 geschätzt.¹³⁷ Dies entspricht knapp einem Drittel der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter.

4.1.4 E4 Repetitionsrate:

Die vom BFS bis zum Schuljahr 2009/10 ausgewiesene Repetitionsquote hat sich, über die ganze obligatorische Schule betrachtet, seit 2004 bei 2,4% eingependelt und setzt sich aus stabilen und mobilen Repetitionen¹³⁸ im Verhältnis von 2:1 zusammen. Auf der Primar- liegt die Quote mit 1,6% tiefer als auf der Sekundarstufe, und mobile Repetitionen spielen eine zu vernachlässigende Rolle. Gestützt auf internationale und nationale Daten ist die Effektivität von Klassenwiederholungen generell kritisch zu beurteilen.¹³⁹ In Niger liegt die Repetitionsrate auf der Sek I bei 19%.¹⁴⁰

4.1.5 E5 Dauer Schulzeit:

In der Schweiz soll der Schuleintritt nach dem HarmoS-Konkordat nach dem vollendeten vierten Altersjahr (Stichtag 31. Juli) erfolgen und die obligatorische Schulzeit mit einer Primarstufe (inklusive Vorschule oder Eingangsstufe) von acht Jahren und einer Sekundarstufe I von drei Jahren insgesamt elf Jahre dauern. Das reguläre Alter am Ende der obligatorischen Schule variiert zwischen den Kantonen leicht. Im Tessin liegt das reguläre zwischen 14,5 und 15,5 Jahren, im französisch sowie im deutschsprachigen Teil der Schweiz zwischen 15 und 16 und Schüler Jahren.¹⁴¹ In Rumänien beträgt die obligatorische Schulzeit aktuell neun Jahre (vgl. Abb. 8.4, S.104).¹⁴² Auch Niger weist eine neunjährige obligatorische Schulzeit aus (vgl. Abb. 8.6, S.104).¹⁴³

4.1.6 E6 LP-SuS-Verhältnis

Keine Angaben zur Schweiz und zu Rumänien. In Niger liegt die durchschnittliche Klassengrösse bei 36 SuS pro Klasse.¹⁴⁴

¹³⁵ UIS 2018

¹³⁶ Jugendliche, im schulpflichtigen Alter, die nicht zur Schule gehen.

¹³⁷ MEN 2013, S.7.

¹³⁸ Stabile Repetition: Wiederholung des Schuljahres im gleichen Schultyp, mobile Repetition: Wiederholung des Schuljahres in anspruchsvolleren Schultyp

¹³⁹ SKBF 2014, S.77.

¹⁴⁰ MEN 2013, S.6.

¹⁴¹ SKBF 2014, S.104.

¹⁴² Ma Voie Pro Europe 2018

¹⁴³ World Bank 2010

¹⁴⁴ MEN 2013, S.7.

4.1.7 E7 Lehrpersonen

Die Effektivität der Lehrpersonenausbildung bemisst sich daran, wie die zukünftigen Lehrpersonen auf ihren Beruf vorbereitet werden und wie gut sie die verschiedenen Aspekte ihrer Berufspraxis meistern. Die Effektivität zeigt sich damit letztlich im Kompetenzzuwachs der SuS.¹⁴⁵

Schweizer Primarlehrpersonen verfügen über gute Fachkompetenzen in Mathematik

Forschende sind sich einig; das professionelle Wissen und Können von Lehrpersonen ist für die Unterrichtsqualität und damit für den Lernerfolg der SuS von besonderer Bedeutung.¹⁴⁶ Für die Schweiz können im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie zur Lehrpersonenausbildung in Mathematik, TEDS-M, empirische Aussagen zur Wirksamkeit der Ausbildung von Lehrpersonen gemacht werden.¹⁴⁷ Gemäss dieser Studie verfügen Primarlehrpersonen in der Schweiz im internationalen Vergleich über gute Fachkompetenzen in Mathematik. Die Leistungen der Schweizer Lehrpersonen zeigen als erstaunlich homogen. Zwei Drittel befinden sich im höchsten Kompetenzniveau, ein knappes Drittel im mittleren, und lediglich 4% erreichen nur die unterste Kompetenzstufe, die als ungenügend betrachtet wird.¹⁴⁸ In der gleichen Untersuchung erklärten sich Primarlehrpersonen in der Deutschschweiz für unterdurchschnittlich gut vorbereitet auf den Umgang mit Heterogenität oder auf die reflexive Optimierung ihres Unterrichts.¹⁴⁹

Infolge vieler gesetzlicher und institutioneller Veränderungen, die mit der Aufnahme Rumäniens in die EU zusammenhängen, sowie wegen des geringen Gehalts gehört der Lehrerberuf nicht zu denjenigen Berufen, die bei jungen Leuten besonders begehrt sind.¹⁵⁰ Der Anteil der leistungsstärksten Schüler, die in der Lage sind, komplexe Probleme zu lösen, ist der niedrigste in der EU (2% beim Lesen, 3,3% in der Mathematik und 0,7% in der Wissenschaft). Dies könnte darauf hindeuten, dass die derzeitigen Lehransätze der Lehrpersonen nicht geeignet sind, komplexere Fähigkeiten höherer Ordnung zu fördern.¹⁵¹ Die Stärkung der Lehrerausbildung ist nach wie vor eine Herausforderung. Die Lehrerausbildung in Rumänien ist weniger vorbereitend als in anderen europäischen Ländern, insbesondere in praktischen Bereichen und in Hinsicht auf die Arbeit mit

¹⁴⁵ SKBF 2014, S.242.

¹⁴⁶ Ebd., S.76.

¹⁴⁷ Ebd., S.242.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ SKBF 2014, S.76.

¹⁵⁰ Dubraveanu 2010, S.604.

¹⁵¹ EU 2017, S.8.

SonderschülerInnen.¹⁵² Rumänien führt einen schülerzentrierten Schullehrplan ein, der sich auf Schlüsselkompetenzen konzentriert. Der Europäische Sozialfond finanziert eine professionelle Schulung der Lehrpersonen für den neuen Lehrplan.¹⁵³

Die Lehrergehälter steigen an, aber es bleibt schwierig, kompetente Lehrpersonen für benachteiligte Schulen zu gewinnen. Dazu wurde ein finanzieller Anreiz geschaffen, um mehr Lehrpersonen für ländliche Gebiete und benachteiligte Schulen anzuwerben. Das derzeitige leistungsbezogene Vergütungssystem fördert einen akademischen Wettkampf und ein «Teaching-to-the-Test» unter den Lehrpersonen.¹⁵⁴

Der nigrische Bildungsbericht hält fest, dass die Lehrerbildung weiter reformiert werden muss. Auch in Niger gehört der Lehrerberuf nicht zu den angesehensten und die Rekrutierung neuer Lehrpersonen fällt schwer. Höhere Löhne - das Zehnfache des BIP / Einwohner des Landes - sollen den Beruf attraktiver machen. Unbefristete Arbeitsverträge sind zur Norm geworden, aber die Lohnkosten des Personals sind aufgrund der Erhöhung des Grundgehalts für den Staat deutlich gestiegen (+ 57%).¹⁵⁵

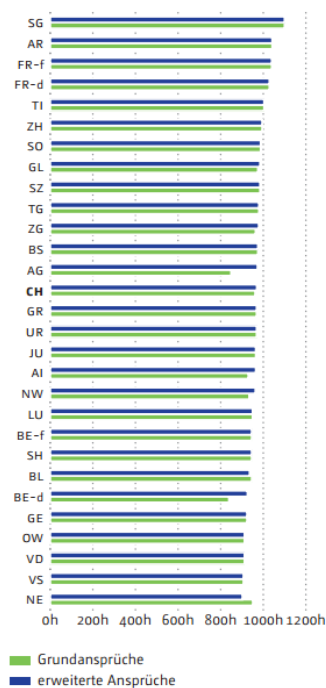
¹⁵² EU 2017, S.8.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ MEN 2013, S.4.

Daten: IDES



4.1.8 E11 Instruktionszeit

In der Schweiz beträgt die durchschnittliche jährliche Unterrichtszeit auf der Sekundarstufe I rund 960 Stunden (vgl. Abb. 4.2). Die Spannweite der jährlichen Unterrichtszeiten macht über 200 Stunden aus und reicht von 857 Stunden im Kanton Nidwalden bis hin zu rund 1100 Stunden im Kanton St. Gallen.¹⁵⁶

Des Weiteren ist auch Nachhilfeunterricht ein nicht zu vernachlässigbarer Aspekt, der sich auf die Effektivität von Bildung auswirkt. In der Schweiz gab fast jeder dritte Jugendliche an, in der 8. und in der 9. Klasse mindestens einmal Nachhilfeunterricht erhalten zu haben, und fast ein Fünftel aller SuS erhielten eine solche Lernunterstützung regelmässig und über einen längeren Zeitraum.¹⁵⁷

4.2 Durchschnittliche jährliche Unterrichtszeit in Stunden auf der Sekundarstufe I, 2012/2013, SKBF 2014, S.92.

4.1.9 E12 Rechenfähigkeit

Eine Zürcher Lernstandserhebung, erfasste die Erreichung der Lehrplanziele am Ende der Primarstufe. 18% der SuS erreichten die Ziele des Lehrplans nicht. 36% erfüllten die Lehrplanziele auf der Stufe der Grundanforderungen, 31% erfüllten die Ziele auf der Stufe der erweiterten Anforderungen, und 15% übertrafen die Lehrplanziele. Gegenüber der Erhebung am Ende der dritten Klasse drifteten die Leistungen an beiden Enden des Spektrums im Verlauf der Primarschulzeit auseinander.¹⁵⁸ In PISA 2015 erreichten 39,9% kein Mindestwissen in Mathematik (EU-28: 22,2%). Rumänien weist damit den höchsten Wert unzureichender Leistungen innerhalb der EU auf.¹⁵⁹

¹⁵⁶ SKBF 2014, S.92.

¹⁵⁷ Ebd., S.99.

¹⁵⁸ Ebd., S.71.

¹⁵⁹ EU 2017, S.8.

Die Qualität der Bildung Sek I ist ungenügend. Die Auswertung des Projekts "Verbesserung des Mathematikunterrichts in Niger auf der Sek I" SMASSE-Niger 2010 ergab, dass 86% der SuS nur unterdurchschnittlichen Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften erbringen.¹⁶⁰

4.1.10 E13 Lesefähigkeiten

In der Schweiz verringerte sich vor allem der Leistungsabstand zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund von 86 auf 48 Punkte.¹⁶¹ Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass auch bei gleichem sozioökonomischem Hintergrund die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern regelmässig mit ihnen während der Primarschule Bücher gelesen haben, mit 15 Jahren durchschnittlich besser lesen.¹⁶² Jugendliche, die angaben, mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht zu haben, erreichten in den PISA-Lesetests 2009 in fast allen Ländern signifikant höhere Werte als Jugendliche, die nach eigenen Angaben keinen Kindergarten besucht haben.¹⁶³ In PISA 2015 erreichten 38,7% der rumänischen 15-Jährigen kein Mindestwissen beim Lesen (EU-28: 19,7%).¹⁶⁴ In Niger erreichte kein Kind die gewünschten Ziele in Französisch und nur ein kleiner Anteil erreicht genügende Resultate. (Prim I) Die Testergebnisse von PASEC am Ende der Primarschule zeigen, dass die SuS im Durchschnitt nur weniger als die Hälfte des Lehrinhalts beherrschen. Im Französisch erreichte kein/e SuS die gewünschte Leistung (75 von 100), und nur 1,4% der Schüler erzielten 50 von 100.

4.1.11 E15 Übergänge

Kritische Ereignisse, die die weitere Entwicklung beeinflussen

Übergänge im Bildungswesen sind aus soziologischer Sicht institutionalisierte Statuspassagen, die als kritische Ereignisse die weitere Entwicklung beeinflussen können. Als wichtigste Einflussfaktoren auf die Transitionsqualität erwiesen sich Gewissenhaftigkeit und schulisches Vorwissen, und mithin auch ein schulnaher Lern- und Sozialhabitus, der eng mit der Bildungsnähe des Elternhauses zusammenhängt. Gemäss einer Untersuchung im Kanton Bern begünstigt die Berücksichtigung von Entwicklungsstand, Arbeits- und Lernverhalten tendenziell die Mädchen beim Übertritt. Von einer engeren Orientierung an Leistung profitieren hingegen eher die Knaben, deren Vertretung in höheren Bildungsniveaus sich dadurch erhöht. In der gleichen

¹⁶⁰ MEN 2013, S.6.

¹⁶¹ SKBF 2014, S.94.

¹⁶² Ebd., S.32.

¹⁶³ Ebd., S.71.

¹⁶⁴ EU 2017, S.8.

Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass 20% der Jugendlichen einem anderen Niveau der Sek I zugewiesen wurden als dies aufgrund der Noten hätte erwartet werden können.¹⁶⁵

Schwierigkeiten beim Übertritt in die Sek II

Der Einstieg in eine postobligatorische Ausbildung ist in der Schweiz für ein Viertel der Absolventinnen der obligatorischen Schule mit Schwierigkeiten und Verzögerungen verbunden. Gerade für SuS aus Klassen mit Grundanforderungen gestaltet sich der Übergang schwierig. Sie sind signifikant häufiger in einem Brückenangebot oder haben keine Anschlusslösung.

Das vom Bund, von den Kantonen und den Sozialpartnern erklärte Ziel, bis 95% aller 25-Jährigen zu einem Abschluss der Sekundarstufe II zu bringen, wurde von 2006 bis 2010 durch das EDK-Projekt «Nahtstelle» und seit 2008 durch das vom Bund lancierte Projekt «Case Management Berufsbildung» unterstützt. 24 Kantone haben Case Management bereits eingeführt. Case-Management-Konzepte haben ihren Schwerpunkt in der 9. und vereinzelt in der 8. Klasse¹⁶⁶

Was die Schweiz derzeit von vielen anderen Ländern unterscheidet, ist der Umstand, dass Schulabgängerinnen und Schulabgänger entsprechend ihren Fähigkeiten überhaupt zwischen verschiedenen Bildungsformen wählen können und dass diese Bildungsoptionen jeweils bezogen auf ihre Ziele ähnliche Qualität aufweisen.¹⁶⁷

4.1.12 E16 Schlüsselkompetenzen

Neben den Leistungen in den schulischen Kernfächern wie Mathematik, Muttersprache und erster Fremdsprache gehören auch überfachliche Ziele wie Problemlösefähigkeit, Sozialkompetenz und Persönlichkeitsbildung zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der schweizerischen Volksschule.¹⁶⁸

Schlüsselkompetenzen zeigen Auswirkungen auf die Leistungen der SuS. So begünstigten Motivation und Stressfreiheit die Leistungen, ebenso die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht und zu einer bildungsnahe(n) Familie, während die Mehrsprachigkeit darauf keinen Einfluss hatte. Mädchen erreichten die Lernziele im Lehrplan definierten Grobziele und entsprechenden Bereichen Lesen und Schreiben in höherem Mass als Knaben.¹⁶⁹

¹⁶⁵ SKBF 2014, S.76f.

¹⁶⁶ Ebd., S.98f.

¹⁶⁷ Ebd., S.134.

¹⁶⁸ Ebd., S.93.

¹⁶⁹ Ebd., S.74.

Rumänien setzt einen kompetenzbasierten Lehrplan in der Schulbildung um. Schlüsselkompetenzen erhalten darin einen höheren Stellenwert.¹⁷⁰

4.2 EFFIZIENZ

4.2.1 C1 Öffentliche Bildungsausgaben

Die Schweiz investiert 5,6% des BIPs für Bildung.¹⁷¹ Im Jahr 2009 flossen ungefähr 50% der öffentlichen Bildungsausgaben in die Kassen der Primar-/Sekundarstufe I (Abb.4.3). Bei der Analyse der Ausgaben, die sich hier auf die Lehrpersonenbesoldung beschränkt, zeigte sich, dass der Bund rund 11'800 Franken pro SuS ausgibt.¹⁷²

Der Vergleich von Kosten allein ist jedoch noch kein Effizienzmass. Dieses resultiert erst, wenn Kosten mit Wirkungen, d.h. Kompetenzen der SuS, in Verbindung gebracht werden. Betrachtet man die PISA-Leseleistungen im Zusammenhang mit den monetären Bildungsausgaben, stellt man beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländern fest. Der Vergleich zeigt, dass die Schweiz rund eineinhalb Mal so viel pro SuS ausgibt wie Deutschland. Die beiden Länder unterscheiden sich jedoch bezüglich Leistungen kaum voneinander.¹⁷³

Daten: BFS

<i>Schülerinnen und Schüler 2011/12</i>	
Vorschule / Eingangsstufe	149'660
Primarstufe	431'086
Sekundarstufe I	283'503
besonderer Lehrplan	36'159

<i>Lehrpersonen 2011/12</i>	
obligatorische Schule (Doppelzählungen möglich)	90'242

<i>Prozentuale Aufteilung der öffentlichen Bildungsausgaben 2009</i>	
Vorschule	3%
Primar-/Sekundarstufe I	50%
Sekundarstufe II	20%
Tertiärstufe	25%
nicht aufteilbar	2%

4.3 Die Volksschule in Zahlen, SKBF 2014, S.103.

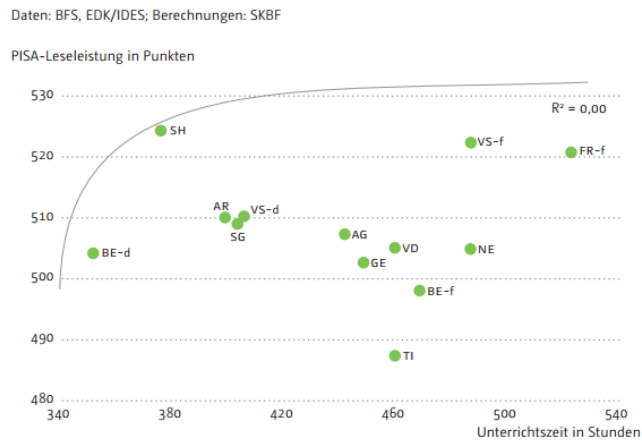
¹⁷⁰ EU 2017, S.6.

¹⁷¹ BFS 2018b

¹⁷² SKBF 2014, S.101.

¹⁷³ Ebd., S.102.

Effizienzanalysen lassen sich auch auf der Basis realer Inputs anstellen. Abbildung 4.4 veranschaulicht, dass mehr Unterricht in der Testsprache allein die Leseleistungen nicht automatisch erhöht.¹⁷⁴



4.4 PISA-Leseleistung 2009 und Unterrichtsstunden in der Testsprache 7.-9-Schuljahr, SKBF 2014, S.103.

Der Anteil der rumänischen öffentlichen Bildungsausgaben am BIP ist nach wie vor der niedrigste in der EU: 3,1% im Jahr 2015 im Vergleich zum EU-Durchschnitt von 4,9%. Die Bildungsausgaben sind 2015 real gestiegen (+5,6%), entsprechen aber nur 8,6% der gesamten Staatsausgaben (EU-Durchschnitt 10,3%).¹⁷⁵ Es wird weiter festgehalten, dass die Erhöhung der Bildungsausgaben dazu beitragen kann, die Bildungsergebnisse zu verbessern, die Entwicklung des Humankapitals und das Wirtschaftswachstum zu unterstützen.¹⁷⁶

Im Niger macht die Mobilisierung öffentlicher Mittel für die Bildung 2010 4,4% des BIP aus. Von den öffentlichen Ausgaben fließen 57,8% in die Kassen der Primarstufe.¹⁷⁷

4.2.2 C3 Private Bildungsausgaben

In Rumänien führt die geringe öffentliche Finanzierung zu einer ungewöhnlich hohen finanziellen Belastung der rumänischen Haushalte, die 39% der des Bildungsaufwands aufwenden. Dies ist der höchste Anteil in der EU.¹⁷⁸ In Niger haben Privatschulen einen hohen Stellenwert, was sich einerseits im Vorschulbereich äussert, andererseits auch auf dem Stufen ab der Sek I.¹⁷⁹

¹⁷⁴ SKBF 2014, S.103.

¹⁷⁵ EU 2017, S.7.

¹⁷⁶ Ebd.

¹⁷⁷ MEN 2013, S.9.

¹⁷⁸ EU 2017, S.7.

¹⁷⁹ MEN 2013, S.7.

4.3 EQUITY

In Bezug auf Equity ist folgende Überlegung grundlegend. «Ungleiche Verteilungen zwischen sozialen Gruppen und Geschlechtern stellen nicht in jedem Fall eine Verletzung des Equity-Prinzips dar, da sie grundsätzlich auch auf rational gefällten Entscheidungen gründen – und somit von Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen unabhängig sein können. Je nach Auffassung des Gleichheitsprinzips stellen Ungleichheiten in den eingeschlagenen Bildungswegen zudem keine Verletzung der Equity dar, wenn diese mit ungleichen Leistungen erklärt werden können. Demgegenüber sind ungleiche Chancenverhältnisse bei gleichen Leistungen ein starkes Indiz für eine Verletzung der *Chancengerechtigkeit* – unabhängig vom jeweiligen Gerechtigkeitsverständnis.»¹⁸⁰

4.3.1 D1 Gleichstellung der Geschlechter

In der Schweiz schneiden Knaben in der PISA-Studie im Lesen durchschnittlich schlechter ab als Mädchen. Mädchen erbringen hingegen im Durchschnitt schlechtere Leistungen in Mathematik. Wenn davon ausgegangen wird, dass weder Mädchen noch Knaben geschlechtsspezifisch unterschiedliche Potenziale in Bezug auf Lesen oder Mathematik haben, sind solche Ergebnisse eine Verletzung der *Chancengerechtigkeit*.¹⁸¹

Eine Studie zum Übergang zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I im Kanton Bern kam zum Schluss, dass die Berücksichtigung von Entwicklungsstand, Arbeits- und Lernverhalten tendenziell Mädchen beim Übertritt begünstigt. Von einer engeren Orientierung an Leistung würden hingegen eher die Knaben profitieren, deren Vertretung in höheren Bildungsniveaus sich dadurch erhöht.¹⁸² Daneben ist festzuhalten, dass die Repetitionsquoten der Knaben in allen schweizerischen Kantonen, über die ganze obligatorische Schulzeit betrachtet, höher sind als jene der Mädchen mit Ausnahme Solothurns.¹⁸³

Mädchen nehmen häufiger Nachhilfe in Anspruch

In Hinblick auf den Bezug von Nachhilfe wurde festgestellt, dass bei einseitiger Sprachkompetenz (mehr Mädchen) deutlich häufiger Nachhilfeunterricht in Mathematik besucht wird. Hingegen wird bei einseitiger Mathematikkompetenz (mehr Knaben) nicht häufiger auf Nachhilfe in der Unterrichtssprache zurückgegriffen. Diese unterschiedlichen Strategien der Geschlechter zur Defizitbehebung könnten damit zusammenhängen, dass Mädchen die höheren Mathematikleistungen benötigen, um sich ihren Wunsch nach einem Übertritt in

¹⁸⁰ SKBF 2014, S.22.

¹⁸¹ Ebd., S.105.

¹⁸² Ebd., S.77.

¹⁸³ Ebd.

eine allgemeinbildende Schule auf der Sekundarstufe II erfüllen zu können, während die einseitig mathematisch kompetenten Knaben eher eine technisch-industrielle-berufliche Grundbildung anstreben und dafür keine Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen für notwendig halten.¹⁸⁴

Kinderbetreuung und deren Einfluss auf die Entwicklung der Kinder

Auch in Bezug auf die Kinderbetreuung sind geschlechtsspezifische Unterschiede feststellbar. Die Wahrscheinlichkeit der Nutzung ausserfamiliärer formeller Kinderbetreuung ist umso grösser, je höher das Erwerbsspensum der Eltern ist. Die Inanspruchnahme formeller Kinderbetreuung nimmt mit dem Bildungsstand der Mutter zu, da vor allem Mütter mit höherer Bildung auch erwerbstätig sein können und wollen.¹⁸⁵ Der Zugang zu Vorschulprogrammen kann wiederum Einfluss auf die Entwicklung und Leistung der Kinder haben. So erweist sich ein früher Zugang zu Kindertagesstätten vor allem für Knaben, für Kinder mit tiefem Geburtsgewicht (Risiko von Entwicklungsverzögerungen) sowie für Kinder aus Familien mit tiefem Sozialstatus als vorteilhaft bezüglich der kognitiven, sozialen und motorischen Entwicklung.¹⁸⁶

Im nigrischen Bildungssystem werden Mädchen klar benachteiligt. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen auf allen Bildungsstufen und verstärken sich mit zunehmender Stufe. Werden auf der Primarstufe aktuell 67,3% der Mädchen und 84,4% der Jungen eingeschult, sind es auf der Sek I noch rund 14,1% der Mädchen.¹⁸⁷

4.3.1.1 Faktoren, die den Zugang zu Bildung erschweren

Die Studie zur nationalen nigrischen Schulpolitik für Mädchen zeigt Faktoren auf, die Teilnahme an Bildung für Mädchen und Frauen erschweren. Dazu gehören kulturelle Praktiken wie Früh- und Zwangsverheiratung, Beschneidung, Auslegung und (Fehl-)Interpretation heiliger Schriften. Auch erwähnt wird die Existenz diskriminierender, sexistischer Stereotypen, die sich in Illustrationen von Lehrbüchern und Unterrichtsinhalten widerspiegeln und sexistische Stereotypen weiter fördern. In einigen Regionen ist es zudem nicht erlaubt, dass sich Mädchen und Jungen nach dem siebten Altersjahr gemeinsam an einem Ort aufhalten. Ebenfalls bestehen weiterhin klare Vorstellungen männlicher oder weiblicher Disziplinen, so bleiben beispielsweise wissenschaftliche und technische Disziplinen den Jungen vorbehalten. Schliesslich spielt auch die hohe Analphabetenrate der erwachsenen Bevölkerung, insbesondere jene der Frauen eine zentrale Rolle.¹⁸⁸

¹⁸⁴ SKBF 2014, S.109.

¹⁸⁵ Ebd., S.33.

¹⁸⁶ Ebd., S.81.

¹⁸⁷ MEN 2013, S.69.

¹⁸⁸ Ebd., S.37.

Ziele zur Förderung der Bildung von Mädchen

Ziele der nationalen Strategie zur Förderung der Mädchenbildung sind deshalb die Steigerung des Zugangs und den Rückhalt von Mädchen auf allen Bildungsstufen, die Verbesserung des institutionellen Rahmens, die Eliminierung sexistischer Stereotypen und Ausarbeitung neuer Lehrpläne. Insbesondere wichtig ist die Sensibilisierungsarbeit bei den Lehrpersonen und in der Bevölkerung zum Abbau von Vorurteilen, darunter gehören insbesondere religiöse Führer und Akteure im Radio und Fernsehen.¹⁸⁹ Die Ziele werden u.a. durch folgende Massnahmen verfolgt: Verbesserung des Schulumfelds durch Neu- bzw. Umbau von Klassenräumen inklusive ausreichender Sitzbänke, der Bau separater Latrinen für Mädchen, Verfügbarkeit von Wasser in den Schulen und proportionale Zuteilung weiblicher Lehrpersonen (besondere Prämien für weibliche Lehrpersonen in ländlichen Gebieten), Finanzierung von Förderunterricht für die besten weiblichen Schülerinnen aus armen Familien und den Erlass von Schulgebühren für Mädchen in benachteiligten Situationen auf der Sekundarstufe I. Eine erste Sensibilisierungsmassnahme zielt auf Lehrpersonen ab und soll durch die Integration neuer Gender-Module im Studienplan erfolgen.

4.3.2 D2 Bildung für jedes Alter

Validierung non-formaler Bildung

Der Bildungsbericht hält fest, dass sich seit längerer Zeit die Auffassung durchgesetzt hat, dass Personen auch ohne formale Bildung und entsprechenden Abschluss lernen, sowohl in der Freizeit als auch im ausgeübten Beruf. Die Validierung solcher non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen könnte einerseits die Effizienz des Bildungswesens steigern, andererseits aber auch die Effektivität, da die Möglichkeit der Validierung vielleicht auch Personen zu einem formalen Abschluss bringt, die anders keinen Abschluss geschafft hätten.¹⁹⁰

Mehr Weiterbildung für Rumänien

Die Beteiligung an Weiterbildungen ist in Rumänien mit 1,2% im Jahr 2016 sehr niedrig, trotz weitverbreiteten Bedarfs und liegt deutlich unter dem EU-Durchschnitt von 10,8%. Arbeitslose nehmen im Vergleich zum EU-Durchschnitt 9,5% seltener an Weiterbildungen teil 2,1%, dasselbe gilt für ältere Menschen - 0,3% gegenüber

¹⁸⁹ MEN 2013, S.37.

¹⁹⁰ SKBF 2014, S.137.

6,9% - und geringqualifizierte Erwachsene - 0,3% gegenüber 4,3%. Das Erwachsenenbildungssystem in Rumänien ist nach wie vor fragmentiert, und seine verschiedenen Komponenten haben sich unterschiedlich entwickelt. Die Anerkennung non-formeller bzw. informeller Bildung hat sich etabliert, ein System zur Ausschreibung möglicher Weiterbildungskurse mittels Online-Datenbanken hingegen fehlt.¹⁹¹ Die Realisierung von Fördermassnahmen zum Ausbau der Erwachsenenbildung verläuft langsam. Die Umsetzung der 2015 verabschiedeten nationalen Strategie für *lebenslanges Lernen* hat sich verzögert.¹⁹² Second-Chance-Programme sind insbesondere für erwachsene Lernende nicht flexibel genug.¹⁹³

Alphabetisierung der erwachsenen Bevölkerung in Niger

In Niger sind 70% der erwachsenen Bevölkerung nicht alphabetisiert. Niger weist damit eine der höchsten Analphabetenraten in der Sub-Region auf.¹⁹⁴ Im Zeitraum zwischen 2003 und 2009 nahmen mehr als 600'000 Erwachsene an einem Alphabetisierungsprogramm teil, zwei Drittel davon waren Frauen. Seit 2008 wurden ebenfalls mehrere «Zweite-Chance-Schulen» erbaut, die sich an Jugendliche im Alter zwischen 9 und 14 Jahren richten und ihnen die Möglichkeit bieten, verpassten Unterrichtsstoff nachzuholen.¹⁹⁵

Die Förderung der Alphabetisierung und die Akkreditierung informeller Bildung werden eingeschränkt durch das Fehlen von staatlich anerkannten Zertifikaten und einer Strategie zur Verbesserung des Verwaltungssystems, mit dem eingeschriebenen Personals erfasst und Weiterbildungsprogramme publik gemacht werden können. Zudem mangelt es an ausreichender, staatlicher Finanzierung: Der Sektor wird zu 98% von technischem und finanziellem Partner getragen.¹⁹⁶

4.3.3 D3 Wohnort: Gleichstellung Stadt – Land

Die Schweizer Bevölkerung lebt mehrheitlich städtisch. Knapp 85% der Bevölkerung wohnt im städtischen Kernraum und im Einflussgebiet der städtischen Kerne – ausserhalb befinden sich nur knapp 16%.¹⁹⁷

¹⁹¹ EU 2017, S.11.

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Ebd., S.6.

¹⁹⁴ MEN 2013, S.7.

¹⁹⁵ Ebd.

¹⁹⁶ Ebd.

¹⁹⁷ BFS 2018d

Erhebliche Stadt-Land-Ungleichheiten in Rumänien

In Rumänien zeigen erhebliche Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Schulen. In städtischen Schulen befinden sich im Schnitt 100 bis 200 SuS auf eine Stufe. Labore für die naturwissenschaftlichen Fächer, sowie Computerräume verfügen über eine gute Ausstattung. Es gibt Arbeitsgruppen, in denen sich die Kinder je nach ihren Interessen (zum Beispiel für Mathematik, Film und Theater) nachmittags treffen, Assistenten für die Lehrpersonen, Beratungspersonen und Programme zur Begabtenförderung. Die Schulen auf dem Land sind dagegen oft sehr klein und bestehen oft nur aus wenigen Klassen. Für weiterführende Schulen müssen Jugendlichen weite Strecken zurücklegen. Hierbei existiert ein Transportdienst (mit öffentlichen Verkehrsmitteln), welcher zur Hälfte vom Staat finanziert wird.¹⁹⁸

Ungleichheiten überlagern sich

Eine Ungleichheit zwischen Stadt und Land existiert in Rumänien auch bezüglich Schulabbruchrate. In städtischen Gebieten beträgt die Abbruchquote 6,2%, in Städten und Vororten 17,4% und in ländlichen Gebieten 26,6%.¹⁹⁹ Zudem überlagern sich Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Gebieten und Ungleichheiten bezüglich Qualität der Bildung häufig. Der Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung ist in ländlichen Gebieten, in denen 45% der rumänischen Schulbevölkerung studieren, nicht überall sichergestellt. Die Diskrepanz wird durch nationale Prüfungsergebnisse bestätigt. Im Jahr 2016 lieferten 37,5% der Schüler der 8. Klasse in ländlichen Schulen bei der nationalen Bewertung ungenügende Ergebnisse, verglichen mit 15% in städtischen Schulen. Die Ungleichheiten werden durch ungleiche Nutzung von Nachhilfeunterricht insbesondere zur Vorbereitung auf nationale Prüfungen noch verschärft. In länderspezifischen Empfehlungen der EU für 2017 wird Rumänien aufgefordert, den Zugang zu einer qualitativ hochwertigen allgemeinen Bildung zu verbessern, insbesondere für Roma und Kinder in ländlichen Gebieten.²⁰⁰

Die Problematik wird zusätzlich durch die Tatsache verschärft, dass Arbeitsstellen auf dem Land unattraktiv sind für Lehrpersonen. Auch nach Schaffung finanzieller Anreize, bleibt es weiterhin schwierig, kompetente Lehrperson für benachteiligte Schulen zu gewinnen.²⁰¹

¹⁹⁸ Dubraveanu 2010, S.604.

¹⁹⁹ EU 2017, S.6.

²⁰⁰ Ebd.

²⁰¹ Ebd., S.8.

Stadt-Land-Gefälle in Niger

Auch in Niger existieren grosse regionale Ungleichheiten. 80% der Bevölkerung lebt in Dörfern, weit verteilt übers ganze Land und nur 20% der Bewohner leben in städtischen Gebieten, was die Erbringung von Dienstleistungen grundlegend erschwert.²⁰² Die Beschulung Kinder aus abgelegenen Regionen stellt eine grosse Herausforderung dar. 90% der Kinder, die keine Sek I besuchen stammen aus ländlichen Gebieten.²⁰³ Ländliche Schulen sind in der Regel eher klein und verfügen über eine weniger gute schulische Einrichtung als städtische. Es mangelt an Schulbänken, Lehrbüchern, Wandtafeln.²⁰⁴

Regionale Ungleichheiten

Die geringe Autonomie öffentlicher Schulzentren auf lokaler Ebene schränkt ihre Möglichkeiten zur Entwicklung funktionierender Ausbildungsmassnahmen ein und machen Schulen zusätzlich ineffizient.²⁰⁵ Eine weitere regionale Ungleichheit besteht im Zugang zum Internet.²⁰⁶ Zudem bestehen diverse Ungleichheiten zwischen den verschiedenen Regionen. Im Departement Niamey liegt die Immatrikulationsrate auf der Primarstufe I bei 100%, in den Regionen Diffa, Maradi und Tahoua (vgl. Landkarte Nigers Abb.8.5, S.105) hingegen bei lediglich bei ca. 60%.²⁰⁷ Die Rekrutierung von Lehrpersonen für ländlichen Regionen stellt auch in Niger eine Herausforderung dar.

4.3.4 D4 Sozio-ökonomischer Hintergrund

Auswirkungen des sozio-ökonomischen Hintergrunds auf die Leistung

Während über die Primarschulzeit hinweg primäre Herkunftseffekte wirken (Leistungsdifferenzen aufgrund unterschiedlicher Förderung und Erziehungsstile), spielen am Stufenübergang sekundäre Herkunftseffekte (unterschiedliche Bildungsaspirationen²⁰⁸) eine zentrale Rolle.²⁰⁹ Gemäss Zürcher Längsschnittstudie bezüglich der Leistungsentwicklung in der Primarschule wirkt sich ein tieferes Bildungsniveau der Eltern sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Mathematik negativ auf die Leistungsentwicklung der getesteten Kinder aus,

²⁰² MEN 2013, S.5.

²⁰³ Ebd., S.7.

²⁰⁴ Ebd., S.37.

²⁰⁵ Ebd., S.9.

²⁰⁶ Ebd., S.36.

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Unter Bildungsaspiration wird die Erwartung der Eltern, hinsichtlich der zukünftigen Schulabschlüsse ihrer Kinder verstanden.

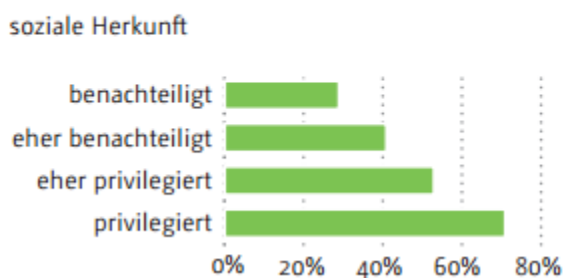
²⁰⁹ SKBF 2014, S.84.

wodurch sich die Leistungskluft zwischen Kindern sozial privilegierter und jenen benachteiligter Herkunft weiter öffnet²¹⁰ Neben eines unterschiedlichen Lern- und Sozialverhaltens, je nach sozialer Herkunft, das zu den von der Schule vorausgesetzten Lern- und Verhaltensanforderungen mehr oder weniger passt, steht auch die unterschiedliche Beherrschung der Bildungssprache als wichtige Voraussetzung schulischen Lernens im Fokus.²¹¹

Ungleiche Beurteilung der Leistung je nach sozio-ökonomischer Herkunft

Mädchen mit Note 5,5 in Deutsch und Mathematik

Quelle: Moser, Buff, Angelone et al., 2011



4.5 Übertrittswahrscheinlichkeit ins Langzeitgymnasium für leistungsstarke Mädchen nach sozialer Herkunft, Kanton Zürich, SKBF 2014, S.84.

Eine Verletzung der *Chancengerechtigkeit* belegt auch die Zürcher Lernstandserhebung, welche zeigt, dass bei gleichen Schulleistungen SuS aus privilegierten sozialen Verhältnissen nach der sechsten Primar-klasse eher ins Langzeitgymnasium oder in die anspruchsvollere Abteilung A der Sekundarstufe übertreten als Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen (vgl. Abb. 4.5).²¹² Zusätzliche Vorteile beim Übergang entstehen nachweislich, wenn (privilegierte) Eltern eine Prüfungsvorbereitung ausserhalb der Schule finanzieren.²¹³

Ungleichheiten in Bezug auf familienexterne Betreuung

Neben den Unterschieden bei den zeitlichen Ressourcen, die die Eltern ihren Kindern selbst zur Verfügung stellen, haben Eltern mit unterschiedlichen ökonomischen Möglichkeiten auch unterschiedliche Möglichkeiten Ressourcen familienextern hinzuzukaufen.²¹⁴ Die Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendsurvey COCON zeigen, dass erwerbstätige Eltern höherer Einkommensklassen mit Kindern im Kindergartenalter eher for-

²¹⁰ SKBF 2014, S.82.

²¹¹ Ebd., S.83.

²¹² Ebd., S.84.

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Ebd., S.32.

melle familien- und schulergänzende Betreuung wählen, während Familien mit mittleren und tiefen Einkommen eher auf informelle (Verwandte, Bekannte) Betreuung angewiesen sind. Diese Ungleichheit des Zugangs wird verstärkt, wenn formelle Angebote unmittelbar am Wohnort fehlen.²¹⁵

Ein früher Vorschul- bzw. Schuleintritt kann die Bildungschancen benachteiligter Kinder erhöhen, weil der Einfluss der Familie, von der diese Chancen stark abhängen, ein Stück weit durch ein Bildungsangebot von hoher Qualität ersetzt wird.²¹⁶ Ein früherer und damit längerer Vorschulbesuch wirkt sich für benachteiligte Kinder sogar bis hin zu den Einkommenschancen im Erwachsenenalter positiv aus.²¹⁷

Starke Korrelation sozio-ökonomischer Herkunft und Leistung in Rumänien

Auch in Rumänien beeinflusst der sozio-ökonomischen Hintergrund die schulischen Leistungen der SuS stark. Mehr als die Hälfte der 15-Jährigen aus dem unteren sozioökonomischen Quartil verfügen gemäss einer Studie der OECD nicht über das Mindestniveau an wissenschaftlichen Fähigkeiten (56,1%), Lesen (57,5%) und Mathematik (59%).²¹⁸ Das unterste sozioökonomische Quartil weist überdurchschnittlich oft ungenügende Leistungen auf, doch auch im gesamten sozioökonomischen Spektrum sind ungenügende Leistungen relativ verbreitet (vgl. Abb. 4.6).²¹⁹

Ungleichheiten hinsichtlich sozio-ökonomischem Hintergrund sind insbesondere auf der Sekundarstufe I sehr ausgeprägt. Gleich wie in der Schweiz werden die Ungleichheiten zunehmender Bildungsstufe verstärkt.²²⁰ Bereits auf Stufe der Vorschule sind Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligte Familien aufgrund der hohen direkten oder indirekten Kosten, die von der Öffentlichkeit und der Privatwirtschaft zu tragen sind nahezu ausgeschlossen.²²¹

²¹⁵ SKBF 2014, S.82.

²¹⁶ Ebd., S.81.

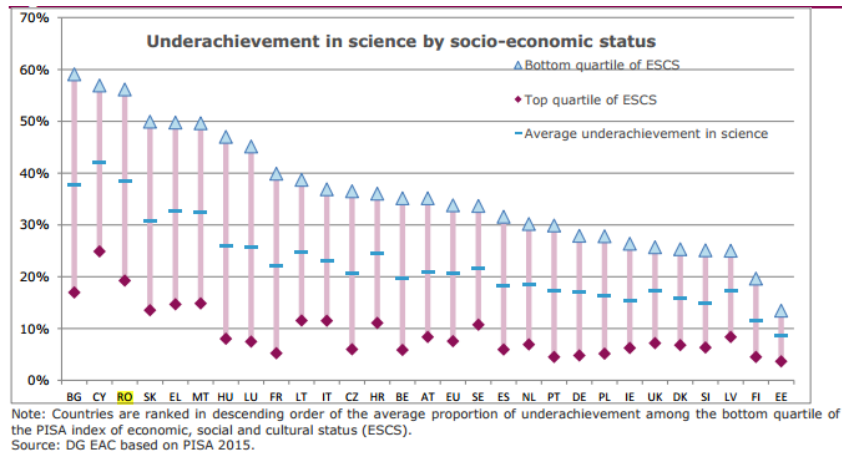
²¹⁷ Ebd., S.82.

²¹⁸ EU 2017, S.6.

²¹⁹ Ebd., S.8.

²²⁰ MEN 2013, S.8.

²²¹ Ebd., S.5.

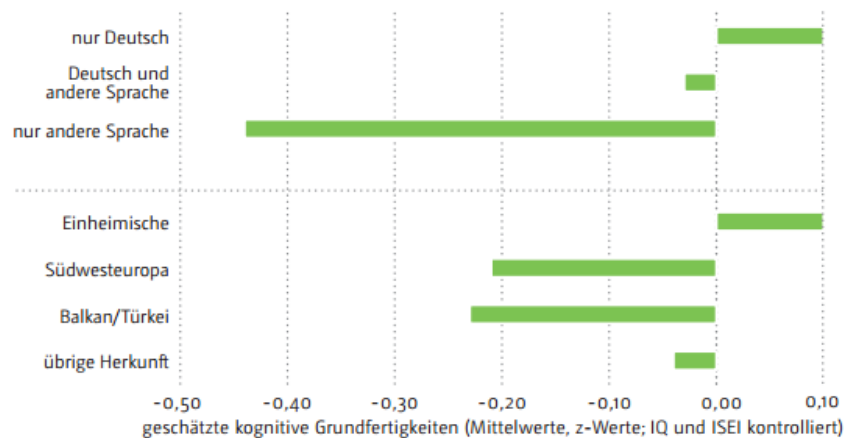


4.6 unzulängliche PISA-Leistungen in den Wissenschaften nach sozio-ökonomischem Status 2015, EU 2017, S.9.

4.3.5 D5 Migration, Minderheiten und indigene Bevölkerung

Eine Studie, durchgeführt auf der dritten Primarklasse, kommt zum Schluss, dass Lehrpersonen die Leistungsfähigkeit mehrsprachiger SuS im Fach Deutsch oft unterschätzen, insbesondere wenn sie zu Hause kein Deutsch sprechen. Auch die kognitiven Grundfähigkeiten mehrsprachiger SuS unterschätzten die Lehrpersonen, insbesondere wenn diese aus dem Balkan oder der Türkei stammten (vgl. Abb. 4.7).²²²

Quelle: Carigiet Reinhard, 2012



4.7 Lehrerurteil über kognitive Grundfähigkeiten von SuS nach zu Hause gesprochener Sprache und Herkunft, Kanton Bern, SKBF 2014, S.83.

²²² SKBF 2014, S.83.

In der Schweiz verringerte sich der Leistungsabstand zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf die PISA-Leseleistung von 86 (2000) auf 48 Punkte (2009).²²³ Auf der Sekundarstufe I kann bezüglich Equity gefolgert werden, dass es weniger der Migrationshintergrund als vielmehr die sozio-demografische und -ökonomische Herkunft ist, welche Unterschiede in den schulischen Chancen begründet.²²⁴ Doch auch wenn nicht lediglich auf die schulischen Noten geschaut wird, spielt Nationalität bei gleichen Testleistungen im PISA-Test weiterhin eine Rolle auf die Chance nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit eine Lehrstelle zu finden. Ob es sich um eine Diskriminierung handelt oder ob die Arbeitgeber über mehr Informationen verfügen, die diese Benachteiligung zu rechtfertigen vermögen, muss weitere Forschung zeigen.²²⁵

Benachteiligung der Roma in Rumänien

In Rumänien sind vor allem Herausforderungen in Bezug auf die Integration der Roma ins Bildungssystem zu konstatieren. Eine Umfrage der Europäischen Agentur für Grundrechte zeigt, dass nur 38% der Roma-Kinder an frühkindlicher Erziehung und Betreuung teilnehmen, was darauf hindeutet, dass sich die Beteiligung seit 2011 mit 45% verschlechtert hat. Inzwischen ist der Anteil der Schulabbrecher von 90% (2011) zurückgegangen, ist aber mit 77% weiterhin sehr hoch.²²⁶ 64% der Roma im Alter von 16 bis 24 Jahren haben keine Arbeit, keine Bildung und Ausbildung, und nur 33% der Roma im Alter von 20 bis 64 Jahren leisten bezahlte Arbeit. Der rumänische Bildungsbericht kommt zum Schluss, dass 29% der Roma-Kinder in Schulen unterrichtet werden, in denen alle oder die meisten Schüler Roma sind. Dieser Anteil ist im Vergleich zu anderen Ländern niedrig (Bulgarien: 60%, Tschechische Republik: 30%, Ungarn: 61%, Slowakei: 62%).²²⁷ In den länderspezifischen Empfehlungen für 2017 wird Rumänien aufgefordert, den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung auch für Roma zu verbessern.²²⁸

Schulen für Nomaden

In Niger sind Schulen und spezifische Lehrprogramme für nomadische Völker geplant.²²⁹

²²³ SKBF 2014, S.95.

²²⁴ Ebd., S.106

²²⁵ Ebd., S.139.

²²⁶ EU 2017, S.7.

²²⁷ Ebd., S.6.

²²⁸ Ebd., S.6.

²²⁹ MEN 2013, S.38.

4.3.6 D6 Inklusion

Im Jahr 2007 Jahre gab es in der Schweiz 122'100 Haushalte mit einem behinderten Kind²³⁰, was 8,4% der Haushalte mit 0- bis 14-jährigen Kindern entsprach. Knaben sind häufiger von Behinderung betroffen als Mädchen; Ursachen dafür sind ungeklärt.²³¹

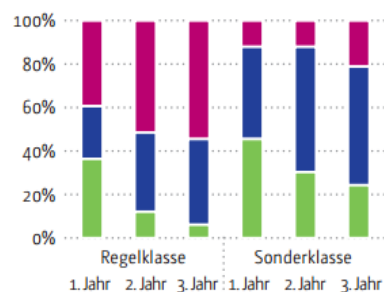
Sonderpädagogisches Angebot innerhalb der obligatorischen Schulzeit

Die Sonderpädagogik für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf liegt im Zuständigkeitsbereich der Kantone. Mit dem Übergang der Sonderschulung aus der Zuständigkeit der Invalidenversicherung in jene der Kantone wurde der Fokus weg von der Behinderung auf den Bildungsbedarf gelenkt. Kinder mit Behinderungen oder Entwicklungsbeeinträchtigungen werden möglichst früh erfasst und gefördert.²³² Logopädie und Psychomotoriktherapie sowie sonderpädagogische Massnahmen stehen in der Regelschule oder einer Sonderschule zur Verfügung. Bedarfsweise ist auch die Betreuung in Tagesstrukturen oder Internaten möglich und der Transport zu Schulen und Therapiestellen wird gewährleistet.²³³ Nebst der Förderung in Sonderschulen für verschiedene Behinderungsarten, an Regelklassen angegliederte Sonderklassen und Einschulungsklassen rückt die integrative Förderung in der Regelklasse in den Fokus.

Integration zeigt positive Wirkung

Nachdem die Wirksamkeit der integrativen Schulungsform für den Schulerfolg hatte nachgewiesen werden können, zeigt eine Nachfolgestudie auch langfristig positive Effekte für die nachschulische Bildungslaufbahn (vgl. Abb. 4.8).²³⁴ Nicht nur auf den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn, sondern auch auf Freizeitverhalten und soziale Kontakte wirkt sich Integration positiv aus. So zeigt sich weiter, dass integrierte Kinder ein aktiveres Freizeitverhalten und intensiveren sozialen Austausch pflegen als separiert beschulte Kinder. Bezüglich Wohlbefinden berichten zudem integriert geförderte Kinder mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten über ähnlich positives Erleben wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf.²³⁵

Quelle: Eckhart, Haeblerlin, Sahli Lozano et al., 2011



■ nicht/sehr niedrig qualifizierend
■ niedrig qualifizierend
■ mittel/hoch qualifizierend

4.8 Ausbildungszugänge schulleistungsschwacher Jugendlicher, im 1. bis 3. Jahr nach Schulabschluss, SKBF 2014, S.75.

²³⁰ Gemäss Definition BFS

²³¹ SKBF 2014, S.34.

²³² Ebd., S.44.

²³³ Ebd.

²³⁴ Ebd., S.75.

²³⁵ Ebd.

Erfolgsfaktoren integrativer Förderung

Als Erfolgsfaktoren integrativer Förderung erwähnen Lehrpersonen der Regelschule eine Vertrauensbeziehung zu den Eltern, Information aller Personen im Umfeld der Integration, ausreichende Ressourcen, die nicht nur als Ermöglichung der Integration, sondern auch als Zeichen der Wertschätzung gelten, sowie den Aufbau einer tragfähigen Beziehung zum integrierten Kind, was auch Wissen über die adäquate Förderung dieses Kindes umfasst.²³⁶ Eine Forschungsübersicht zu integrativer und separativer Förderung verdeutlicht, dass Lehrpersonen die Integration dieser Kinder zwar als sinnvoll, aber schwierig erleben.²³⁷

Förderung begabter Kinder

Integrativ ist auch die Förderung besonders begabter Kinder gestaltet. Begabungs- und Begabtenförderung umfasst Akzeleration (vorzeitige Einschulung, Klassen- überspringen usw.), Enrichment (z.B. vertiefende individuelle Bearbeitung von Projekten, Zusatzangebote) und Support für die Lehrpersonen (Beratung, Weiterbildung).²³⁸ In Rumänien wurde eine Strategie für die Desegregation von Roma auf Kinder mit Behinderungen erweitert.²³⁹

Weiterentwicklung der Sonderpädagogik in Niger

Eine nigrische Diagnose zeigt, dass das Bildungsangebot für Kinder mit besonderen Bedürfnissen immer noch sehr begrenzt ist und dass es regional ungleich verteilt ist.²⁴⁰ In Bezug auf die Ausbildung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sieht die Strategie zwei Dimensionen vor: Die erste Dimension betrifft die Verbesserung bestehender Angebote, die zweite die Ausarbeitung von Richtlinien zur Erweiterung angemessener Angebote. Folgende Aktivitäten sind geplant: Förderung inklusiver Regelklassen; Anstellung von Lehrern für die Integrationskurse mit speziellen Anreizen; Verbesserung der Lehrerausbildung zur Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen; Bau barrierefreier Schulgebäude, Sensibilisierung aller Beteiligten (Eltern, Schulleitung, Öffentlichkeit.) für inklusive Bildung.²⁴¹

²³⁶ SKBF 2014, S.76.

²³⁷ Ebd. S.110.

²³⁸ Ebd., S.44.

²³⁹ EU 2017, S.6.

²⁴⁰ MEN 2013, S.37.

²⁴¹ Ebd., S.40.

4.3.7 D7 Bildung in Notsituationen

Krisen und Katastrophen in Niger

In Niger sind vier von zehn Kindern chronisch unterernährt und nur die Hälfte der Bevölkerung hat Zugang zu sauberem Trinkwasser.²⁴² Wie andere Länder des Sahels zeichnet sich Niger durch das Wiederauftreten von Krisen aus: Trockenheit, Hochwasser und Epidemien²⁴³. Aufgrund der globalen Klimaerwärmung ist mit einer Zunahme solcher Naturkatastrophen zu rechnen.²⁴⁴ Im Jahr 2012 waren 6,4 Millionen Menschen von der Nahrungsmittelkrise und 520'000 vom Hochwasser betroffen. Im selben Jahr kehrten 260'000 NigrerInnen, die nach Libyen ausgewandert waren, zurück in den Niger.²⁴⁵ 2013 flohen rund 53'000 MalierInnen vor dem Krieg in den Niger.

Ausrichtung des Bildungssystems auf Krisen und Notsituationen

Das Bildungssystem muss deshalb ständig auf Notsituationen vorbereitet sein und sich künftig immer stärker danach ausrichten. Das Bildungsangebot muss den neuen Gegebenheiten angepasst werden, die durch das Auftreten von Krisen oder Naturkatastrophen entstehen. Einsätze beschränken sich bisher auf krisenbewältigende Massnahmen und es existierte kein Konzept zur Bewältigung von Krisen und Katastrophen. Doch Schäden an Schulinfrastrukturen und -geräten müssen unverzügliche behoben werden, um die Kontinuität der Bildung sicherzustellen.

Das Bildungsministerium erarbeitet deshalb eine Strategie, um das Vorgehen bei künftigen Notsituationen zu regeln. Inhalte dieser Strategie sind: die Regelung des Ablaufs bei Wiederaufbauten von Schulen, die Einführung von Standards für katastrophensichere Bauweisen, die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Betreuer/innen in den Bereichen Katastrophenschutz und Betreuung traumatisierter Kinder, sowie die Erleichterung des Zugangs zu Bildung für die Flüchtlinge aus umliegenden Ländern.

²⁴² MEN 2013, S.3.

²⁴³ Ebd., S.40.

²⁴⁴ PLANAT 2018

²⁴⁵ MEN 2013, S.40.

5 ERGEBNISSE II - ROADMAP FÜR LEHRPERSONEN

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten «Was sollen Lehrpersonen über die globale Bildungsagenda wissen?», wurde eine Roadmap erschaffen (vgl. Anhang 8.5 Roadmap, S.148). Die Roadmap macht die Bildungsagenda für LP zugänglich, hebt die zentralsten Inhalte hervor und stellt diese anschaulich dar. Hier wird nun auf das Konzept eingegangen, das der Roadmap zugrunde liegt. Dazu gehört ein kurzer Kommentar zum Aufbau, der Gestaltung und dem Inhalt der Roadmap.

5.1 KONZEPT ZUR ROADMAP

Thema: Thema ist die globale Bildungsagenda, also das vierte SDG. Die LP erhalten Einblick in den historischen Hintergrund der SDG, erfahren was deren Grundgedanke ist, wie die Ausarbeitung erfolgte und die Umsetzung angedacht wird. Das Aufzeigen des Zusammenhangs zwischen Bildung und den vier Dimensionen des Konzepts Nachhaltigkeit (Umwelt, Wirtschaft, Gesellschaft und Regierungsführung) ist grundlegend, um die Bedeutung dieser globalen Bildungsagenda verständlich zu machen.

Zentrale Konzepte / Befunde / Quellen: Zentrale Begriffe, die definiert werden sind Nachhaltigkeit, hochwertige Bildung, Inklusion, Chancengerechtigkeit bzw. Equity, der Ansatz des lebenslangen Lernens. Zentralste Quellen sind die Bildungsberichte der UNESCO und die SDG der UNO.

Angestrebte Erkenntnisse, Problemstellung, Relevanz: LP setzen sich mit der Frage auseinander, was das Ziel der Bildung sein soll bzw. könnte, heute und im Jahr 2030. Sie erfahren welche Massnahmen die Vereinten Nationen vorsehen, um dieses Ziel zu erreichen. Des Weiteren erkennen LP den Stellenwert von Bildung in Bezug auf nachhaltige Entwicklung und erhalten einige Fakten zur globalen Bildungssituation aktuell.

Inhalt und Aufbau: Einteilung in zwei Teile: erster Teil zeigt den Zusammenhang zwischen Bildung und nachhaltiger Entwicklung auf, zweiter Teil nimmt sich dem Bildungsziel an.

Gestaltung: Erarbeitet wurde die Roadmap mit Scribus, einem freien Desktop-Publishing-Programm, das die flexible Gestaltung von Dokumenten mit freier Platzierung von Text und Bildern in Rahmen ermöglicht. Des Wiedererkennungseffekt wegen wurden bewusst die Schriften und Piktogramme verwendet, mit denen die Ziele für nachhaltige Entwicklung gestaltet wurden. Einige Comicbilder, die Toby Moris im Auftrag der UNESCO erstellte, verbildlichen den Inhalt des Textes und lockern diesen auf.

6 DISKUSSION

In der Diskussion werden die erbrachten Ergebnisse aus Kapitel 4 und 5 mit der Theorie aus Kapitel 2 verknüpft, um die Forschungsfragen soweit möglich zu beantworten. Es wäre illusorisch, auf Basis der durchgeführten Mehrfallstudie ein abschliessendes Urteil über den Stand der der Bildungssysteme fällen zu wollen. Dennoch wurden Antworten gefunden, deren Interpretation (vgl. Kap. 6.2) sich lohnt. Wichtig ist letztendlich auch die Vergegenwärtigung der Praxisrelevanz der Fallstudie und ihrer Ergebnisse (vgl. Kap. 6.3). Zum Schluss soll ein Ausblick mit Empfehlungen für weitere Forschungsarbeiten nicht fehlen (vgl. Kap. 6.4). Abgerundet wird die Diskussion mit der Beschreibung der Grenzen dieser Arbeit (vgl. Kap. 6.5).

6.1 ANTWORTEN AUF DIE FORSCHUNGSFRAGEN IN VERKNÜPFUNG ZUR THEORIE

6.1.1 Wo stehen die Länder Schweiz, Rumänien und Niger im Jahr 2018 in Bezug auf die Bildungsziele 4.1?

«Bis 2030 allen Mädchen und Jungen den Abschluss einer kostenlosen, chancengerechten und hochwertigen Primar- und Sekundarschulbildung ermöglichen, die zu relevanten und effektiven Lernergebnissen führt.»²⁴⁶

Kostenlose Bildung

Vollständig kostenlos ist die Bildung in keinem der Länder. In Rumänien werden 40% der Bildungsausgaben durch die Privathaushalte finanziert, dies führt zu weiteren Chancenungleichheiten. In der Schweiz zeigte COCON, dass erwerbstätige Eltern höherer Einkommensklassen mit Kindern im Kindergartenalter eher formelle familien- und schulergänzende Betreuung wählen, während Familien mit mittleren und tiefen Einkommen eher auf informelle Betreuung angewiesen sind.²⁴⁷ Doch genau die Lebensumstände in der frühen Kindheit beeinflussen die Voraussetzungen für das lebenslange Lernen²⁴⁸. Wenn also ein benachteiligter Junge früh eine schulergänzende Betreuung erhält, kann dies seine Bildungschancen erhöhen.²⁴⁹ Auch in Niger sind Privatschulen u.a. im Vorschulbereich weitverbreitet.²⁵⁰

²⁴⁶ UN 2015

²⁴⁷ SKBF 2014, S.82.

²⁴⁸ Kazianga/De Walque/Alderman 2012, S.736.

²⁴⁹ SKBF 2014, S.81.

²⁵⁰ MEN 2013, S.7.

Chancengerechte Bildung

Wie in Kapitel 2.1.3 erwähnt, stellen nicht alle Ungleichheiten auch direkt einen Verstoss der Equity dar, da diese grundsätzlich auch auf rational gefällten Entscheidungen gründen können. Ungleiche Chancenverhältnisse bei gleichen Leistungen sind jedoch ein Indiz für eine Verletzung der *Chancengerechtigkeit*.

Bezüglich *Chancengerechtigkeit* bzw. Equity zeigen alle drei Länder dennoch klar Nachholbedarf. In der Schweiz belegt die Zürcher Lernstandserhebung eine Verletzung der Equity in Hinblick auf den sozio-ökonomischen Hintergrund. Denn bei gleichen Schulleistungen traten SuS aus privilegierten sozialen Verhältnissen nach der sechsten Primarklasse eher ins Langzeitgymnasium oder in die anspruchsvollere Abteilung A der Sekundarstufe als Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen.²⁵¹ In Rumänien stellt die Integration der Roma eine fortwährende Herausforderung dar, da 64% der Roma im Alter von 16 bis 24 Jahren keine Arbeit, Bildung und Ausbildung aufweisen und nur 33% der Roma im Alter von 20 bis 64 Jahren bezahlte Arbeit leisten. In Niger ist zur Verbesserung der Equity u.a. auch der Bau von Schulen und die Ausarbeitung spezifische Lehrprogramme für nomadische Völker geplant.²⁵² Dieses Vorhaben ist aus Sicht der SDG und des Bildungsberichts der UNESCO erstrebenswert, denn traditionelles Wissen, über welches nigrische Nomaden vermutlich verfügen, spielt in den Gebieten Landwirtschaft, Nahrungsmittelproduktion und -konservierung eine wichtige Rolle.²⁵³

Hochwertige Bildung

Viele Faktoren haben Einfluss darauf, ob ein System *hochwertige Bildung* vermittelt oder nicht. Hochwertig ist Bildung dann, wenn sie den Erwerb von Wissen und die Entwicklung von Kompetenzen fördert. Wissen umfasst Informationen, Verständnis, Fertigkeiten, Einstellungen und Werte. Kompetenz ist die Fähigkeit, Wissen in konkreten Situationen anzuwenden²⁵⁴.

Anders ausgedrückt zeigt sich die Qualität von Bildung in ihrer Effektivität. Effektivität wiederum ergibt sich zum einen aus Bildungsausgaben, also den direkten Ergebnissen des Bildungsprozesses (einerseits Abschlüsse und Abschlussquoten, andererseits die Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden am Ende ihrer Ausbildung) und zum andern den Outcomes. Outcomes beziehen sich auf mittel- bis langfristige Wirkungen von Bildung auf andere gesellschaftlich und wirtschaftlich relevante Grössen.²⁵⁵

²⁵¹ SKBF 2014, S.84.

²⁵² MEN 2013, S.38.

²⁵³ Barnhardt,/Kawagley 2005, S. 18.

²⁵⁴ DEZA 2017: S.14f.

²⁵⁵ Ebd., S.20.

In Bezug auf die quantitativen Outputs bedarf die niedrige Beteiligung von 19% auf der Sek I in Niger einen besonderen Fokus. Um die Effektivität und damit Qualität der Bildung in Rumänien zu verbessern, sollte das Land konkrete Anstrengungen unternehmen, um die Roma und Jugendliche aus ländlichen Regionen im Schulsystem zu behalten und die Abbruchsraten damit zu senken. Daneben wird die Effektivität von Klassenwiederholungen in allen Ländern generell stark bezweifelt.

Ein Vergleich bezüglich erbrachter Leistungen war nur bedingt möglich, da die Ergebnisse aus unterschiedlichen Lernstandserhebungen stammen. Für Niger wurden Daten aus den Analysen SMASSE und PASEC herangezogen, eine Erhebung, die auf der Primarstufe durchgeführt wird. Die Daten zur Schweiz und Rumänien basieren auf den PISA-Test, durchgeführt auf der Sek I. Im Vergleich der Leistungen innerhalb eines Landes ergeben sich diverse Ungleichheiten.

Letztlich wird in Hinblick auf *hochwertige Bildung* auch der Arbeit der Lehrperson einen hohen Stellenwert beigemessen. Die Tatsache, dass der Beruf sowohl in Niger und Rumänien eher unbeliebt ist, stellt diese Länder vor grosse Herausforderungen. Ein weiteres Ziel der beiden Länder ist es, in Zukunft mehr hochqualifizierte und kompetente Lehrpersonen für ländliche Gebiete anzuwerben. In allen Berichten werden zudem Forderungen nach Verbesserung in der Lehrerausbildung stark.

In Bezug auf das Teilziel 4.1 besteht also sowohl in der Schweiz, Rumänien und Niger weiterhin grosser Handlungsbedarf. Die Ergebnisse machen jedoch deutlich, dass die Herausforderungen, die die drei Länder zu lösen versuchen sich in ihrer Thematik und dem Ausmass stark unterscheiden.

6.1.2 Wo stehen die Länder Schweiz, Rumänien und Niger im Jahr 2018 in Bezug auf die Bildungsziele 4.5?

«Bis 2030 Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit auf allen Bildungsstufen beseitigen und allen Menschen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungsstufen sichern.»²⁵⁶

Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit beseitigen

Ob in der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit eher Mädchen oder die Knaben benachteiligt sind, ist auf Basis der Ergebnisse schwer einschätzbar. Denn beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I begünstigt die Berücksichtigung von Entwicklungsstand, Arbeits- und Lernverhalten tendenziell Mädchen. Von einer engeren Orientierung an Leistung würden hingegen eher die Knaben profitieren, deren Vertretung in höheren Bildungsniveaus sich dadurch erhöht.²⁵⁷ Auch die Tatsache, dass die Repetitionsquoten der Knaben in fast allen schweizerischen Kantonen über die ganze obligatorische Schulzeit betrachtet höher liegen, als jene der Mädchen, wirft Fragen auf.²⁵⁸

Allfällige Benachteiligungen in Rumänien wurden im untersuchten Bildungsbericht nicht für die obligatorische Schulzeit behandelt. Es lassen sich folglich keine Aussagen dazu machen.

Gemäss den gewonnenen Ergebnissen werden Mädchen im nigrischen Bildungssystem wiederum klar benachteiligt. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen auf allen Bildungsstufen und verstärken sich mit zunehmender Stufe. Werden auf der Primarstufe aktuell 67,3% der Mädchen und 84,4% der Jungen eingeschult, sind es auf der Sek I noch rund 14,1% der Mädchen.²⁵⁹ Die Mädchen und Frauen in Niger, die geschlechterbasierter Gewalt, kulturellen Praktiken wie Früh- und Zwangsverheiratung, Beschneidung, frühzeitiger Schwangerschaft, Auslegung und (Fehl-)Interpretation heiliger Schriften, diskriminierende, sexistische Stereotypen in Illustrationen von Lehrbüchern und Unterrichtsinhalten und einer starken Belastung durch Pflichten im Haushalt ausgesetzt sind²⁶⁰, bedürfen deshalb besonderer Aufmerksamkeit.²⁶¹

²⁵⁶ UN 2015

²⁵⁷ SKBF 2014, S.77.

²⁵⁸ Ebd.

²⁵⁹ MEN 2013, S.69.

²⁶⁰ Ebd., S.37.

²⁶¹ Deutsche UNESCO-Kommission 2016b, S. 33.

Gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle Menschen

Mit dieser Formulierung werden im Teilziel 4.5 unter anderem auch Menschen mit Behinderungen, indigene Bevölkerungen, ethnische und sprachliche Minderheiten, Flüchtlinge und Vertriebene, Hirtenvölker, Slumbewohner, Kinder mit HIV, nicht registrierte Kinder und Waisen²⁶² angesprochen. Doch auch Benachteiligungen auf Grund des sozio-ökonomischen Hintergrunds werden damit thematisiert.

In allen drei untersuchten Ländern äussern sich Formen von Verletzung der Equity, doch nicht alle Formen treten in den drei Ländern gleichermassen auf. In der Schweiz sind es der sozio-ökonomische Hintergrund und die Inklusion von Menschen mit speziellen Bedürfnissen, die besonderen Handlungsbedarf benötigen. In Rumänien sind die Integration der Roma und die Minderung von Ungleichheiten zwischen Stadt und Land Hauptanliegen künftiger Strategien. In Niger steht nebst der Gleichstellung der Geschlechter auch die Ausrichtung und Anpassung des Schulsystems an verschiedene Notsituationen im Zentrum. Denn mit den Folgen des Klimawandels, die sich in Niger in Form von Dürren, Überschwemmungen und Epidemien äussern²⁶³, tritt eine weitere Herausforderung ans Licht, deren bisher keine Beachtung geschenkt wurde.

In Bezug auf das Teilziel 4.5 müssen alle drei Länder erhebliche Anstrengungen auf sich nehmen, um das Ziel bis 2030 annäherungsweise zu erreichen. Ein direkter Vergleich bezüglich der Geschlechtergerechtigkeit zwischen der Schweiz, Rumänien und Niger scheint beinahe hinfällig, so unterschiedlich sind die Kontexte. Es geht letztlich deshalb mehr um eine Gegenüberstellung verschiedener Realitäten, an die sich die globale Bildungsagenda adressiert.

Insgesamt bleibt die Gültigkeit hier formulierter Aussagen über Wirkungszusammenhänge von Equity und Bildungsergebnissen jedoch limitiert, da weiterhin viele Längsschnittdaten fehlen. Ein Umstand, der mit der Schaffung von internationalen Bildungsmonitorings verbessert werden sollte.

²⁶² UNESCO 2016, S.91.

²⁶³ MEN 2013, S.40.

6.1.3 Wo stehen die Länder Schweiz, Rumänien und Niger im Jahr 2018 in Bezug auf die Bildungsziele 4.6?

«Bis 2030 den Erwerb ausreichender Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten für alle Jugendlichen und einen erheblichen Anteil der Erwachsenen sicherstellen.»²⁶⁴

Ausreichende Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten für alle Jugendlichen

Programme zum Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sollen auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sein und auf ihren Vorkenntnissen und früheren Erfahrungen aufbauen. Solche Programme sollten verknüpft werden mit der Entwicklung von Fertigkeiten, die eine menschenwürdige Arbeit und gute Lebensbedingungen, als essentielle Elemente *lebenslangen Lernens*, ermöglichen.²⁶⁵ Alphabetisierung ist ein Lernprozess, durch den eine Person ihre Ziele erreichen, ihr Wissen und Potenzial entwickeln und vollständig an ihrer Gemeinschaft und der Gesellschaft teilnehmen kann.²⁶⁶ Solange Jugendlichen der Zugang zu Bildung und damit zum Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten verwehrt bleibt, wird sich auch die Politik nicht partizipativer²⁶⁷ und Strategien zur Bewältigung des Klimawandels²⁶⁸ nicht ausgeschöpft.

In der Schweiz erreichten 18% der SuS bei einer Erhebung im Kanton Zürich am Ende der Primarstufe die Mindestanforderungen in Mathematik nicht. In Rumänien erreichten bei PISA 2015 39,9% kein Mindestwissen in Mathematik. Rumänien weist damit den höchsten Wert ungenügender Leistungen innerhalb der EU auf.²⁶⁹ Auch SMASSE kommt zu einem ernüchternden Resultat: Die Qualität der Bildung Sek I ist ungenügend; 86% der SuS erbringen nur unterdurchschnittlichen Leistungen in Mathematik.²⁷⁰ Auch bezüglich Lesefähigkeiten sieht die Situation ähnlich aus.

Ausreichende Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten für Erwachsene

Der Wert von Erwachsenenbildung und Weiterbildungsangeboten scheint in allen drei Ländern seit längerer Zeit erkannt worden zu sein. Alle drei Berichte halten deshalb fest, welche Systemverbesserungen in diesem Bereich anstehen. Zudem erhält auch non-formale bzw. informelle Bildung einen höheren Stellenwert. Die

²⁶⁴ UN 2015

²⁶⁵ Deutsche UNESCO-Kommission 2017, S.38.

²⁶⁶ DEZA 2018, S.58.

²⁶⁷ Friedmann et. al. 2011, S.35.

²⁶⁸ Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.8.

²⁶⁹ EU 2017, S.8.

²⁷⁰ MEN 2013, S.6.

Validierung non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen könnte die Effizienz des Bildungswesens steigern, aber auch die Effektivität, da die Möglichkeit der Validierung vielleicht auch Personen zu einem formalen Abschluss bringt, die anders keinen Abschluss geschafft hätten.²⁷¹

In Rumänien ist die Beteiligung an Weiterbildungen mit 1,2% im Jahr 2016 sehr niedrig und liegt deutlich unter dem EU-Durchschnitt von 10,8%. Die Anerkennung non-formaler Bildung habe sich zwar etabliert, ein System zur Erfassung informell erworbener Kenntnisse und zur Ausschreibung möglicher Weiterbildungskurse mittels Online-Datenbanken hingegen fehle jedoch weiterhin.²⁷² Auch die Umsetzung der 2015 verabschiedeten nationalen Strategie für *lebenslanges Lernen* hat sich verzögert.²⁷³

Mit einer Analphabetenrate von 70% der erwachsenen Bevölkerung weist Niger eine der höchsten Werte der Sub-Region auf.²⁷⁴ Obwohl im vergangenen Jahrzehnt bereits erste Massnahmen ergriffen wurden, bleibt dieser Wert alarmierend hinsichtlich der globalen Alphabetisierungsrate für Erwachsene von 86% im Jahr 2016 und einer Rate von durchschnittlich 61% in Ländern mit niedrigem Einkommen.²⁷⁵

Um das Teilziel 4.6 zu erreichen, muss die Effektivität in Rumänien und Niger also verbessert werden. Welche Massnahmen in den beiden Ländern zu einer Verbesserung der Effektivität führen könnte, bleibt hier eine Spekulation. Bestimmt werden einerseits Reformen in der Ausbildung von Lehrpersonen positive Auswirkungen auf die Leistungen der SuS haben. Ob der Unterricht nicht genügend auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten ist oder nicht auf Vorkenntnissen aufbaut, bleibt unklar.

²⁷¹ SKBF 2014, S.137.

²⁷² EU 2017, S.11.

²⁷³ Ebd.

²⁷⁴ MEN 2013, S.7.

²⁷⁵ UNESCO 2017, S.224.

6.1.4 Was sollen Lehrpersonen über die globale Bildungsagenda wissen?

Die Roadmap soll die Bildungsagenda für LP zugänglich machen, die zentralsten Inhalte hervorheben und diese anschaulich darstellen. Die LP sollen einen Einblick in den historischen Hintergrund der SDG erhalten, erfahren was deren Grundgedanke ist, wie die Ausarbeitung erfolgte und die Umsetzung angedacht wird. Das Aufzeigen des Zusammenhangs zwischen Bildung und den vier Dimensionen des Konzepts Nachhaltigkeit (Umwelt, Wirtschaft, Gesellschaft und Regierungsführung) schien grundlegend, um die Bedeutung dieser globalen Bildungsagenda verständlich zu machen.

6.2 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Den Stand eines Bildungssystems zu beurteilen, ist wohl eine Aufgabe, die bis ins Endlose weitergezogen werden könnte. So viele Faktoren spielen eine wichtige Rolle, die es zu berücksichtigen gilt. Die vorliegende Arbeit geht nur auf eine Palette von Faktoren ein. Und auch jene Indikatoren, die zur Untersuchung beigezogen wurden, liessen sich noch genauer untersuchen. In den meisten Fällen konnten vorhandene Daten aus den drei Ländern nicht direkt miteinander verglichen werden, weil sie aus unterschiedlichen Erhebungen stammen. Dennoch ergibt sich letztendlich eine glaubwürdige Einschätzung, gerade weil auf die Grenzen der Verallgemeinerbarkeit und Vergleichbarkeit hingewiesen wird.

Viele Ergebnisse überraschen, einige positiv, andere eher negativ. Dass das nigrische Bildungssystem noch so viel Entwicklungspotenzial in vielerlei Hinsicht hat, ist einerseits besorgniserregend andererseits kann es auch eine Chance sein. Auf Basis des heutigen Wissens kann das nigrische Bildungssystem vielleicht einige Fehler vermeiden, die im schweizerischen und rumänischen System vollzogen wurden. So können z.B. Schulhäuser, die in Zukunft gebaut werden sollen von Anfang an barrierefrei gebaut werden. Es überrascht zudem, dass auch die Schweiz, eines der gemäss HDI weitest entwickelten Länder der Welt weiterhin so viele Mängel aufweist bezüglich Equity und Effektivität im Bildungssystem.

Es wäre wünschenswert, dass die genannten Strategien zur Verbesserung der Bildungssysteme auch wirklich umgesetzt würden und die Ziele für nachhaltige Entwicklung dadurch annähernd erreicht werden können. Beim starken Bevölkerungswachstum von durchschnittlich 3,2% pro Jahr und einer Bevölkerung, die zur Hälfte Minderjährig ist, ist der Druck auf das Bildungssystem enorm. Möge Niger diesem Druck standhalten und sich auf positive Weise weiterentwickeln.

Und schliesslich kommen beim Durchlesen dieser Arbeit auch Fragen auf. Die Ziele für nachhaltige Entwicklung erscheinen wie Jesus für die Christen und Mohamed für die Muslime, als ein Retter in Not, als würden

mit der Erreichung der Ziele alle Probleme gelöst. Dieser Anschein macht auch kritische Stimmen laut, zu- recht. Ist die Idee des lebenslangen Lernens nicht ein Diktat der Wirtschaft und letztendlich des Kapitalismus, Anpassungsleistungen zugunsten der sich wandelnden ökonomischen Bedürfnisse zu erbringen? Und über- wiegen nicht vielleicht doch die negativen Auswirkungen, die Bildung auch zu Tage bringt – der Verlust von traditionellem Wissen und nachhaltigen Nutzungssystemen, die Verbreitung von Vorurteilen und Intoleranz? Die Ziele für nachhaltige Entwicklung sind sowie die Menschenrechte menschengemacht, sie funktionieren nur, wenn die Weltgemeinschaft daran glauben will. Sobald Länder sich den Zielen entziehen, weil sie andere Werte in den Fokus setzten, verlieren die Ziele ihre Bedeutung und ihr Potenzial.

6.3 PRAXISRELEVANZ DER ARBEIT

Die Roadmap als Endprodukt der Arbeit ist nützlich, um Lehrpersonen für die Thematik aufmerksam zu ma- chen. Es erscheint wertvoll, dass LP sich damit wieder einmal den Wert von Bildung vergegenwärtigen. Bil- dung in Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung zu sehen ermöglicht eine moderne, vielseitige Per- spektive auf Bildung und ihren Einfluss auf unsere Gesellschaft.

Die Erkenntnisse, dass Lehrer Leistungen von SuS aufgrund ihres Hintergrunds unterschätzen bzw. über- schätzen, ist alarmierend. Bereits die Kenntnis dieser Ungleichbehandlung mag bei der einen oder anderen Lehrperson eine Änderung des Verhaltens bewirken.

6.4 EMPFEHLUNGEN FÜR WEITERE FORSCHUNGSARBEITEN

Viele Fragen bleiben unbeantwortet. Daraus ergäben sich zahlreiche neue Studien. Die aufgekomenen Fragen erscheinen hier kategorisiert.

- **Nachhaltigkeit und Ziele für nachhaltige Entwicklung:** Was weiss die Bevölkerung eines Landes über die Ziele für nachhaltige Entwicklung? Was verstehen die Menschen unter nachhaltiger Ent- wicklung? Es könnten Interviews geführt werden (qualitative Forschung) oder Stellenwert eruiert wer- den (quantitative Forschung), den die Ziele für die Menschen haben (Minister, Politiker, Lehrperso- nen, SuS, Studierende, Kinder, Jugendliche, Arbeitnehmende).
- **Bildungsbericht** Interessant wäre auch ein Vergleich der schweizerischen Bildungsberichte 2014 und 2018. Was hat sich verändert, verbessert, verschlechtert? Spielt die globale Bildungsagenda eine Rolle im Bericht? Sind Bestrebungen in Gang, weitere internationale Monitorings zu etablieren?

- **Effektivität, Effizienz und Equity:** In welchem Masse soll Gleichberechtigung gefördert, gesteigert werden? Welche Gleichheit der Geschlechter streben wir an? Welche Art von Equity will die Gesellschaft? Welche Art von Equity verfolgt die Schweiz? Was meint die Bevölkerung (das Parlament, die Erziehungsdirektion, Vertreter aus Wirtschaft, ein Soziologe)? Wie muss Lehrerbildung angepasst werden, damit nicht diese Bewertungsfehler auftreten?
- **Weitere Ideen:** Weg vom westlichen Ethnozentrismus – sind die Ziele für Nachhaltigkeit eine Utopie Europas?

Schliesslich könnten folgende Variablen verändert variiert werden, um das gesammelte Wissen zu erweitern: Inhalt– Wahl anderer Länder, anderer Akteure des Bildungswesens, Methode (qualitativ – quantitativ), Zeitspanne (historisch – aktuell). Auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem bestimmten Fall, z.B. Niger und den dortigen Herausforderungen wäre interessant. Es könnten zusätzliche Dokumente analysieren werden.

6.5 GRENZEN DER ARBEIT

Die Grenzen der Arbeit liegen in Umfang der gesammelten Ergebnisse. Einerseits werden viele interessante Aspekte berücksichtigt und angeschnitten. Andererseits wird an der einen oder anderen Stelle eine gewisse Gründlichkeit und differenzierte Auseinandersetzung vermisst.

Auch bei der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse zeigten methodische Mängel. Diese wurden in Kapitel 3.4.3 auf Seite 51 teilweise behandelt. Andererseits wurde die Methode auch nicht vollständig angewandt, da weder der Intracodercheck durchgeführt wurde, noch die intersubjektive Überprüfbarkeit kontrolliert. Es wurden lediglich drei Berichte untersucht, auch diese Tatsache schränkt die Gültigkeit der Arbeit weiter ein. Eine grosse Herausforderung der Arbeit war es, die weitgefächerte Thematik anschaulich und stringent darzustellen.

GLOSSAR

Armutsgrenze Die Armutsgrenze beruht auf nationalen Berechnungen des Prozentsatzes der Bevölkerung, deren Erwerb nicht für alle lebensnotwendigen Ressourcen ausreicht. Die Erhebungen basieren auf nationalen Berechnungen. Die Definition von Armut variiert beträchtlich zwischen Nationen. Reichere Nationen verwenden im Allgemeinen grosszügigere Standards der Armut als arme Nationen.²⁷⁶

Chancengerechtigkeit Alternativ zum Begriff Chancengerechtigkeit wird in dieser Theoriearbeit der Begriff Equity verwendet; er wird letzterem vorgezogen, weil dieser nach einer langen ideologisch geprägten bildungs- und sozialpolitischen Debatte in den letzten Jahrzehnten immer mehr negativ besetzt wurde. Zur Definition von Equity wird auf das Kapitel 2.1.3, S.14 verwiesen.

Hochwertige Bildung Hochwertige Bildung ist Lernen entsprechend den «vier Säulen des Lernens». Durch Bildung wird Wissen erworben und Kompetenz entwickelt. Wissen umfasst Informationen, Verständnis, Fertigkeiten, Einstellungen und Werte. Kompetenz ist die Fähigkeit, Wissen in konkreten Situationen anzuwenden²⁷⁷.

Die «vier Säulen des Lernens»²⁷⁸:

- **Lernen, Wissen zu erwerben:** das kognitive Rüstzeug vermitteln, das zum besseren Verständnis der Welt und ihrer Komplexität benötigt wird, und eine geeignete und angemessene Grundlage für künftiges Lernen schaffen.
- **Lernen zu handeln:** die Kompetenzen vermitteln, die den Einzelnen zur effektiven Teilhabe an der globalen Wirtschaft und Gesellschaft befähigen.

²⁷⁶ CIA World Factbook 2018c

²⁷⁷ DEZA 2017: S.14f.

²⁷⁸ UNESCO 2012

- **Lernen für das Leben:** die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die sozialen Kompetenzen vermitteln, die dem Einzelnen psychosozial, emotional und körperlich die volle Ausschöpfung seines Potenzials und somit die Entwicklung zu einer in jeder Hinsicht ausgereiften Persönlichkeit ermöglichen.
- **Lernen, zusammenzuleben:** dem Einzelnen die Werte, die den Menschenrechten, den Grundsätzen der Demokratie, der interkulturellen Verständigung und Achtung sowie dem Frieden innewohnen, auf allen Ebenen der Gesellschaft und der menschlichen Beziehungen sichtbar machen, um ihm und der Gesellschaft ein Leben in Frieden und Eintracht zu ermöglichen.²⁷⁹

Index der menschlichen Entwicklung (Human Development Index - HDI) Der HDI vereinfacht und erfasst nur einen Teil der menschlichen Entwicklung. Er ist ein Mass für die durchschnittliche Leistung in Schlüsseldimensionen der menschlichen Entwicklung: ein langes und gesundes Leben, Wissen und einen angemessenen Lebensstandard. Der HDI ist das geometrische Mittel der normierten Indizes für jede der drei Dimensionen. Die gesundheitliche Dimension wird anhand der Lebenserwartung bei der Geburt beurteilt, die Bildungsdimension wird anhand der Schuljahre für Erwachsene ab 25 Jahren und der voraussichtlichen Schuljahre für Kinder im schulpflichtigen Alter gemessen. Der Lebensstandard wird gemessen am Bruttonationaleinkommen pro Kopf.²⁸⁰

Inklusion Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen²⁸¹.

²⁷⁹ DEZA 2017, S.15.

²⁸⁰ UNDP 2018b

²⁸¹ UNESCO 2009, S.9.

Inklusive Bildung geht auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein.²⁸² Um dies zu erreichen, bedarf es einer Neugestaltung der Bildungssysteme, die sowohl die Abschaffung des Förderschulsystems als auch eine Reform des Regelschulsystems hinsichtlich Aufbau, Curricula, Unterrichtsansätzen und Lernstrategien enthält.²⁸³

Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen sollte darauf abzielen, Menschen auf der Basis individueller Selbstbestimmung zur optimalen persönlichen Bewältigung aller Lebensherausforderungen zu befähigen²⁸⁴²⁸⁵. Das gesamte Bildungssystem sollte darauf ausgelegt sein, die Bereitstellung von Lernangeboten für Menschen aller Altersgruppen zu erleichtern²⁸⁶. Der Erwerb von Bildung ist nicht auf das formale bzw. schulische Lernen beschränkt, sondern umfasst darüber hinaus staatliche Stellen, religiöse Organisationen, Non-Profit-Organisationen und Gemeinschaften, berufsständische Organisationen und die Privatwirtschaft.²⁸⁷

Lese- und Schreibkompetenz

Nach der UNESCO-Definition von 1958 wird damit die Fähigkeit einer Person bezeichnet, einen einfachen, kurzen Text im Zusammenhang mit ihrem täglichen Leben verstehend zu lesen und zu schreiben. Das Verständnis von Lese- und Schreibkompetenz hat sich seitdem gewandelt und umfasst nun mehrere Fähigkeitsbereiche, die jeweils auf verschiedenen Niveaustufen konzipiert sind und verschiedenen Zwecken dienen. Viele Menschen sehen Lese- und Schreibkompetenz heute als Fähigkeit an, gedruckte und verschriftlichte Materialien aus unterschiedlichen Kontexten zu identifizieren, zu interpretieren, zu verarbeiten, zu erschaffen und für die Kommunikation zu nutzen. Alphabetisierung ist ein Lernprozess, durch den eine Person ihre Ziele erreichen, ihr Wissen und Potenzial

²⁸² Rebel 2011, S. 211.

²⁸³ Feuser 2012

²⁸⁴ Knapper/Corpley 2000, S.134.

²⁸⁵ BUKK 2018

²⁸⁶ CEDEFOP 2015, S.20f.

²⁸⁷ CEDEFOP 2015, S. 22.

entwickeln und vollständig an ihrer Gemeinschaft und der Gesellschaft teilnehmen kann.²⁸⁸

Nicht-formale Bildung
Informelle Bildung

Bildung, die von einem Bildungsanbieter institutionalisiert, beabsichtigt und geplant wird. Es handelt sich um eine Alternative und/oder Ergänzung zur formalen Bildung. Non-formale Bildung führt meist zu Qualifikationen, die von den zuständigen nationalen Bildungsbehörden nicht als formale Qualifikationen anerkannt sind oder überhaupt keine Qualifikationen aufweisen. Nicht-formale Bildung kann Programme abdecken, die zur Alphabetisierung von Erwachsenen und Jugendlichen sowie zur Bildung von Kindern ausserhalb der Schule beitragen, sowie Programme zu Lebenskompetenzen, Arbeitsfähigkeiten und sozialer oder kultureller Entwicklung.²⁸⁹

Rechenkompetenz

Die Fähigkeit, numerische, quantitative, räumliche, statistische und selbst mathematische Informationen auf eine Weise zu verarbeiten, zu interpretieren und zu vermitteln, die für verschiedene Kontexte geeignet ist. Zunehmend wird unter «Rechenkompetenz» eine Fähigkeit verstanden, die eine wirksamere Beteiligung an einschlägigen sozialen Aktivitäten erlaubt.²⁹⁰

Schlüsselkompetenzen

Im Bewusstsein der Debatte um den Begriff «nicht-kognitive Fähigkeiten» und der Tatsache, dass andere Begriffe genutzt werden, zum Beispiel «Soft Skills» oder «transversale Kompetenzen», wird hier der Begriff «Schlüsselkompetenzen» verwendet. Es handelt sich um Kompetenzen, mit deren Hilfe eine Person leichter und schneller Änderungen der Umweltzustände bewältigen kann. Der Begriff schliesst folgende Kompetenzen ein:

- kritisches und innovatives Denken
- zwischenmenschliche Fähigkeiten
- intrapersonelle Intelligenz
- Weltbürgerschaftskompetenzen
- Medien – und Informationskompetenzen²⁹¹

²⁸⁸ DEZA 2018, S.58.

²⁸⁹ DEZA 2018, S.58.

²⁹⁰ DEZA 2018, S.58.

²⁹¹ DEZA 2017, S.64.

7 BIBLIOGRAPHIE

7.1 LITERATURVERZEICHNIS

- Abteilung für Gleichstellung (2017): Gendergerechte Sprache. Abteilung für Gleichstellung. Bern. Online abgerufen am: 23.05.2018 «www.gleichstellung.unibe.ch».
- Akremit, Leila (2014): Stichprobenziehung in der Qualitativen Sozialforschung. In: Nina Baur, Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–283.
- Artelt, Cordula et al. (2007): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Barnhardt, Ray; Kawagley, Angayuqaq Oscar (2005): Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing. In: Anthropology and Education Quarterly 36 (1), S. 8–23.
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (2014): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Baur, Nina; Lamnek, Siegfried (2005): Einzelfallanalyse. In: Mikos Lothar, Claudia Wegener (Hg.): Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 241–253.
- BFS (2008): Gleichstellung von Frau und Mann Die Schweiz im internationalen Vergleich. Neuchâtel: BFS.
- BFS (2017a): Internationale Vergleiche. BFS: Neuchâtel. Online abgerufen am: 29.05.2018 «<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/internationale-vergleiche.html>».
- BFS (2018a): Bildungsindikatoren. BFS: Neuchâtel. Online abgerufen am: 10.05.2018 «<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren.html#site-map>».
- BFS (2018b): Öffentliche Bildungsausgaben. BFS: Neuchâtel. Online abgerufen am: 06.11.2018 «<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/bildungssystem-schweiz/bildungsstufen/alle-stufen/oeffentliche-bildungsausgaben.html>»
- BFS (2018c): Arbeit und Erwerb. BFS. Neuchâtel. Online abgerufen am: 12.11.2018 «<file:///C:/1%20Master/Masterarbeit/Hintergrundinformationen/Schweiz/Weitere%20Berichte/do-d-00.01-pan-03.pdf>»

- BFS (2018d): Stadt und Land. BFS. Neuchâtel. Online abgerufen am: 15.11.2018 «<https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/gesellschaft/bevoelkerung/stadt-und-land.html>»
- Bosshart, David (2011): The Age of Less. Die neue Wohlstandsformel der westlichen Welt. Hamburg: Murmann.
- Buhaug, Halvard; Urdal, Henrick (2013): An Urbanization Bomb? Population Growth and Social Disorder in Cities. In: Global Environmental Change 23 (1), S. 1–10. Online abgerufen am: 16.03.2018 «<https://www.hbuhaug.com/wp-content/uploads/2014/02/GEC-2013-for-web.pdf>».
- BUKK (2018): Was ist LLL? Begriffe, Ausrichtungen, Grundlagen. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. Online abgerufen am: 26.02.2018 «https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/was_ist_III/index.php».
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1998): Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck & Wien: Studienverlag.
- Campante, Filipe R.; Chor, Davin (2012): Why was the Arab World poised for Revolution? Schooling, Economic Opportunities, and the Arab Spring. In: Journal of Economic Perspectives 26 (2), S. 167–187. Online abgerufen am: 07.04.2018 «http://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=2428&context=soe_research».
- CEDEFOP (2015): Annual Report 2014. Luxemburg: CEDEFOP.
- Chekaraou, Ibro (2011): Improving Quality in Basic Education in Niger: Initiatives, Implementation and Challenges. 4th ed. CICE Series. Hiroshima. Online abgerufen am: 23.05.2018 «<http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2014/03/4-1-71.pdf>».
- CIA World Factbook (2018a): Niger. CIA World Factbook. CIA World Factbook. Washington, D.C. Online abgerufen am: 23.05.2018 «<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ng.html>».
- CIA World Factbook (2018c): References: Definitions and Notes. CIA World Factbook. Washington, D.C. Online abgerufen am: 23.05.2018 «<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/docs/notesanddefs.html?fieldkey=2046&term=Population%20below%20poverty%20line>».

- CIA World Factbook (2018b): Romania. CIA World Factbook. Washington, D.C. Online abgerufen am: 23.05.2018 «<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ro.html#>».
- Criblez, Lucien (2010): Schweiz. In: Hans et al. Döbert (Hg.): Die Bildungssysteme Europas, S. 665–688.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2012): GMR 2012 Kompetenzen Jugendlicher stärken - Vorbereitung auf die Arbeitswelt. Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn. Online abgerufen am: 28.02.2018 «<http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/EFA-2012.pdf>».
- Deutsche UNESCO-Kommission (2015): Weltbericht Bildung für Alle 2015. 2000-2015 Bilanz. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2016a): Bildung überdenken: Ein globales Gemeingut? UNESCO. Schweiz, Deutschland, Österreich.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2016b): Bildung 2030 Incheon-Erklärung und Aktionsrahmen. Inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Weltbildungsbericht 2017. Verantwortung für Bildung. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- DEZA (2017): Bildungsstrategie DEZA. Grundbildung und Berufsbildung. Bern: EDA, DEZA.
- Döbert, Hans et al. (2010): Die Bildungssysteme Europas. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Dumbraveanu, Laura (2010): Rumänien. In: Hans et al. Döbert (Hg.): Die Bildungssysteme Europas, S. 600–618.
- Erenz, Benedikt (2013): Ein Wort geht um die Welt. Nachhaltigkeit. In: Zeit Online 2013, 4/18/2013 (17). Online abgerufen am: 26.03.2018 «<http://www.zeit.de/2013/17/begriff-nachhaltigkeit-interview-ulrich-grober>».
- EU (2017): Romania - Education and Training Monitoring 2017. Luxemburg: EU.
- Feuser, Georg (2012): Eine zukunftsfähige "inklusive Bildung" - keine Sache der Beliebigkeit! Zürich (6). Online abgerufen am: 26.02.2018 «http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser__G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf».

- Friedman, Willa et al. (2011): Education as Liberation? National Bureau of Economic Research. Cambridge. Online abgerufen am: 22.04.2018 «<http://www.nber.org/papers/w16939.pdf>».
- Goza, Nana Aicha; Chekaraou (2015): Niger an Overview, Trends and Futures. In: Emefa J. Takyi-Amoako (Hg.): Education in West Africa. London: Bloomsbury.
- Hering, Linda; Schmidt, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse. In: Nina Baur, Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 529–543.
- Hinojosa, Carlos; Pickles, Annemieke (2015): The Implications of Green Industries on Education Systems and Training Developing and Advanced Economies. UNESCO. Paris. Online abgerufen am: 12.03.2018 «<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245731E.pdf>».
- IFAD (2011): Rural Poverty Report. International Fund for Agriculture Department. Rome.
- Index Mundi (2018): Niger. Index Mundi. Online abgerufen am: 17.05.2018 «https://www.indexmundi.com/niger/sex_ratio.html».
- Johnston, David W.; Schurer, Stefanie; Schields, Michael A. (2014): Maternal Gender Role Attitudes, Human Capital Investment, and Labour Supply of Sons and Daughters. In: Oxford Economic Papers 66 (3), S. 631–659. Online abgerufen am: 23.03.2018 «<https://pdfs.semanticscholar.org/6970/7c8b14c05009c723203fda018768e651d0c7.pdf>».
- Kazianga, Harounan; Walque, D. de; Alderman, Harold. (2012): Educational and Child Labour Impacts of Two Food-for-Education Schemes. Evidence from a Randomized Trial in Rural Burkina Faso. In: Journal of African Economies 21 (5), S. 723–760.
- Klingholz, Reiner; Lutz, Wolfgang (2016): Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit. 1. Auflage. Frankfurt: Campus.
- Knapper, Christopher; Cropley, Arthur J. (2000): Lifelong Learning in Higher Education. 3. Auflage. London: Kogan Page.
- Losito, Bruno et al. (2010): ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement Among Lower Secondary School Students in 38 Countries. International Association for the Evolution of Educational Achievement. Amsterdam. Online abgerufen am: 22.04.2018

«http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf».

Lothar, Mikos; Wegener, Claudia (2005): Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch. Konstanz: UVK.

Ma Voi Pro Europe (2018): Rumänien. Onisep. Marne-la-Valee. Online abgerufen am: 11.11.2018
«http://mavoieproeurope.onisep.fr/en/files/2012/11/roumanie_en.jpg»

Mayring, Philipp (2007): Mixed Methodology in Psychological Research. Rotterdam: Sense Publishers.

Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Nina Baur, Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 543–559.

MEN - Ministère de l'Education Niger (2013): Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation (2014-2024). Niamey: Ministère de l'Education Nationale.

Montenegro, Claudio; Patrinos, Harry Anthony (2014): Comparable Estimates of Returns to Schooling Around the World. Washington, D.C.: World Bank.

OECD (2010): PISA 2009: What Students Know and Can Do -Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). OECD. Paris. Online abgerufen am: 22.04.2018
«<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>».

OECD (2017): Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren. 1. Auflage. Paris: OECD.

PH Bern (2011): Nachhaltige Entwicklung im Tourismus. Bern: PH Bern.

PLANAT (2018): Konsequenzen des Klimawandels. Nationale Plattform Naturgefahren. Bern. Online abgerufen am: 11.11.2018 «<http://www.planat.ch/de/wissen/klimawandel/auswirkungen-kw/>»

Plan International (2012): The State of the World's Girls 2012: Learning for Life. Woking: Plan International.

Rebel, Karlheinz; Hammerich, Holger (2011): Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Regher, Demian (2013): Politische Be(Nach)teiligung von Frauen in Westafrika. In: Frauen brauchen Demokratie, Demokratie braucht Frauen (9), S. 101–108.

Sachs, Jeffrey (2015): The Age of Sustainable Development. New York: Columbia University Press.

SKBF (2014): Bildungsbericht 2014. Aarau: SKBF.

- Takyi-Amoako, Emeba J. (2015): Education in West Africa. London: Bloomsbury.
- UIS (2014): Adult and Youth Literacy 2014. UIS. Montreal. Online abgerufen am: 23.04.18 «<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002295/229504e.pdf>».
- UIS; EFA; UNESCO (2015): A Growing Number of Children and Adolescent are out of School - Aid Fails to Meet the Mark. Policy paper 22 / Fact Sheet 31. UIS; EFA; UNESCO. Kanada. Online abgerufen am: 12.03.2018 «<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/23U3610e.pdf>».
- UIS (2018): Tellmaps. UIS. Washington, D.C. Online abgerufen am: 08.11.2018 «<https://tellmaps.com/sdg4/#!/tellmap/-1553237547>»
- UN (2015): The 2030 Agenda for Sustainable Development. UN. New York. Online abgerufen am: 02.03.2018 «https://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf».
- UNDP (2018a): Gender Inequality Index. UNDP. Online abgerufen am: 17.05.2018 «<http://hdr.undp.org/en/content/gender-inequality-index-gii>».
- UNDP (2018b): Human Development Index. Online abgerufen am: 17.05.2018 «<http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>».
- UNDP (2018c): Switzerland Human Development Index. Online abgerufen am: 07.11.2018 «<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/CHE>».
- UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. 2009. Bonn.
- UNESCO (2012): The Four Pillars of Learning. UNESCO. Online abgerufen am: 26.02.2018 «<http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/aspnet/about-us/strategy/the-four-pillars-of-learning>».
- UNESCO (2014): The Muscat Agreement. UNESCO. Muscat. Online abgerufen am: 23.04.18 «<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228122E.pdf>».
- UNESCO (2015a): Education for All Global Monitoring Report 2015. 2000-2015 Achievements and Challenges. 2. Auflage. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015b): Education 2030: Incheon Declaration and Framework. Korea.

- UNESCO (2016): Global Education Monitoring Report 2016. Education for People and Planet. 2. Auflage. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2017): Global Education Monitoring Report 2017. Accountability in Education. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2018): Education Inequalities Niger. UNESCO. Paris. Online abgerufen am: 23.04.2018 «<https://www.education-inequalities.org/countries/niger/?dimension=sex&group=all&year=latest>».
- UNICEF (2006): Water, Sanitation and Hygiene Strategies for 2006-2015. UNICEF. New York. Online abgerufen am: 23.03.2018 «https://www.unicef.org/wash/files/UNICEF_WASH_2006_annual_report_FINAL_Sept_07.pdf».
- Van den Akker, Jan; Stoney, Sheila M. et. al. (2010): Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe. London: CIDREE.
- Van Dijk, Toin Adrianus (1980): Macrostructures. Hillsdale/New York: Erlbaum.
- Wikipedia (2018): Liste der Länder nach Bruttoinlandsprodukt pro Kopf. Wikipedia. Online abgerufen am: 28.05.2018 «[https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_L %C3 %A4nder_nach_Bruttoinlandsprodukt_pro_Kopf](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_L%C3%A4nder_nach_Bruttoinlandsprodukt_pro_Kopf)».
- Wolter, S. C. (2010): Efficiency in Education: 20 Years of Talk and No Progress? In: Jan van den Akker, Sheila M. Stoney, et. al. (Hg.): Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe. London: CIDREE, S. 197–208.
- World Bank (2010): Improving Education and Developing Skills for Economic Growth in Niger. World Bank. Washington D.C. Online abgerufen am 11.11.2018 «<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/21284/699460ENGLISH00omic0growth0in0Niger.pdf;sequence=1>»
- Worldometers (2018): Romania Population. Worldometers. Dover. Online abgerufen am 06.11.2018 «<http://www.worldometers.info/world-population/romania-population/>»
- Yin, Robert K. (2009): Case Study Research. Design and Methods. 4. Auflage. Los Angeles: SAGE Publications (Applied Social Research Methods Series, vol. 5).

Züll, Cornelia; Menold, Natalja (2014): Offene Fragen. In Nina Baur, Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 713–721.

7.2 TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

1.1 Ziele nachhaltiger Entwicklung 2030 der Vereinten Nationen	9
2.1 Viele ländliche Regionen weisen eine tiefe Alphabetisierungsrate auf, besonders bei armen Frauen, UNESCO 2016, S.98.	19
2.2 Anzahl Kinder und Jugendlicher weltweit, die keine Schule besuchen 2000-2013, UIS 2015, S.1.	24
2.3 Anteil SuS mit minimalen Lesefähigkeiten, eAtlas for Education	25
2.4 Drop-Out-Quote, Teilnahme- und Abschlusszahlen nach Weltregionen 2015, UNESCO 2017, S.145	26
2.5 Geschlechterparitätindex und Prozentanteil der Regionen, die die Gleichheit 2015 erreichten aufgefächert nach den Schulstufen, UNESCO 2017, S.206.	27
2.6 Alphabetisierungsrate Jugendlicher & Erwachsener nach Regionen 2000-2016, UNESCO 2017, S.224.	29
3.1 Alterspyramide Schweiz, PopulationPyramid 2017	32
3.2 Entwicklung des Anteils Erwerbspersonen mit einer tertiären Ausbildung, SKBF 2014, S.29.	34
3.3 Die Altersstruktur Rumäniens, PopulationPyramid 2016	35
3.4 Alterspyramide Niger, PopulationPyramid 2017	38
3.5 Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung, Mayring 2014, S.96	41
3.6 Die Startseite der Software QCMap	42
3.7 Ausschnitt QCMap Festlegung der Forschungsfragen, Wahl der Auswertungsform und Präzisierung	43
3.8 Festlegung der Analyseeinheiten auf QCMap	46
3.9 Ausschnitt aus Kodierleitfaden zu TF1, QCMap	48
3.10 Drei Analyseoptionen auf QCMap	51
3.11 Quantitative Statistik mit Häufigkeiten der Kategorien	51
3.12 Umformatierung führt zu erschwerter Leserlichkeit	51
3.13 Qualitative Statistik mit markierten Textpassagen	52
4.1 Erwerbslosenquote nach Bildungsniveau, 1996-2012, jeweils im 2.Quartal, SKBF 2014, S.40.	54
4.2 Durchschnittliche jährliche Unterrichtszeit in Stunden auf der Sekundarstufe I, 2012/2013, SKBF 2014, S.92.	58
4.3 Die Volksschule in Zahlen, SKBF 2014, S.103.	61
4.4 PISA-Leseleistung 2009 und Unterrichtsstunden in der Testsprache 7.-9-Schuljahr, SKBF 2014, S.103.	62
4.5 Übertrittswahrscheinlichkeit ins Langzeitgymnasium für leistungsstarke Mädchen nach sozialer Herkunft, Kanton Zürich, SKBF 2014, S.84.	69
4.6 unzulängliche PISA-Leistungen in den Wissenschaften nach sozio-ökonomischem Status 2015, EU 2017, S.9.	71
4.7 Lehrerurteil über kognitive Grundfähigkeiten von SuS nach zu Hause gesprochener Sprache und Herkunft, Kanton Bern, SKBF 2014, S.83.	71
4.8 Ausbildungszugänge schulleistungsschwacher Jugendlicher, im 1. bis 3. Jahr nach Schulabschluss, SKBF 2014, S.75.	73
8.1 Abschlussrate nach Region, Geschlecht und Einkommen, UNESCO 2017, S.208.	101
8.2 politische Karte Schweiz, https://www.weltkarte.com/Schweiz geprüft am 25.05.2018	102
8.3 politische Landkarte Rumäniens, https://www.weltkarte.com/rumänien geprüft am 25.05.2018	103
8.4 Struktur des Bildungssystems, Ma Voie Pro Europe 2018, geprüft am 11.11.2018	104
8.5 politische Landkarte Nigers, https://www.weltkarte.com/niger geprüft am 25.05.2018	105

8.6 Struktur nigrisches Bildungssystem, World Bank 2010	106
8.7 Thematische Indikatoren Incheon Erklärung 2015b, S. 74	146
8.8 Incheon Erklärung 2015b, S.77	147
8.9 Incheon Erklärung 2015b, S.76	147

8 ANHANG

8.1 BILDUNGSAGENDA 2030

Location and wealth parity indices for the completion rate, and completion rate of the poorest males and females, by education level, region and country income group, 2010–2015

	Primary				Lower secondary				Upper secondary			
	Location parity index (rural/urban)	Wealth parity index (poorest/richest)	Poorest males	Poorest females	Location parity index (rural/urban)	Wealth parity index (poorest/richest)	Poorest males	Poorest females	Location parity index (rural/urban)	Wealth parity index (poorest/richest)	Poorest males	Poorest females
World	0.86	0.73	72	71	0.75	0.61	54	54	0.55	0.40	32	33
Caucasus and Central Asia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Eastern and South-eastern Asia	0.97	0.91	88	92	0.84	0.75	65	72	0.65	0.60	45	48
Europe and Northern America	--	--	99	98	1.00	0.97	95	96	0.95	0.84	77	81
Latin America and the Caribbean	0.90	0.85	80	86	0.79	0.62	56	63	0.60	0.38	31	34
Northern Africa and Western Asia	0.86	0.69	69	63	0.73	0.49	44	42	0.54	0.27	18	16
Pacific	--	--	--	--	--	0.97	97	96	--	0.80	80	69
Southern Asia	0.91	0.76	75	71	0.83	0.63	60	53	0.53	0.31	23	16
Sub-Saharan Africa	0.61	0.37	34	31	0.41	0.18	17	13	0.30	0.08	8	5
Low income	0.56	0.36	31	28	0.33	0.14	12	8	0.19	0.05	3	2
Lower middle income	0.88	0.72	70	68	0.77	0.54	53	47	0.52	0.27	21	15
Upper middle income	0.96	0.92	89	93	0.86	0.82	69	78	0.69	0.63	49	52
High income	--	--	--	--	--	0.95	89	92	--	0.81	73	79

Source: GEM Report team calculations using household surveys.

8.1 Abschlussrate nach Region, Geschlecht und Einkommen, UNESCO 2017, S.208.

8.2 LÄNDERINFOS

8.2.1 Schweiz

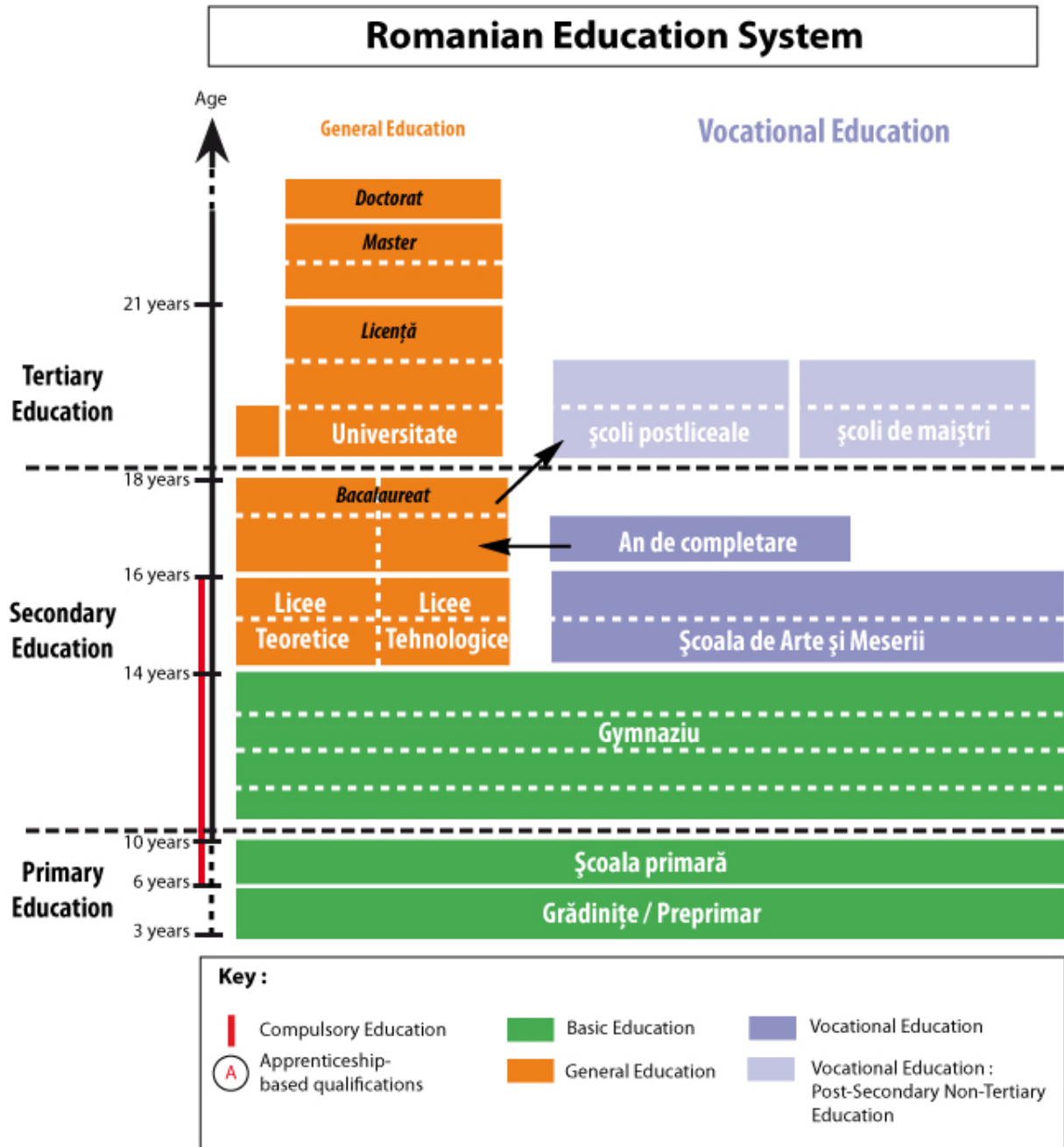


8.2 politische Karte Schweiz, <https://www.weltkarte.com/Schweiz> geprüft am 25.05.2018

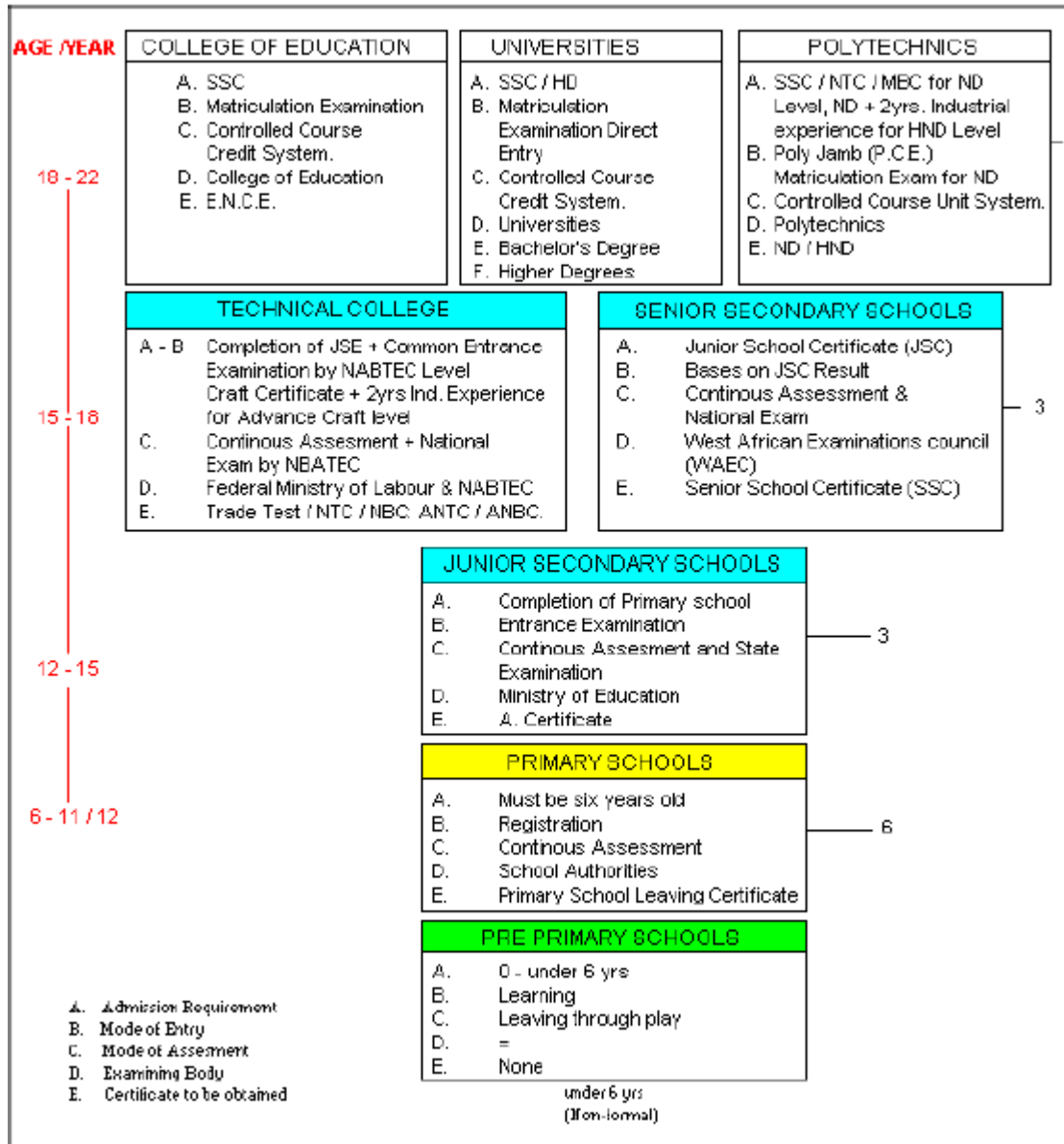
8.2.2 Rumänien



8.3 politische Landkarte Rumäniens, <https://www.weltkarte.com/rumänien> geprüft am 25.05.2018



8.4 Struktur des Bildungssystems, Ma Voie Pro Europe 2018, geprüft am 11.11.2018



8.6 Struktur nigrisches Bildungssystem, World Bank 2010

8.3 QCAMAP

8.3.1 Kodierleitfaden

Leitfaden Effektivität:

Name	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
E1: Immatrikulationsrate	Anzahl SuS bzw. Studierende, die eine Ausbildung beginnen. Bezieht sich auf alle Bildungsstufen. Immatrikulationsraten in % informieren über den Anteil immatrikulierter SuS bzw. Studierende einer Stufe an der Gesamtbevölkerung der für die Stufe relevanten Altersgruppe. Es werden auch eingeschulte SuS bzw. Studierende berücksichtigt, die eigentlich zu jung oder zu alt für diese Stufe sind. ²⁹²		
E2: Abschlussrate	Die Abschlussquote gibt an, wie viele Personen in einer bestimmten Altersgruppe eine Stufe abschliessen. Abschlussquoten in % informieren über den Anteil SuS bzw. Studierende an der Gesamtbevölkerung der für die Stufe relevanten Altersgruppe. Je höher die Quote, desto mehr SuS bzw. Studierende haben Bildungsniveau erreicht. Grund für eine niedrige Abschlussrate kann ein verzögerter Eintritt in ein bestimmtes Bildungsniveau, eine hohe Drop-Out- bzw. Abbruchrate oder eine hohe Repetitionsrate sein. Es kann auch eine Kombination dieser Faktoren sein. ²⁹³		
E3: Abbruchrate	Anzahl der SuS bzw. Studierende, die Ausbildung auf bestimmter Stufe abbrechen. Gründe dafür sind vielfältig.		
E4: Repetitionsrate und älter als Stufe	Schüler, die älter sind als das offizielle Schulalter für das Bildungsprogramm, in dem sie eingeschrieben sind.		
E5: Dauer Schulzeit	Anzahl der Jahre, während der Kinder/Jugendliche gesetzlich verpflichtet sind, die Schule zu besuchen. ²⁹⁴		
E6: LP-SuS-Verhältnis	Je höher das SuS / LP-Verhältnis ist, desto geringer ist der relative Zugang von Schülern zu Lehrern. Es wird allgemein angenommen, dass kleinere Klassen es der Lehrperson ermöglichen, mehr Aufmerksamkeit auf einzelne Schüler zu richten, was auf lange Sicht zu einer besseren Leistung der Schüler führen kann. Die Anzahl Lehrpersonen wird in Vollzeitäquivalenten berechnet. ²⁹⁵		

²⁹² UIS 2018

²⁹³ Ebd.

²⁹⁴ Ebd.

²⁹⁵ OECD 2017

E7: Lehrperson	Anzahl LP: Vollzeitäquivalente Anzahl an Lehrpersonen Gehalt LP: Ausgedrückt als Gehalt, der nach den offiziellen Lohnskalen berechnet wird. Lektionen pro LP: Anzahl Stunden pro Jahr oder Woche Ausbildung LP: Gestaltung der Ausbildung, Inhalte (pädagogisches, didaktisches, fachliches und berufliches Wissen, Kenntnisse Lehrplan)		
E11: Instruktionszeit	Zeitraum, in dem die SuS bzw. Studierenden von Lehrperson / DozentIn / ProfessorIn unterrichtet werden. Die Unterrichtszeit umfasst keine Ferien oder Lehrerentwicklungstage, Pausen oder Zeit für das Lernen ausserhalb der Schule. ²⁹⁶		
E12: Rechenkompetenz	Die Fähigkeit, numerische, quantitative, räumliche, statistische und selbst mathematische Informationen auf eine Weise zu verarbeiten, zu interpretieren und zu vermitteln, die für verschiedene Kontexte geeignet ist. Zunehmend wird unter «Rechenkompetenz» eine Fähigkeit verstanden, die eine wirksamere Beteiligung an einschlägigen sozialen Aktivitäten erlaubt. ²⁹⁷		
E13: Lesefähigkeiten	Eine Person wird als «funktional alphabetisiert» definiert, wenn er/sie sich an allen Aktivitäten beteiligen kann, in denen Alphabetisierung zum effektiven Funktionieren einer Gruppe erforderlich ist. ²⁹⁸		
E14: Alphabetisierungsrate	Gesamtzahl der alphabetisierten Personen in einer bestimmten Altersgruppe (Kinder (6-14j.), Jugendliche (15 – 24j.) und Erwachsene (15j. +)), ausgedrückt als %satz der Gesamtbevölkerung dieser Altersgruppe. Es ist gängige Praxis, die Alphabetisierungsraten zusammen mit der absoluten Zahl der Analphabeten zu analysieren, da Verbesserungen der Alphabetisierungsraten manchmal mit einer Zunahme der Analphabeten aufgrund einer sich verändernden demografischen Struktur einhergehen können. ²⁹⁹		
E15: Stufenübertritte	Aus soziologischer Sicht sind Übergänge im Bildungswesen institutionalisierte Statuspassagen, die als kritische Ereignisse die weitere Entwicklung beeinflussen können. ³⁰⁰ Es werden alle Übergänge betrachtet: Vorschul-Primar- Sek I - Sek II – Tertiärstufe.		
E16: Schlüsselkompetenzen, weitere Bildungsergebnisse und Hinweise zur Qualität der Bildung	Der Begriff Schlüsselkompetenz beinhaltet folgende Kompetenzen ein: kritische und innovatives Denken, zwischenmenschliche Fähigkeiten, intrapersonelle Intelligenz, Weltbürgerschaftskompetenz, Medien- und Informationskompetenzen. ³⁰¹		

²⁹⁶ UIS 2018

²⁹⁷ DEZA 2017, S.58.

²⁹⁸ Ebd.

²⁹⁹ Ebd.

³⁰⁰ SKBF 2014, S.77.

³⁰¹ DEZA 2017, S.58.

Leitfaden Effizienz:

Name	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
C2: öffentliche Gesamtausgaben für Bildung	Gesamtausgaben der öffentlichen Hand für Bildung für Lehrer- und Personalbesoldung, Sachaufwand, weitere laufende Verpflichtungen und Investitionen. Reichere Länder (nach BIP pro Kopf) geben mehr für Bildung aus, haben aber auch höhere Inputpreise (vor allem Löhne) und geben entsprechend mehr Geld pro reale Bildungsinvestition aus. ³⁰²		
C3: Private Ausgaben für Bildung pro SuS	Bildungsausgaben, die nicht durch den Staat finanziert werden: Direktzahlungen an (private) Bildungseinrichtungen und Finanzierung von zusätzlichem Lernmaterial und Nachhilfeunterricht etc. ³⁰³		
C4: Unterstützungsgelder (ODA)	Finanzielle Mitteln der öffentlichen Entwicklungszusammenarbeit.		
C5: Allgemeine Infos			

Leitfaden Equity:

Name	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
D1: Gleichstellung der Geschlechter	Prozess der Gleichstellung der Geschlechter in rechtlicher Hinsicht und in Hinblick auf persönliches und berufliches Entfaltungspotential in einer Gesellschaft. Um Gleichheit zu gewährleisten, müssen die historischen und sozialen geschlechtsspezifischen Nachteile ausgeglichen werden, Gleichstellung bedeutet, dass alle Männer und Frauen die gleichen Vor- und Nachteile beim Zugang zu Bildung, Behandlung und Ergebnissen erfahren. Damit schafft Gleichstellung der Geschlechter die Freiheit, individuelle Lebensentwürfe zu realisieren. ³⁰⁴		
D2: Zugang zu Bildung für jedes Alter	Der Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, der durch <i>lebenslanges Lernen</i> gefördert werden soll, ist konzeptionell nicht auf den Erwerb von Grundfähigkeiten beschränkt, sondern umfasst auch ein breiteres Spektrum von Fähigkeiten, und zwar in Anbetracht dessen, dass sich neue Fähigkeiten abzeichnen, die für eine Person als wesentlich angesehen werden. ³⁰⁵		

³⁰² SKBF 2014, S.101.

³⁰³ OECD 2017, S.233.

³⁰⁴ UIS 2018

³⁰⁵ DEZA 2017, S.58.

D3: Wohnort	Überwindung von Ungleichheit bezogen auf den Wohnort. Fernunterricht, IKT-Training, Zugang zu angemessener Technologie und notwendiger Infrastruktur bieten, um ein Lernumfeld zu Hause und in abgelegenen Orten zu schaffen. ³⁰⁶		
D4: sozio-ökonomische Hintergrund	Überwindung von Ungleichheit bezogen auf sozio-ökonomischen Hintergrund. Armut stellt das grösste Hindernis für Inklusion auf allen Ebenen und in allen Regionen der Welt darstellt. Investitionen in Bildung können die Disparität bei den Einkommen senken und Lernenden dabei zu helfen, finanzielle Bildungsbarrieren zu überwinden. Familienstrukturen beeinflussen die Voraussetzungen zur Teilnahme am Bildungsprozess. ³⁰⁷		
D5: Migration, Minderheiten und indigene Bevölkerung	Überwindung von Ungleichheit aufgrund des soziokulturellen Hintergrunds. Identifizierung von Barrieren, die benachteiligte Kinder / Jugendliche / Studierende von hochwertigen Bildungsprogrammen fernhalten, und Ergreifung von Fördermassnahmen zu deren Beseitigung. ³⁰⁸		
D6: Inklusion von Menschen mit Behinderung	Die <i>Inklusion</i> von Menschen mit Behinderungen ist verwirklicht, wenn sie in ihrer Individualität von der Gesellschaft akzeptiert werden und ihren Möglichkeiten entsprechend, an ihr teilnehmen können. Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Barrieren identifizieren, die benachteiligte Kinder und Jugendliche von hochwertigen Bildungsprogrammen fernhalten, und Fördermassnahmen zu deren Beseitigung ergreifen. ³⁰⁹		
D7: Bildung in Notsituationen	Bereitstellung von Bildungsangeboten in Konflikt- und Kriegssituationen zur Befriedigung der physischen, psychosozialen, entwicklungsbezogenen und kognitiven Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Bildung in Notsituationen bietet den zur Rettung und Erhaltung von Leben erforderlichen physischen, psychosozialen und kognitiven Schutz, eröffnet Kindern, Jugendlichen und Gemeinschaften Zukunftsperspektiven und unterstützt den Wiederaufbau in den von Krisen betroffenen Ländern. ³¹⁰		

³⁰⁶ Deutsche UNESCO-Kommission 2016b, S.30.

³⁰⁷ Deutsche UNESCO-Kommission 2016b, S.12.

³⁰⁸ OECD 2017, S.89

³⁰⁹ Feuser 2012

³¹⁰ UNESCO 2016

8.3.2 Ergebnisse QCMap

8.3.2.1 Wie effektiv sind die Systeme?

Quantitative Werte:

Dokument	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E11	E12	E13	E14	E15	E16	total
Bildungsbericht 2013 Ni-ger	9	5	2	2	0	1	2	0	1	2	0	2	2	28
Bildungsbericht 2014 Schweiz	9	29	7	4	6	0	18	4	5	16	0	22	15	135
Bildungsbericht 2017 Ru-mänien	5	2	3	0	0	0	9	0	1	1	0	3	4	28
Total	23	36	12	6	6	1	29	4	7	19	0	27	21	191

Qualitative Werte

Niger

Dokument	Kategorie	Markierte Texte
Bildungsbericht 2013 Niger	E1	Les effectifs du préscolaire ont connu une augmentation très rapide, passant de 15'600 en 2002 à 37'200 en 2008, et 110'175 en 2012.
Bildungsbericht 2013 Niger	E1	Le taux brut de préscolarisation reste de 6,4 % en 2012. Un quart des effectifs est dans le privé et 76% des élèves sont en milieu urbain qui ne compte pourtant que 20% de la population du Niger.
Bildungsbericht 2013 Niger	E1	Le taux brut de scolarisation (TBS) a plus que doublé passant de 35% en 2001 à 79,2% en 2012, grâce au premier plan décennal (PDDE).
Bildungsbericht 2013 Niger	E1	Les effectifs scolarisés devront encore beaucoup augmenter dans le futur et intégrer les franges de population non scolarisée ou qui abandonne de façon précoce et la forte croissance de la population scolarisable
Bildungsbericht 2013 Niger	E1	Le taux brut de scolarisation est d'environ 4% comparativement à une moyenne de 14% dans la sous-région. Le taux d'achèvement de ce cycle se situe à 2,9 % en 2011.
Bildungsbericht 2013 Niger	E1	Comparé à l'enseignement secondaire général, l'enseignement professionnel et technique reste peu développé.
Bildungsbericht 2013 Niger	E1	La couverture de l'enseignement supérieur au Niger (135 étudiants pour 100'000 habitants en 2010) est l'une des plus faibles parmi les pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne.
Bildungsbericht 2013 Niger	E1	Qui compte pour environ 33 % des effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur. Les filles comptent pour seulement 25 % des effectifs de l'université Abdou Moumouni.
Bildungsbericht 2013 Niger	E1	La distribution des effectifs entre types d'études et disciplines d'enseignement est très déséquilibrée. Près des deux tiers des effectifs de l'Université Abdou Moumouni sont inscrits dans une filière littéraire, juridique ou économique, alors que les étudiants dans les disciplines scientifiques ne comptent que pour 13 % des effectifs.
Bildungsbericht 2013 Niger	E2	Le taux d'achèvement du cycle est passé de 21% en 2001 à 55,8% en 2012

Bildungsbericht 2013 Niger	E2	La croissance soutenue de ce taux d'achèvement (qui est la cible de l'OMD n2) est très remarquable, elle est l'une des plus rapides du monde, en dépit de toutes les difficultés que le pays a affrontées et de la rareté de ses ressources.
Bildungsbericht 2013 Niger	E2	Le tiers des enfants qui accède à l'école primaire n'en achève pas le cycle.
Bildungsbericht 2013 Niger	E2	Le TBS a augmenté de 11% en 2000 à 19% en 2010, mais le taux d'achèvement n'a progressé que très légèrement durant la même période passant de 7% à 9%.
Bildungsbericht 2013 Niger	E2	Réussite au baccalauréat est très faible (29,11% en 2010) et le taux d'abandon élevé (37,2% en 2010).
Bildungsbericht 2013 Niger	E3	Les effectifs scolarisés devront encore beaucoup augmenter dans le futur et intégrer les franges de population non scolarisée ou qui abandonne de façon précoce et la forte croissance de la population scolarisable.
Bildungsbericht 2013 Niger	E3	L'éloignement des collèges des lieux d'habitation des élèves entraîne aussi des abandons à cause des longues distances à parcourir.
Bildungsbericht 2013 Niger	E4	Cette faible progression est consécutive au taux de redoublement important de 19% et à la faible rétention de 34% en 2010.
Bildungsbericht 2013 Niger	E4	La situation est globalement moins problématique qu'au cycle de Base 2. La rétention est meilleure (53% en 2010) bien que clairement améliorable, mais les redoublements sont nombreux, notamment en classe terminale (22,5% en 2010).
Bildungsbericht 2013 Niger	E6	La taille moyenne des classes est acceptable (36 élèves par classe)
Bildungsbericht 2013 Niger	E7	Compte tenu de la qualité de l'école dans le pays, il est probable que les acquis fondamentaux des enseignants recrutés à l'issue du cycle de base 2 demanderaient à être mieux assurés.
Bildungsbericht 2013 Niger	E7	A l'université les enseignants sont tous des enseignants-chercheurs (par statut)
Bildungsbericht 2013 Niger	E12	La qualité de l'éducation au cycle de base 2 n'est pas satisfaisante. L'évaluation conduite par le projet « Amélioration de l'enseignement des mathématiques et sciences au Niger, au secondaire », SMASSE-Niger, 2010 a révélé que 86 % des élèves n'obtiennent pas la référence moyenne au test de mathématiques et de sciences.
Bildungsbericht 2013 Niger	E13	Les résultats aux tests PASEC et DESAS en fin du cycle de base 1 montrent que les élèves ne maîtrisent en moyenne que moins de la moitié des contenus des programmes.
Bildungsbericht 2013 Niger	E13	En Français aucun élève n'a atteint le seuil de maîtrise souhaité (75 items sur 100) et seuls 1,4% d'élèves ont atteint le score de 50 sur 100.
Bildungsbericht 2013 Niger	E15	Les sortants de l'ETFP ne répondent pas souvent au besoin du marché de l'emploi d'où le chômage
Bildungsbericht 2013 Niger	E15	Les formations à finalité professionnelle sont peu développées. On estime que parmi les formés du supérieur âgés de 25 à 34 ans, environ 15 % sont sans emploi.
Bildungsbericht 2013 Niger	E16	Il est aujourd'hui permis au Niger, qui était le pays le moins scolarisé du monde en 2000, d'avoir des espoirs raisonnables d'atteindre l'OMD, pour peu que cette croissance persiste.
Bildungsbericht 2013 Niger	E16	L'enseignement primaire souffre d'une qualité insuffisante.

Bildungsbericht 2014 Schweiz	E1	<p>Gemeinsame bildungspolitische Ziele S.9: Für den Bereich der obligatorischen Schule sind das Eintrittsalter, die Schulpflicht, die Dauer der Bildungsstufen sowie die Übergänge vereinheitlicht und die Ziele harmonisiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 95 Prozent aller 25-Jährigen verfügen über einen Abschluss auf Sekundarstufe II. <i>(Vor allem bei Jugendlichen, die das Schulsystem teilweise im Ausland durchlaufen haben, besteht in diesem Zusammenhang Handlungsbedarf.)</i> - Der prüfungsfreie Zugang zur Universität mit gymnasialer Maturität ist langfristig sichergestellt. - Die Validierung von Bildungsleistungen und deren Anrechnung an formale Abschlüsse sind im gesamten Bildungssystem etabliert. <i>(Kompetenzen, die auf unterschiedliche Art und Weise erworben wurden, sollen nutzbar gemacht werden, indem nichtformale Lernaktivitäten an formale Bildungsabschlüsse angerechnet werden.)</i> 																				
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E1	<p>Systementwicklung auf nationaler Ebene S.44 Die Volksschule umfasst die Vorschul- oder Eingangsstufe, die Primarstufe und die Sekundarstufe I und ist mit über 900'000 Schülerinnen und Schülern (2011/12), über 90'000 Lehrpersonen (2011/12) und über 50% der öffentlichen Bildungsausgaben (2009) der gewichtigste Teil des Bildungswesens der Schweiz.</p> <p>27 Die Volksschule in Zahlen Daten: BFS</p> <hr/> <p><i>Schülerinnen und Schüler 2011/12</i></p> <table> <tr> <td>Vorschule / Eingangsstufe</td> <td>149'660</td> </tr> <tr> <td>Primarstufe</td> <td>431'086</td> </tr> <tr> <td>Sekundarstufe I</td> <td>283'503</td> </tr> <tr> <td>besonderer Lehrplan</td> <td>36'159</td> </tr> </table> <p><i>Lehrpersonen 2011/12</i></p> <table> <tr> <td>obligatorische Schule (Doppelzählungen möglich)</td> <td>90'242</td> </tr> </table> <p><i>Prozentuale Aufteilung der öffentlichen Bildungsausgaben 2009</i></p> <table> <tr> <td>Vorschule</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Primar-/Sekundarstufe I</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Sekundarstufe II</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Tertiärstufe</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>nicht aufteilbar</td> <td>2%</td> </tr> </table> <hr/> <p>Rund 95% aller Kinder besuchen die öffentlichen Schulen der Eingangsstufe sowie der Primar- und Sekundarstufe I in ihrer Wohn- oder einer Nachbargemeinde; etwas über 5% besuchen eine Privatschule.</p>	Vorschule / Eingangsstufe	149'660	Primarstufe	431'086	Sekundarstufe I	283'503	besonderer Lehrplan	36'159	obligatorische Schule (Doppelzählungen möglich)	90'242	Vorschule	3%	Primar-/Sekundarstufe I	50%	Sekundarstufe II	20%	Tertiärstufe	25%	nicht aufteilbar	2%
Vorschule / Eingangsstufe	149'660																					
Primarstufe	431'086																					
Sekundarstufe I	283'503																					
besonderer Lehrplan	36'159																					
obligatorische Schule (Doppelzählungen möglich)	90'242																					
Vorschule	3%																					
Primar-/Sekundarstufe I	50%																					
Sekundarstufe II	20%																					
Tertiärstufe	25%																					
nicht aufteilbar	2%																					
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E1	<p>Effektivität Vorschul- und Primarstufe S.70: Zugang zur Vorschulstufe erhalten Kinder aufgrund ihres Alters und Entwicklungsstandes. In der Regel können Eltern einen vorzeitigen oder verzögerten Eintritt begründet beantragen; der Entscheid obliegt meist den Vorschulstufe – Primarstufe Schulaufsichtsbehörden auf Gemeindeebene, die im Zweifelsfall schulärztliche oder schulpsychologische Gutachten einfordern.</p>																				
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E1	<p>Berufliche Grundbildung Effizienz Berufsmaturität – Konjunktur und Geschlecht S.134:</p>																				

		Bei den Berufsmaturitäten ist der Übertritt an eine Hochschule weit weniger die Regel als bei den gymnasialen Maturitäten, was daran liegen mag, dass den Berufsmaturandinnen und -maturanden mit dem Lehrabschluss schon ein vollwertiger Einstieg in den Arbeitsmarkt möglich ist und sie somit kurzfristig auch höhere Opportunitätskosten für ein Studium haben.																														
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E2	Die Abschlüsse der höheren Berufsbildung sind international vergleichbar. Mit der Sicherung der nationalen und internationalen Vergleichbarkeit der Abschlüsse der höheren Berufsbildung setzen sich Bund und Kantone gemäss Art. 61a, Abs. 3 BV für eine gleichwertige gesellschaftliche Anerkennung von allgemeinbildenden und berufsbezogenen Bildungswegen ein.																														
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E2	<p>Rahmenbedingungen des Bildungswesens - Bildungsstand S.29</p> <p>Die Erwerbspersonen in der Schweiz weisen über die letzten Jahre durchgehend eine immer höhere Ausbildung auf; der Anteil der Personen mit einem Diplom auf Tertiärstufe stieg zwischen 1995 und 2010 um rund 13,5%. Diese Tendenz wurde über alle Regionen in der Schweiz festgestellt. Besonders hohe Wachstumsraten weisen nicht etwa die Kern-Bildungsstädte auf, sondern sind vor allem im semi-ruralen Raum zu finden. Grafik 8</p> <p>8 Entwicklung des Anteils Erwerbspersonen mit einer tertiären Ausbildung Daten: BFS</p> <table border="1"> <caption>Estimated data for Grafik 8: Entwicklung des Anteils Erwerbspersonen mit einer tertiären Ausbildung</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Agglomerationsgürtel</th> <th>Kernstädte</th> <th>semi-ruraler Raum</th> <th>peripherer ländlicher Raum</th> <th>Gesamtschweiz</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1995</td> <td>25%</td> <td>29%</td> <td>20%</td> <td>18%</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>2000</td> <td>27%</td> <td>32%</td> <td>24%</td> <td>21%</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>2005</td> <td>31%</td> <td>36%</td> <td>25%</td> <td>22%</td> <td>28%</td> </tr> <tr> <td>2010</td> <td>35%</td> <td>40%</td> <td>30%</td> <td>24%</td> <td>32%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Unabhängig vom gewählten Bevölkerungsszenario wird davon ausgegangen, dass sich der Trend zu höherer Bildung fortsetzt und sich das Bildungsniveau der Bevölkerung der Schweiz in den nächsten Jahren weiter deutlich erhöhen wird. Gemäss dem Referenzszenario des BFS wird der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit Tertiärausbildung von 35% im Jahr 2009 auf 50% im Jahr 2025 ansteigen und dann im Jahr 2045 einen Anteil von 60% erreichen (BFS, 2010e).</p> <p>Migration S.30</p> <p>Innerhalb dieser Gruppe der hoch qualifizierten Zuwanderer sind jedoch die Unterschiede je nach Herkunftsland gross. Hoch qualifizierte Arbeitskräfte werden hauptsächlich in asiatischen oder EU27-Ländern rekrutiert und da wiederum vor allem aus dem Vereinigten Königreich, Deutschland und Frankreich. Diese hoch qualifizierten Einwanderer zieht es vor allem in die Zentren, wie Basel-Stadt, Zürich, den Arc Lémanique oder Bern.</p>	Jahr	Agglomerationsgürtel	Kernstädte	semi-ruraler Raum	peripherer ländlicher Raum	Gesamtschweiz	1995	25%	29%	20%	18%	22%	2000	27%	32%	24%	21%	25%	2005	31%	36%	25%	22%	28%	2010	35%	40%	30%	24%	32%
Jahr	Agglomerationsgürtel	Kernstädte	semi-ruraler Raum	peripherer ländlicher Raum	Gesamtschweiz																											
1995	25%	29%	20%	18%	22%																											
2000	27%	32%	24%	21%	25%																											
2005	31%	36%	25%	22%	28%																											
2010	35%	40%	30%	24%	32%																											
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E2	<p>Wirtschaft – Arbeitsmarkt und Wirtschaftsstruktur S.40/41:</p> <p>Die letzten beiden Dekaden zeigen, dass sich die arbeitsmarktliche Situation für Personen ohne nachobligatorische Ausbildung auch in Zeiten des Wirtschaftsaufschwungs nicht besserte. Im Gegenteil, in der langen und starken Wirtschaftswachstumsphase zwischen 2001 und 2007 verschärfte sich die Arbeitslosigkeit für wenig qualifizierte Personen und stabilisierte sich für tertiär</p>																														

		<p>ausgebildete Personen (Grafik 25). Bezogen auf die minimalen Qualifikationen, die benötigt werden, um am Schweizer Arbeitsmarkt bestehen zu können, ist deshalb eine nachobligatorische Ausbildung eine Notwendigkeit geworden (Kapitel Sekundarstufe II, Seite 107).</p> <p>Der Strukturwandel kommt auch in der Entwicklung der Löhne nach Ausbildungsniveau zum Ausdruck (Grafik 26). Das reale Lohnwachstum von universitär ausgebildeten Erwerbspersonen fiel praktisch doppelt so stark aus wie bei Personen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II. In der Regel sind auch die Lohnunterschiede zwischen den besser und weniger verdienenden Personen des gleichen Bildungsabschlusses grösser, je höher das Bildungsniveau ausfällt (Kapitel Kumulative Effekte, Seite 281)</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E2	<p>Effektivität Berufliche Grundbildung Erfolgreicher Lehrabschluss S.132</p> <p>Trotz des Umstandes, dass ein Teil der Lernenden schon während der Lehre die Ausbildung abbricht, ist die Misserfolgsquote an der Schlussprüfung, bei sprachregionalen Unterschieden, mit gegen 10% relativ hoch.</p> <p>Die starke negative Korrelation zwischen der Erfolgsquote und der Maturitätsquote (hier stellvertretend für den gesamten allgemeinbildenden Teil des kantonalen Bildungssystems, (Grafik 110) kann aber so gedeutet werden, dass die Misserfolgsquoten bei den Lehrabschlussprüfungen auch ein Hinweis auf einheitliche gesamtschweizerische Standards bei den Abschlussprüfungen sind. Aus den PISA-Daten ist bekannt, dass die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die eine Lehre aufnehmen, zwischen den Kantonen stark schwanken, und zwar in Abhängigkeit vom Anteil der Jugendlichen, die sich für eine allgemeinbildende Option entscheiden.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E2	<p>Effektivität Gymnasium S.153:</p> <p>Es zeigte sich nicht nur, dass Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen, Schulen und Schwerpunkten nicht die gleichen Leistungen erbringen, sondern auch, dass ihnen teilweise trotz grossem Anteil ungenügender Leistungen die allgemeine Studierfähigkeit attestiert wurde.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E3	<p>Equity Berufliche Grundbildung Lehrvertragsauflösung S.138:</p> <p>Lehrvertragsauflösungen führen nämlich in den wenigsten Fällen zu einem kompletten Ausbildungsabbruch, da die meisten Auflösungen sofort oder nach einer Zwischenphase in einen neuen Lehrvertrag münden. Die Fortsetzung kann im selben Beruf, aber bei einer neuen Lehrfirma stattfinden, aber auch im selben Betrieb, aber in einem anderen Lehrberuf. Im letzteren Fall handelt es sich teilweise auch um Anpassungen an das Leistungsniveau der Lernenden, d.h. es kann zu eine Umwandlung in einen Lehrvertrag für einen weniger anspruchsvollen (teilweise auch von einer EFZ- zu einer EBA-Ausbildung) oder auch umgekehrt Ebene notwendig, um die für eine zu einem Wechsel in eine anspruchsvollere Lehre kommen.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E3	<p>Effizienz Gymnasium S.158:</p> <p>Vorhandene Zahlen und Approximationen zeigen jedoch, dass die Quote der Schulabbrecher an Gymnasien in einzelnen Kantonen sehr hoch ist. So ermittelte eine Studie des Kantons Waadt eine durchschnittliche Quote von 20–30% (Stocker, 2006). Nach diesen Berechnungen verlassen in den beiden Kantonen mit der höchsten Maturitätsquote auch am meisten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten das Gymnasium ohne Maturität. Im Kanton Genf schliesst rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die im ersten Jahr in ein Gymnasium eintreten, später nicht mit einer Maturität ab, im Kanton Tessin über 40%, während im Kanton Aargau praktisch gleich viele Schülerinnen und BL Schüler abschliessen, wie eingetreten sind.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E4	<p>Vorschul- und Primarstufe Effektivität: S.77</p> <p>Die vom Bundesamt für Statistik bis zum Schuljahr 2009/10 ausgewiesene Repetitionsquote hat sich, über die ganze obligatorische Schule betrachtet, seit 2004 bei 2,4% eingependelt und setzt sich aus stabilen und mobilen Repetitionen im Verhältnis von 2:1 zusammen. Die Quote liegt auf der Primarstufe tiefer als auf der Sekundarstufe, und mobile Repetitionen spielen auf der Primarstufe noch eine zu vernachlässigende Rolle.</p> <p>Die Repetitionsquote lag im Schuljahr 2009/10 bei 1,6% mit einer Spannweite zwischen den Kantonen von 0,5% (Appenzell Ausserrhoden) bis 3,3% (Waadt).</p>

		Nachdem bereits frühere Studien (Bless, Schüpbach & Bonvin, 2004; Daepfen 2007) keine positiven oder sogar negative Langzeitwirkungen von Klassenwiederholungen ergaben, berichten Re- petierende gehäuft von Gefühlen der Entmutigung und Abwertung im Zusammenhang mit der Klassenwiederholung (Daepfen, 2011). Gestützt auf internationale und nationale Daten für Deutschland kommt auch Klemm (2009a) zu einer kritischen Beurteilung der Effektivität von Klas- senwiederholungen.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E5	Systementwicklung auf nationaler Ebene S.44 Die historisch gewachsenen kantonalen Schulsysteme zeichnen sich durch strukturelle und kul- turelle Vielfalt sowie sehr unterschiedliche Grösse aus (Beispiel: 147'130 Volksschüler im Kanton Zürich gegenüber 2064 im Kanton Appenzell-Innerrhoden). Die grösste strukturelle Vielfalt zeigte sich bisher auf der Vorschulstufe, wo ein bis zwei Jahre Kindergarten (im Kanton Tessin drei Jahre) mit unterschiedlichem Verpflichtungsgrad angeboten wurden.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E5	Effektivität: Unterschiedliche Durchlaufdauer der obligatorischen Schulzeit S.104: Die obligatorische Schulzeit beträgt regulär neun Schuljahre (ohne Vorschulstufe); in der Realität benötigt aber ein Teil der Schülerinnen und Schüler mehr Zeit. Das reguläre Alter am Ende der obligatorischen Schule, das anhand des gesetzlich festgelegten Stichtags zur Einschulung berechnet werden kann, variiert zwischen den Kantonen leicht. So soll- ten die Schulabgängerinnen und -abgänger im Kanton Tessin regulär zwischen 14,5 und 15,5 Jahren alt sein. Im französisch sowie im deutschsprachigen Teil der Schweiz liegt das reguläre Alter der Schulab- gängerinnen und -abgänger zwischen 15 und 16 und Schüler Jahren.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E5	Kontext Vorschul- und Primarstufe S. 60: Aufgrund der im HarmoS-Konkordat vereinbarten wie auch in den meisten Kantonen sich sonst abzeichnenden Praxis wird die Primarstufe künftig acht Jahre dauern und die Vorschul- oder Ein- gangsstufe einschliessen.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E7	Effektivität Vorschul- und Primarstufe Wirkungen integrativer Schulformen S.76: Zu den Erfolgsfaktoren integrativer Förderung von Kindern mit geistiger Behinderung zählen Lehr- personen der Regelschule eine Vertrauensbeziehung zu den Eltern, Information aller Personen im Umfeld der Integration, ausreichende Ressourcen, die nicht nur als Ermöglichung der Integra- tion, sondern auch als Zeichen der Wertschätzung gelten, sowie den Aufbau einer tragfähigen Beziehung zum integrierten Kind, was auch Wissen über die adäquate Förderung dieses Kindes umfasst (Joller-Graf, Tanner & Buholzer, 2010).
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E7	Wirksamkeit von Professionswissen der Lehrpersonen S.76 Das professionelle Wissen und Können von Lehrpersonen ist für die Unterrichtsqualität und damit für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung (Hattie, 2008; Bau- mert, Kunter, Blum et al., 2010; Blömeke, 2011) Gemäss dieser Studie verfügen Primarlehrpersonen in der Schweiz im internationalen Vergleich über gute Fachkompetenzen in Mathematik. In der gleichen Untersuchung erklärten sich zudem Primarlehrpersonen in der Deutschschweiz für unterdurchschnittlich gut vorbereitet auf den Umgang mit Heterogenität oder auf die reflexive Optimierung ihres Unterrichts (ebd.)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E7	Effektivität Pädagogische Hochschulen S.242: Die Effektivität der Lehrkräfteausbildung bemisst sich an der Art und Weise, wie die zukünftigen Lehrpersonen auf ihren Beruf vorbereitet werden und wie gut sie letztlich die verschiedenen As- pekte ihrer Berufspraxis (speziell der Unterrichtspraxis) meistern. Mit anderen Worten, wie effektiv die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist, zeigt sich letz- tlich erst in der Effektivität ihres Unterrichts, also in dem durch die Lehrperson kausal verursachten Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler. Um die Effektivität der Lehrerausbildung zu bewerten, müssen also von der Schülerleistung her zwei Schritte rückwärts gemacht werden. Zuerst muss analysiert werden, welcher Anteil am Kom- petenzzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern kausal durch den Unterricht bewirkt wurde,

		<p>und nachher muss untersucht werden, welchen kausalen Anteil die Lehrerausbildung an der individuellen Unterrichtstätigkeit einer Lehrperson hat.</p> <p>Kompetenzen von Lehrpersonen am Ende der Ausbildung S.244/245 Jüngere Untersuchungen belegen aber klar die Wichtigkeit der Unterrichtskompetenz von Lehrpersonen im fachlichen wie im fachdidaktischen Bereich. Für die Schweiz können im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie zur Lehrkräfteausbildung in Mathematik, TEDS-M, erstmals empirische Aussagen zur Wirksamkeit der Ausbildung von Lehrkräften gemacht werden (vgl. Oser, Biedermann, Brühwiler et al., 2010) Die durchschnittliche Leistung in Mathematik der Deutschschweizer Lehrpersonen liegt über dem internationalen Durchschnitt und wird nur von Taiwan und Singapur signifikant übertroffen. Weiter erweisen sich die Leistungen der Schweizer Lehrpersonen als erstaunlich homogen. Zwei Drittel befinden sich im höchsten Kompetenzniveau, ein knappes Drittel im mittleren, und lediglich 4% erreichen nur die unterste Kompetenzstufe, die als ungenügend betrachtet werden muss. Die Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler korrelieren mit den fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen in Mathematik (Blömeke, Kaiser, & Lehmann, 2010).</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E7	<p>Pädagogische Hochschule – Studienerfolgsquote S.245: Mit 85% weisen die pädagogischen Hochschulen beim Bachelor-Abschluss fünf Jahre nach Studienanfang eine im Vergleich zu anderen Hochschultypen hohe Erfolgsquote auf (Grafik 225).</p> <p>Berufseinstieg S.246: Weiter kann man während der ersten fünf Berufsjahre nur eine geringe Ausstiegsquote feststellen. So waren von der Abschlusskohorte des Jahres 2004 fünf Jahre nach Abschluss immer noch 83% im Lehrberuf tätig. Damit hat man zumindest einen Hinweis darauf, dass die Absolventinnen und Absolventen der PH-Studiengänge relativ gut auf den Beruf vorbereitet sind und die meisten den Einstieg gut meistern.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E11	<p>Effektivität: Unterrichtszeit und Schulleistung: S.94: Der Ländervergleich der Daten aus der PISA-Studie 2006 zeigt einen lediglich moderaten Zusammenhang zwischen effektiver Unterrichtszeit und PISA-Leistung (Lavy, 2010; OECD, 2011d).</p>

	E11	<p>71 Durchschnittliche jährliche Unterrichtszeit in Stunden auf der Sekundarstufe I, 2012/2013 Daten: IDEs</p> <p style="text-align: right;">S.93</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E11	<p>Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung Sek I S.99 Mit Bezug auf das Gelingen des Übertritts in die Sekundarstufe II zeigt sich, dass vor allem Jugendliche, die einen Übertritt in eine allgemeinbildende oder vollschulische Ausbildung auf der Sekundarstufe II planen, bezahlte Nachhilfe in Anspruch nehmen. Fast jeder dritte Jugendliche gab an, in der 8. und in der 9. Klasse mindestens einmal Nachhilfeunterricht erhalten zu haben, und fast ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler erhielten eine solche Lernunterstützung regelmässig und über einen längeren Zeitraum (Hof & Wolter, 2012).</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E11	<p>Das Verhältnis von Unterrichtsstunden und Leistungen Sek I S.103: Da es sehr schwierig ist, das Verhältnis von monetären Inputs und dem Output an schulischen Leistungen in Effizienzanalysen zu interpretieren, kann man Effizienzanalysen auch auf der Basis realer Inputs anstellen. Grafik 83</p>

		<p>83 PISA-Leseleistung 2009 und Unterrichtsstunden in der Testsprache, 7.–9. Schuljahr Daten: BFS, EDK/IDES; Berechnungen: SKBF</p> <p>PISA-Leseleistung in Punkten</p> <table border="1"> <caption>Data points from the PISA scatter plot</caption> <thead> <tr> <th>Country</th> <th>Unterrichtszeit (Stunden)</th> <th>PISA-Leseleistung (Punkte)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>SH</td><td>380</td><td>525</td></tr> <tr><td>AR</td><td>410</td><td>510</td></tr> <tr><td>SG</td><td>415</td><td>508</td></tr> <tr><td>VS-d</td><td>425</td><td>510</td></tr> <tr><td>AG</td><td>450</td><td>508</td></tr> <tr><td>VD</td><td>460</td><td>505</td></tr> <tr><td>GE</td><td>465</td><td>502</td></tr> <tr><td>BE-d</td><td>350</td><td>505</td></tr> <tr><td>TI</td><td>460</td><td>495</td></tr> <tr><td>BE-f</td><td>475</td><td>498</td></tr> <tr><td>VS-f</td><td>495</td><td>522</td></tr> <tr><td>FR-f</td><td>530</td><td>520</td></tr> <tr><td>NE</td><td>490</td><td>505</td></tr> </tbody> </table>	Country	Unterrichtszeit (Stunden)	PISA-Leseleistung (Punkte)	SH	380	525	AR	410	510	SG	415	508	VS-d	425	510	AG	450	508	VD	460	505	GE	465	502	BE-d	350	505	TI	460	495	BE-f	475	498	VS-f	495	522	FR-f	530	520	NE	490	505
Country	Unterrichtszeit (Stunden)	PISA-Leseleistung (Punkte)																																										
SH	380	525																																										
AR	410	510																																										
SG	415	508																																										
VS-d	425	510																																										
AG	450	508																																										
VD	460	505																																										
GE	465	502																																										
BE-d	350	505																																										
TI	460	495																																										
BE-f	475	498																																										
VS-f	495	522																																										
FR-f	530	520																																										
NE	490	505																																										
<p>Bildungsbericht 2014 Schweiz</p>	<p>E12</p>	<p>Zielerreichung in der Primarschule: Leistung, Motivation, Wohlbefinden S.71: Demnach erreichten 17% der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und 18% in Mathematik die Ziele im geprüften Teil des Lehrplans nicht, 35% (Deutsch) bzw. 36% (Mathematik) erfüllten die Lehrplanziele auf der Stufe der Grundanforderungen, 32% (Deutsch) bzw. 31% (Mathematik) erfüllten die Ziele auf der Stufe der erweiterten Anforderungen, und 16% (Deutsch) bzw. 15% (Mathematik) übertrafen die Lehrplanziele (Moser, Buff, Angelone et al., 2011) (Grafik 53). Gegenüber der Erhebung am Ende der dritten Klasse (Mili, 2008) erhöhte sich sowohl Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Lehrplanziele übertrafen, wie auch der Anteil derjenigen, welche diese Ziele nicht erreichten, d.h. die Leistungen an beiden Enden des Spektrums drifteten im Verlauf der Primarschulzeit auseinander.</p>																																										
<p>Bildungsbericht 2014 Schweiz</p>	<p>E13</p>	<p>Rahmenbedingungen des Bildungssystems Familien- und Lebensstrukturen S.32: Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass auch bei gleichem sozioökonomischem Hintergrund die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern regelmässig mit ihnen während der Primarschule Bücher gelesen haben, mit 15 Jahren durchschnittlich besser lesen (OECD, 2011c)</p>																																										
<p>Bildungsbericht 2014 Schweiz</p>	<p>E13</p>	<p>Effektivität Vorschul- und Primarstufe S.70: Für die Vorschul- und die Primarstufe liegen nur wenige Erkenntnisse zur Effektivität vor. Dies zum einen weil verbindlich zu erreichende Grundkompetenzen (Bildungsstandards) zwar beschlossen, aber noch nicht wirksam sind. Zum andern nimmt die Schweiz nicht an internationalen Leistungsvergleichen auf dieser Stufe teil (wie etwa PIRLS).</p> <p>Langfristige Effekte des Vorschulbesuchs S.71: Jugendliche, die angaben, mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht zu haben, erreichten in den PISA-Lesetests 2009 in fast allen Ländern signifikant höhere Werte als Jugendliche, die nach eigenen Angaben keinen Kindergarten besucht haben.</p> <p>Wirksamkeit von Fördermassnahmen: Sprache und Schrift S.73: Kinder mit Spracherwerbs- oder Sprachentwicklungsstörungen werden im Rahmen des sonderpädagogischen Grundangebotes logopädisch betreut. Bezüglich sprachlicher und literaler Fähigkeiten zeigen sich zu Beginn der Vorschulstufe grosse Differenzen (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005); sorgfältige Abklärung des Entwicklungsstandes und auf die individuell unterschiedlichen kognitiven, motivationalen und sozialen Kompetenzen abgestimmte Angebote sind daher unerlässlich (Juska-Bacher, Bertschi-Kaufmann, Knechtel et al., 2011).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für die Sprachförderung zentrale Forschungsergebnisse zeigen u.a. beim Gebrauch der Standardsprache im Kindergarten eine hohe und nachhaltige Wirksamkeit des durchgehenden Gebrauchs der Standardsprache in Gruppen mit geringen Kenntnissen der 																																										

		<p>Schulsprache und ebenso bei Gruppen mit bereits guten Kenntnissen der Schulsprache, wenn diese gezielt situativ eingesetzt wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der für Primarschulkinder mit Migrationshintergrund in vielen Fremdsprachen eingerichtete Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) oder vergleichbare Interventionen im Kindergarten erwiesen sich in mehreren Untersuchungen als teilweise wirksam für die Entwicklung der Erstsprachen der Kinder. Die erwarteten Transfereffekte auf die Schulsprache konnten jedoch nur in sehr geringem Mass nachgewiesen werden (Moser, Bayer & Tunger, 2010; Caprez-Krompæk, 2010). Dies wird teilweise auf die mangelnde Intensität der Interventionen (ebd.) oder aber auf die mangelnde Integration dieses Unterrichts sowie der ihn erteilenden Lehrpersonen in die Regelschule zurückgeführt. - Bezüglich Leseförderung erwies sich besonders die Vermittlung von Lesestrategien (Themenidentifikation, Umstrukturierung, Zusammenfassung) neben der Förderung von Vorläuferfertigkeiten und von basalen Leseprozessen (phonologische Bewusstheit, Wort- und Satzerkennung, Leseflüssigkeit) als hoch wirksam für das Verstehen von Texten (Philipp, 2012a) - Lautlese- und VIELLESEVERFAHREN, Strategietraining und Leseanimation gehören zur schulischen Leseförderung und sollten neben dem Sprachunterricht auch in andern Fächern praktiziert werden (Gold, 2010; Rosebrock, 2012).
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E13	<p>Zielerreichung im Fremdsprachenunterricht S.74: Motivation und Stressfreiheit begünstigten die Leistungen, ebenso die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht und zu einer bildungsnahen Familie, während die Mehrsprachigkeit darauf keinen Einfluss hatte (von Ow, Husfeldt & Bader-Lehmann, 2012). Mädchen erreichten die Lernziele im Lehrplan definierten Grobziele und entsprechenden Bereichen Lesen und Schreiben in höherem Mass als Knaben. Deutschsprachige Kinder erzielten in einem Bereich (Lesen) zudem bessere Leistungen als fremdsprachige. Die Befunde aus der Schweiz, dass fremdsprachige Kinder keine grösseren Probleme mit dem Erlernen einer weiteren Fremdsprache haben, stimmen auch mit den Ergebnissen der DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International) für Deutschland überein (Klieme, 2006).</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E13	<p>Effektivität Leseleistung in PISA Sek I S.94: In der Schweiz verringerte sich vor allem der Leistungsabstand zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund von 86 auf 48 Punkte (OECD, 2011c). Der französischsprachige Teil des Kantons Freiburg weist unter den Kantonen mit repräsentativen Stichproben eine auch nach Kontrolle der Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler statistisch signifikant niedrigere Quote als die anderen Kantone auf.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E15	<p>Obligatorische Schule Systementwicklung auf nationaler Ebene S.49: Um den Übergang von der obligatorischen Schule in weiterführende Ausbildungen zu begünstigen und die Zahl junger Menschen ohne nachobligatorische Ausbildung und Abschluss zu reduzieren, realisierte die EDK zusammen mit dem Bund und Organisationen der Arbeitswelt von 2006 bis 2010 das Projekt «Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II». Nach Abschluss des Projektes verabschiedete die EDK Empfehlungen zur Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II. Diese betreffen u.a. die Zusammenarbeit der Schule mit den Erziehungsberechtigten, die Kooperation zwischen den Schulstufen sowie eine adäquate Qualifikation von Lehr- und Fachpersonen an der Nahtstelle (EDK-Empfehlungen Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II, 28. Oktober 2011). In diesem Sinne gestalten verschiedene Kantone das letzte Schuljahr der Sekundarstufe I neu und bereiten Schülerinnen und Schüler gezielter auf den Übergang in eine Berufslehre oder eine weiterführende Schule vor (Kapitel Sekundarstufe I, Seite 85).</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E15	<p>Übergänge zwischen Stufen sowie von Klasse zu Klasse S.76/77: Aus soziologischer Sicht sind Übergänge im Bildungswesen institutionalisierte Statuspassagen, die als kritische Ereignisse die weitere Entwicklung beeinflussen können.</p>

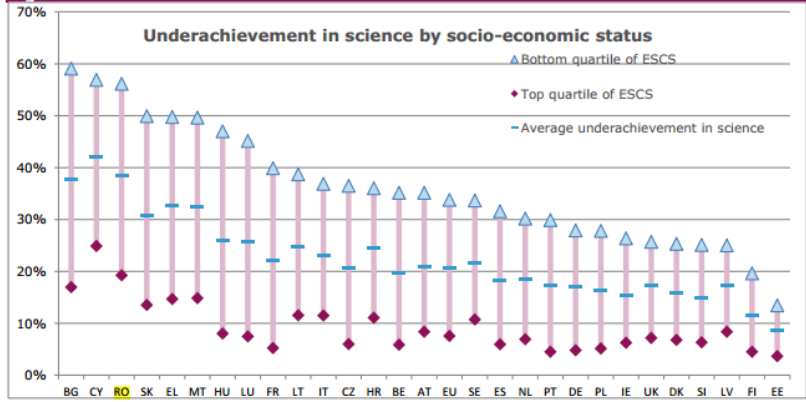
		<p>Als wichtigste Einflussfaktoren auf die Transitionsqualität erwiesen sich Gewissenhaftigkeit und schulisches Vorwissen, und mithin auch ein schulnaher Lern- und Sozialhabitus, der eng mit der Bildungsnähe des Elternhauses zusammenhängt.</p> <p>Gemäss einer Untersuchung im Kanton Bern (Neuenschwander, Gerber, Frank et al., 2012) begünstigt die Berücksichtigung von Entwicklungsstand, Arbeits- und Lernverhalten tendenziell die Mädchen beim Übertritt. Von einer engeren Orientierung an Leistung profitieren hingegen eher die Knaben, deren Vertretung in höheren Bildungsniveaus sich dadurch erhöht (ebd.).</p> <p>In der gleichen Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass 20% der Jugendlichen einem andern Niveau der Sekundarstufe I zugewiesen wurden als dies aufgrund der Noten hätte erwartet werden können.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E15	<p>Übertrittschancen Vor/Prim S.84:</p> <p>An den Übergängen im Bildungswesen, insbesondere jenem zwischen Primar- und Sekundarstufe I, manifestieren sich Chancenungleichheiten am ehesten (Maaz, Baumert, Gresch et al., 2010). Während über die Primarschulzeit hinweg primäre Herkunftseffekte wirken (Leistungsdifferenzen aufgrund unterschiedlicher Förderung und Erziehungsstile), spielen am Stufenübergang sekundäre Herkunftseffekte (unterschiedliche Bildungsaspirationen: „Unter Bildungsaspirationen werden die Erwartungen der Eltern, hinsichtlich der zukünftigen Schulabschlüsse ihre Kinder verstanden.“ eine zentrale Rolle (Neuenschwander, Gerber, Frank et al., 2012)</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E15	<p>Übertritt vom Gymnasium an die Hochschulen S.155:</p> <p>Drei Viertel der Maturandinnen und Maturanden treten im Anschluss ans Gymnasium in eine universitäre Hochschule ein: 40% noch im selben Jahr, gut 30% im folgenden.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E15	<p>Effektivität Sek I S.93:</p> <p>Weiter ist auch das Gelingen des Übertritts von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ein Kriterium für die Effektivität der Sekundarstufe I.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E15	<p>Übertritt in die Sek II S.98/99:</p> <p>Der Einstieg in eine postobligatorische Ausbildung ist in der Schweiz für ein Viertel der Absolventinnen und Absolventen der obligatorischen Schule mit Schwierigkeiten und Verzögerungen verbunden. Gerade für Schülerinnen und Schüler aus Klassen mit Grundanforderungen gestaltet sich der Übergang schwierig. Sie sind signifikant häufiger in einem Brückenangebot oder haben keine Anschlusslösung. Das vom Bund, von den Kantonen und den Sozialpartnern 2006 erklärte Ziel, bis 2015 95% aller 25-Jährigen zu einem Abschluss der Sekundarstufe II zu bringen, wurde von 2006 bis 2010 durch das EDK-Projekt «Nahtstelle» und seit 2008 durch das vom Bund lancierte Projekt «Case Management Berufsbildung» unterstützt (Tabelle 77).</p>

		<p>77 Ausbildungssituation der Jugendlichen im Case-Management-Projekt, in Prozent</p> <p>Quellen: Haller, Hümbelin, Erzinger et al., 2012; Haller & Hümbelin, 2011; Bachmann Hunziker, 2012 Es liegen keine gesamtschweizerischen Daten vor.</p> <hr/> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>BS</th> <th>VD</th> <th>ZH</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sekundarstufe I</td> <td>48</td> <td>22</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>Zwischenlösungen</td> <td>13</td> <td>23</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Sekundarstufe II</td> <td>7</td> <td>-</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Erwerbstätig</td> <td>-</td> <td>6</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>In keiner Ausbildung</td> <td>32</td> <td>42</td> <td>61</td> </tr> <tr> <td>keine Angaben</td> <td>-</td> <td>7</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table> <hr/> <p>Einführung des Case-Management-Projekts: BS 2008 VD 2010 ZH 2010</p> <p>Hauptbestandteil dieser Initiativen ist die die Koordination der Unterstützungsmassnahmen für Jugendliche in den Kantonen, um so den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II zu verbessern. 24 Kantone haben Case Management bereits flächendeckend eingeführt (Stand 2013). Case-Management-Konzepte haben ihren Schwerpunkt in der 9. und vereinzelt in der 8. Klasse (Landert, 2011)</p>		BS	VD	ZH	Sekundarstufe I	48	22	25	Zwischenlösungen	13	23	6	Sekundarstufe II	7	-	7	Erwerbstätig	-	6	-	In keiner Ausbildung	32	42	61	keine Angaben	-	7	-
	BS	VD	ZH																											
Sekundarstufe I	48	22	25																											
Zwischenlösungen	13	23	6																											
Sekundarstufe II	7	-	7																											
Erwerbstätig	-	6	-																											
In keiner Ausbildung	32	42	61																											
keine Angaben	-	7	-																											
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E15	<p>Übertritt in die Sek II S.107: Ergebnisse der Schweizer TREE-Studie zeigen, dass Leistungen (PISA-Resultate) im Hinblick auf den Übertritt zwar zählen, aber sowohl individuelle als auch strukturelle Merkmale eine zusätzliche Rolle spielen.</p>																												
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E15	<p>Effektivität Berufliche Grundbildung S.129: Was die Schweiz derzeit von vielen anderen Ländern unterscheidet, ist der Umstand, dass Schulabgängerinnen und Schulabgänger entsprechend ihren Fähigkeiten überhaupt zwischen verschiedenen Bildungsformen wählen können und dass diese Bildungsoptionen jeweils bezogen auf ihre Ziele ähnliche Qualität aufweisen.</p>																												
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E15	<p>Berufliche Mobilität ist nicht eingeschränkt: S.134: Im Hinblick auf die Wechsel kann ohne weitere Analyse der Gründe für die Mobilität festgestellt werden, dass Personen mit einer Hochschulbildung häufiger im Leben einen Berufswechsel vollziehen als Personen mit einer betrieblich basierten beruflichen Grundbildung und dass Personen mit einer tertiären Bildung (allgemeinbildend und berufsbildend) eine höhere Rate von Betriebswechsellern aufweisen als alle anderen Personen (Eymann, Müller & Schweri, 2011). Kurzfristig betrachtet kann aber die hohe Zahl der Lernenden, die nach der Lehre den Betrieb wechseln (gemäss den TREE-Daten über 50%), als Zeichen dafür gewertet werden, dass die zwischenbetriebliche Mobilität durch die berufliche Grundbildung nicht eingeschränkt ist.</p>																												
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E16	<p>Tagesstrukturen Sek I S.75: Tagesstrukturen im Vorschulbereich zeigt positive Effekte auf die kognitive Entwicklung von Kindern; eine positive Wirkung auf die sozial-emotionale Entwicklung hingegen konnte nicht nachgewiesen werden (Cooper, Batts Allen, Patall et al., 2010). Die Resultate weisen darauf hin, dass sich Tagesstrukturen im Sinne von Blockzeiten in ihren Wirkungen auf die kognitive sowie sozial-</p>																												

		emotionale Entwicklung der Kinder und der Ausbildung von Alltagsfertigkeiten nicht von traditionellen Settings unterscheiden, ausser dass Kinder im Blockzeiten-Modell bessere Sprachleistungen zeigten.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E16	Effektivität Sek I S.93: Neben den Leistungen in den schulischen Kernfächern wie Mathematik, Muttersprache und erster Fremdsprache gehören auch überfachliche Ziele wie Problemlösefähigkeit, Sozialkompetenz und Persönlichkeitsbildung zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Volksschule.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	E16	Berufliche Grundbildung Validierung von Bildungsleistungen S.137 Da Personen auch ohne formale Bildung und entsprechenden Abschluss lernen, sowohl in der Freizeit als auch im ausgeübten Beruf, hat sich seit längerer Zeit die Ansicht durchgesetzt, dass die Validierung solcher non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen einerseits die Effizienz des Bildungswesens steigern könnte, andererseits aber auch die Effektivität, da die Möglichkeit der Validierung vielleicht auch Personen zu einem formalen Abschluss bringt, die anders keinen Abschluss geschafft hätten.

Rumänien

Bildungsbericht 2017 Rumänien	E1 Immatrikulation	3. Bekämpfung von Ungleichheiten und Förderung der Inklusion S.6 - <u>Participation in early education and care (ECEC) is low but improving.</u> The participation of children aged between 4 and the compulsory school age is increasing gradually but remains below the EU average (87.6 % in 2015 vs 94.8 %). Enrolment for children aged under 2 is very low (1.2 % in 2015), largely due to lack of facilities.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	E1 Immatrikulation	6. Modernisierung der Hochschulbildung S.10: - <u>The tertiary educational attainment rate is the lowest in the EU.</u> Although tertiary educational attainment (ages 30-34) more than doubled over the last decade -from 12.4 % in 2006 to 25.6 % in 2016 -it has not increased since 2015 and is the lowest in the EU. The target of 26.7 % by 2020 is achievable but catching up to the EU average (39.1 % in 2016) in the medium term is challenging. This is due to a combination of factors that limit the potential number of students: high dropout rates in pre-university education, increasing but relatively low pass rates for the baccalaureate exam and low participation of disadvantaged groups in higher education.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	E2 Abschlüsse	6. Modernisierung der Hochschulbildung S.10: - <u>Skills shortages are starting to emerge in a number of economic sectors, and continued emigration adds to the challenge.</u> Remedying the problem of such skills shortages will require integrated approaches to address quality and participation in higher education alongside improving school quality standards.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	E3 Abbrüche	3. Bekämpfung von Ungleichheiten und Förderung der Inklusion S.6 - <u>High early school leaving (ESL) is concentrated in rural areas and among Roma.</u> The proportion of early school leavers among young people aged 18-24 decreased slightly (from 19.1 % in 2015 to 18.5 % in 2016), but remains the third highest in the EU. The national Europe 2020 target of 11.3 % remains beyond reach.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	E3 Abbrüche	6. Modernisierung der Hochschulbildung S.10: - This is due to a combination of factors that limit the potential number of students: high dropout rates in pre-university education, increasing but relatively low pass rates for the baccalaureate exam and low participation of disadvantaged groups in higher education.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	E7 LP	Höhepunkte S.6: - Romania is implementing a competence-based curriculum in school education. Plans are underway to train teachers to teach the modernised curriculum.

<p>Bildungsbericht 2017 Rumänien</p>	<p>E7 LP</p>	<p>5. Modernisierung der Schulbildung S.8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - While underachievement is particularly high in the bottom socioeconomic quartile, it is also relatively high across the socioeconomic spectrum. This shows that educational factors such as teaching and curricula have an important impact on educational outcomes. - The proportion of top performing students those capable of solving complex problems -is the lowest in the EU (2 % in reading, 3.3 % in mathematics and 0.7 % in science). This may suggest that current teaching approaches are ill-equipped to foster more complex, higher-order skills (OECD 2017).
<p>Bildungsbericht 2017 Rumänien</p>	<p>E7 LP</p>	<p>5. Modernisierung der Schulbildung S.8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Romania is implementing a student-centred school curriculum focused on key competences.</u> In this context, it is important to strengthen learning standards to encourage changes in teaching and use student assessment for classroom and national examinations to improve the new learning standards (OECD 2017) ESF will finance continuous professional development to train teachers to teach the new competence-based curriculum. A modernisation of the curriculum for upper secondary education is planned (NRP 2017). - <u>Strengthening initial teacher education (ITE) remains a challenge.</u> Initial teacher education in Romania offers less preparation than in other European countries, especially in practical domains (OECD 2017), while subjects related to special educational needs and working with students from disadvantaged backgrounds are insufficiently covered.
<p>Bildungsbericht 2017 Rumänien</p>	<p>E7 LP</p>	<p>5. Modernisierung der Schulbildung S.8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Teacher salaries are increasing but attracting high-quality teachers in disadvantaged schools remains difficult.</u> Salaries of teachers are increasing, but remain low (OECD 2017) and salary progression is slow. The salary grid was revised last year, resulting in an average 10 % increase for beginner teachers, while in February 2017 teachers' salaries increased by 15 %. Teachers in rural areas also receive an additional allowance, but attracting teachers to disadvantaged schools remains difficult. The current merit-based allowance system, which rewards teachers who achieve exceptional results in examinations and competitions, may encourage a narrow focus on preparation for tests and academic competitions (OECD 2017). <p>Figure 2. Performance in PISA in 2015</p>  <p>Note: Countries are ranked in descending order of the average proportion of underachievement among the bottom quartile of the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS). Source: DG EAC based on PISA 2015.</p>
<p>Bildungsbericht 2017 Rumänien</p>	<p>E12 / E13 Math</p>	<p>5. Modernisierung der Schulbildung S.8:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - <u>High underachievement in basic skills in PISA is explained by a combination of educational factors and challenges in relation to equity.</u> In PISA 2015, 38.5 % of Romanian 15-year-olds failed to achieve a minimum level of knowledge in science (EU-28: 20.6 %), 38.7 % in reading (EU-28: 19.7 %), and 39.9 % in mathematics (EU-28: 22.2 %) Underachievement in basic skills remains one of the highest in the EU.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	E15 Übergänge	<p>Höhepunkte S.6: Efforts to introduce dual vocational education and training are underway. <i>Bemühungen zur Einführung einer dualen Berufsausbildung sind im Gange</i></p>
Bildungsbericht 2017 Rumänien	E15 Übergänge	<p>6. Modernisierung der Hochschulbildung S.10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Labour-market relevance of higher education is improving, but challenges remain. The employment rate of recent tertiary graduates is increasing, supported by developments in both the labour market and education. The indicator reached 80.7 % in 2016, narrowing the gap to the EU average of 82.8 %, but remains below pre-crisis levels; the rate was 93 % in the peak year of 2008, when graduate numbers also peaked.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	E15 Übergänge	<p>Modernisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung und Förderung der Erwachsenenbildung S.11:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectiveness of measures aimed at aligning qualifications with labour market requirements still needs to be improved.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	E16 Schlüsselk.	<p>Höhepunkte S.6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Romania is implementing a competence-based curriculum in school education. Plans are underway to train teachers to teach the modernised curriculum.

8.3.2.2 *Wie effizient sind die Systeme:*

Quantitative Werte:

Dokument	C2	C3	C4	C5	Total
Bildungsbericht 2013 Niger	3	2	0	14	19
Bildungsbericht 2014 Schweiz	16	2	0	11	29
Bildungsbericht 2017 Rumänien	3	3	0	3	9
Total	22	7	0	28	57

Qualitative Werte.

Niger:

Dokument	Kategorie	Markierte Texte
Bildungsbericht 2013 Niger	C2	Elles ont été obtenues grâce aux réformes mises en œuvre et à un financement soutenu de l'Etat et de ses partenaires techniques et financiers (PTF) durant ces dernières années
Bildungsbericht 2013 Niger	C2	Gestion et Pilotage du système Educatif (p.9) La mobilisation de ressources publiques pour l'éducation représente 4,4 % du PIB en 2010.
Bildungsbericht 2013 Niger	C2	Sur cette base plutôt favorable du financement public pour le secteur, le pays a fait aussi des arbitrages budgétaires très clairs en faveur du niveau primaire (cycle de Base 1). En effet, le cycle de Base 1 obtient 57,8 % des dépenses courantes du secteur dans son ensemble. (p.9)
Bildungsbericht 2013 Niger	C3	Enseignement moyen (second cycle du secondaire (p.7) Les écoles privées jouent un rôle crucial et accueillent 38% des effectifs de l'enseignement moyen.
Bildungsbericht 2013 Niger	C3	Comparé à l'enseignement secondaire général, l'enseignement professionnel et technique reste peu développé. En 2010 les activités «organisées» (hors apprentissage traditionnel) ne comptent au total que 21 000 apprenants dont 62% sont dans des écoles spécialisées sous la tutelle des divers ministères techniques ou dans des établissements privés ou des centres gérés ou financés par des ONG. (p8)
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	Pays sahélien très étendu (1'267'000 km ²) et enclavé, le Niger est l'un des pays les plus pauvres de la planète.
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	Quatre enfants sur dix sont en état de sousnutrition chronique et la moitié seulement de la population a accès à l'eau potable.
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	Le pays est soumis à de fortes contraintes dues à l'aridité du climat, accentuée du reste par les changements climatiques. Il est aussi soumis à une vigueur démographique constante (le taux de fécondité s'établit à 7, 1 et la population croît au rythme annuel de 3,3 %, ce qui correspond à son doublement tous les 23 ans).
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	De récents soubresauts internationaux contribuent aussi à la fragilisation du pays, avec le retour de nombreux nigériens expatriés en Libye et les mouvements des populations affectées par la guerre au Mali voisin
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	Du fort accroissement démographique qui se situe à 3,2% en moyenne par an pour la population d'âge scolaire, qui augmenterait d'environ 60% entre 2010

		et 2024. Avec plus de 50 % de la population qui a moins de 15 ans, la pression des nombres sur le système éducatif sera très intense.
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	Du niveau élevé de rémunération des enseignants (près de 10 fois le PIB/habitant du pays). Le recrutement de volontaires rémunérés à un niveau d'environ 3,5 fois le PIB/habitant avait dans le passé permis de faire très rapidement des progrès significatifs de scolarisation. Depuis cette période, le recrutement d'enseignants contractuels est devenu la norme, mais le coût salarial de ces personnels a significativement augmenté (+ 57 %) du fait des augmentations du salaire de base et du coût supplémentaire pour l'Etat résultant de l'octroi de primes et bénéfices divers au cours du temps. (S.4)
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	(Enseignement technique et formation professionnelle) La formation (technique et pédagogique) des formateurs est lacunaire pour les enseignants de ces matières. Ceci est lié en partie à l'absence d'une stratégie de formation de professionnels et à l'inexistence d'une structure nationale de formation des formateurs et des encadreurs de l'EFPT. (S.8)
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	L'insuffisance et/ou l'obsolescence des équipements ne permet pas de rendre suffisamment pratiques et professionnelles les formations proposées, notamment dans le secteur industriel. Le coût élevé des matières d'œuvre les rend peu disponibles et insuffisantes dans les établissements. Ceci explique en partie le foisonnement des filières tertiaires dans le privé qui ne requièrent pas de gros investissements mais sans beaucoup d'adéquation avec les besoins du marché de l'emploi.
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	Les principales faiblesses dans la gestion du système éducatif sont les suivantes : a) des difficultés croissantes dans la gestion des personnels et en particulier dans les affectations aux écoles; b) une régulation insuffisante dans la gestion pédagogique tant au niveau des pratiques enseignantes que des résultats obtenus chez les élèves ; c) des insuffisances dans les fonctions de planification, programmation, de passation des marchés, de gestion et de rapportage.
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	Le PSEF est le premier document de planification à long terme de l'éducation dans son ensemble dont se dote le Niger. Il fait suite au PDDE, adopté en 2001 et dont l'objet portait seulement sur l'enseignement de base 1 (préscolaire, primaire, alphabétisation des adultes et éducation non formelle).
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	L'ampleur, la rapidité et la continuité de cette croissance font du Niger l'un des pays les plus performants d'Afrique pour l'expansion des scolarités primaires.
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	La population reste dispersée, 20 % des habitants seulement résidant en milieu urbain, ce qui rend difficile la fourniture des services
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	Le pays a traversé pendant la décennie de nombreuses crises économiques, alimentaires et politiques.
Bildungsbericht 2013 Niger	C5	En effet, la croissance économique est maintenant sensiblement supérieure à l'accroissement de la population (6 % vs 3,3 %)

Schweiz

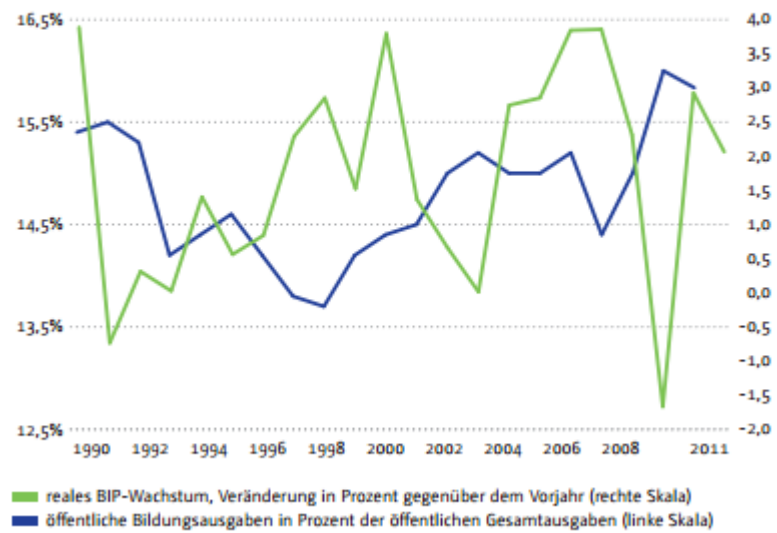
Bildungsbericht 2014 Schweiz	C2	Rahmenbedingungen des Bildungssystems – Wirtschaft - Wachstum: S.28
---------------------------------	----	--------------------------------------------------------------------------------

Bei einer vornehmlich öffentlichen Finanzierung der Bildung ist Wachstum eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung für eine solide Finanzierung von Bildung, da letztere auch noch von der Bereitschaft der Bevölkerung abhängt, über Steuern öffentliche Ausgaben zu bezahlen und zudem der Zustand der öffentlichen Finanzen (Schuldenquote) den Spielraum der Regierungen entweder erweitert oder einengt.

Die internationale Konjunkturabkühlung hat die Schweiz nur sehr kurz getroffen, und die konjunkturell bedingte Wachstumsschwäche hatte somit auch keinen negativen Einfluss auf die längerfristige Finanzierung des Bildungswesens.

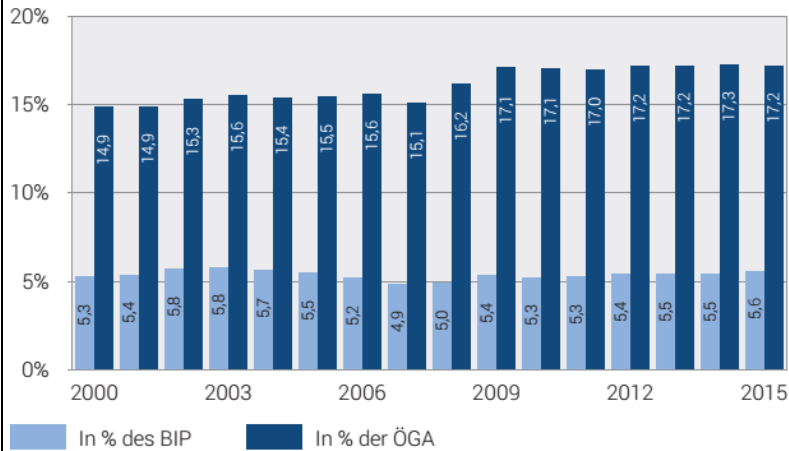
24 Anteil Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben und Konjunkturverlauf in der Schweiz

Daten: BFS und EFV



Öffentliche Bildungsausgaben, 2000-2015

In % des Bruttoinlandprodukts (BIP) und der öffentlichen Gesamtausgaben (ÖGA)
(nominale Werte)



Bemerkungen:

- Die öffentlichen Ausgaben für F+E sind teil der öffentlichen Bildungsausgaben.
- Um Doppelzählungen zu vermeiden, wurden die „internen“ Transfers zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden. Die ausserordentlichen Transferausgaben, die ausserordentlichen Personalausgaben und die ausserordentlichen Sach- und Betriebsausgaben (51'982'892 Fr. in 2015) wurden von den öffentlichen Gesamt- und Bildungsausgaben abgezogen.

Quellen: BFS – ÖBA, VGR, EFV – FS

© BFS 2017

Effizienz / Kosten Sek I: S.100

Die Statistik zu den Bildungsausgaben weist für die Kantone und Gemeinden die jährlichen Ausgaben für Lehrer- und Personalbesoldung, Sachaufwand, weitere laufende Verpflichtungen sowie Investitionen aus. Infolge fehlender Angaben einzelner Kantone beschränkt sich die Grafik 79 auf die Ausgaben für die Lehrpersonenbesoldungen (für den Kanton Aargau fehlen auch diese Angaben)

Die kantonalen Zahlen zeigen erhebliche Differenzen. Der Kanton mit den höchsten Ausgaben gibt rund 45% mehr und jener mit den tiefsten Ausgaben rund 30% weniger als den schweizerischen Mittelwert aus, welcher bei rund 11'800 Franken pro Schüler(in) liegt.

Die Ursachen für die Unterschiede sind auf verschiedene Faktoren zurückzuführen. So kann sich ein allgemein hohes Lohnniveau in einem Kanton auf die Personalbesoldung in den Schulen auswirken. Auch die Altersstruktur des Lehrkörpers, Differenzen in den Sozialabgaben oder unterschiedliche pädagogische Unterstützungsangebote in der Schule können als Erklärungen beigezogen werden.

Zudem kann die Finanzkraft der Kantone die Höhe der Bildungsausgaben ebenfalls beeinflussen, da diese ein Indiz dafür ist, ob sich ein Kanton hohe Ausgaben überhaupt leisten kann (unter Berücksichtigung der kantonalen Ausgleichszahlungen). Diese Annahme kann teilweise bestätigt werden.

Inwiefern die unterschiedlichen monetären Ausgaben pro Schülerin und Schüler in den einzelnen Kantonen auch tatsächliche Unterschiede bei den realen Inputs (z.B. Pflichtlektionen der Lehrpersonen) in den Schulbetrieb oder nur Preisunterschiede bei den Inputs darstellen, kann leider auf der Basis der vorliegenden Daten nicht gesagt werden.

Bildungsbericht 2014 Schweiz	C2	<p>Kosten im internationalen Vergleich S.101: Ein ähnliches Bild wie beim interkantonalen Vergleich zeigt sich, wenn man die schweizerischen Durchschnittsausgaben mit anderen Ländern vergleicht (Grafik 81). Reichere Länder (nach BIP pro Kopf) geben mehr für Bildung aus, haben aber auch höhere Inputpreise (vor allem Löhne) und geben entsprechend mehr Geld pro reale Bildungsinvestition aus.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	C2	<p>Wirkung des Ressourceneinsatzes S.102: Der erste Unterschied entsteht bei gleichem Mitteleinsatz durch eine unterschiedliche Wirkung des Mitteleinsatzes. Mit anderen Worten, eine Bildungseinheit (Schule, Kanton oder Land) weiss die verfügbaren Inputs besser in schulische Leistung (Output) umzusetzen. Die zweite Quelle für Effizienzunterschiede entsteht durch einen unterschiedlichen Inputmix bei gleicher Gesamthöhe. Hier können bspw. Effizienzvorteile dadurch entstehen, dass eine Bildungseinheit eine bessere (hinsichtlich der Wirksamkeit) Wahl bei den einzelnen Inputs trifft. Drittens können Effizienzvorteile dann entstehen, wenn die gleiche Wirkung mit weniger Ressourcen erzielt werden, typischerweise dadurch, wenn sich durch leicht grössere Klassen die Kosten senken lassen, damit aber keine negative Wirkung auf die schulischen Leistungen einhergeht.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	C2	<p>S.102: Der Vergleich zeigt, dass die Schweiz rund eineinhalb Mal so viel Schülerinnen und Schüler pro Schülerin und Schüler (normiert auf das nationale BIP und somit auch auf Daten: OECD (PISA 2009) das nationale Preisniveau) ausgibt wie Deutschland. Die beiden Länder unterscheiden sich jedoch bezüglich Leistungen kaum voneinander (Grafik 82)</p>
		<p>Das Verhältnis von Unterrichtsstunden und Leistungen S.103: Da es sehr schwierig ist, das Verhältnis von monetären Inputs und dem Output an schulischen Leistungen in Effizienzanalysen zu interpretieren, kann man Effizienzanalysen auch auf der Basis realer Inputs anstellen. Grafik 83 zeigt den kumulierten Einsatz von Unterrichtsstunden in der Testsprache und die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler. Die Präsentation der Ergebnisse veranschaulicht, dass mehr Unterricht in der Testsprache allein die Leseleistungen nicht automatisch erhöht. In dieser Analyse sind alle Kantone im Vergleich zum effizientesten Kanton, dem Kanton Schaffhausen, mehr oder weniger ineffizient.</p>
		<p>Unterschiedliche Durchlaufdauer der obligatorischen Schulzeit Sek I S.104: Die obligatorische Schulzeit beträgt regulär neun Schuljahre (ohne Vorschulstufe); in der Realität benötigt aber ein Teil der Schülerinnen und Schüler mehr Zeit. Ein Mass für die Effizienz der Schule ist deshalb nicht nur der Mitteleinsatz in einem Schuljahr in Relation zu den erworbenen Kompetenzen der Jugendlichen, sondern auch die Beschuldungsdauer. Am effizientesten ist dabei dasjenige Schulmodell, in welchem die Kompetenzen auch in der kürzesten Zeit erworben werden. Das reguläre Alter am Ende der obligatorischen Schule, das anhand des gesetzlich festgelegten Stichtags zur Einschulung berechnet werden kann, variiert zwischen den Kantonen leicht. So sollten die Schulabgängerinnen und -abgänger im Kanton Tessin regulär zwischen 14,5 und 15,5 Jahren alt sein. Im französisch- sowie im deutschsprachigen Teil der Schweiz liegt das reguläre</p>

		<p>Alter der Schulabgängerinnen und -abgänger zwischen 15 und 16 Jahren. Verzögerungen entstehen durch Rückstellung bei der Einschulung und durch Repetition eines Schuljahres. Auf der nach Anforderungsniveau geteilten Sekundarstufe (Institutionen, Seite 88) wird zwischen sogenannt stabiler Repetition (gleiche Klasse, gleiches Niveau) und mobiler Repetition (gleiche Klasse, anspruchsvolleres Niveau) unterschieden.</p> <p>Die Analyse der PISA-2009-Daten zeigt, dass in der deutschsprachigen Schweiz rund 42% der Schülerinnen und Schüler bei Schulaustritt älter als regulär sind (nur rund 2% sind jünger), während in der französischsprachigen Schweiz deutlich mehr jünger und deutlich weniger älter als das Regelalter sind.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	C3	<p>Vorschul- und Primarstufe – Kosten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung S.78/79</p> <p>Demnach muss der zweite Verdienst eines durchschnittlich doppelverdienenden Paares mit zwei Kindern im Alter von zwei und drei Jahren praktisch vollständig in die Kinderbetreuung investiert werden.</p> <p>Die Darstellung (Grafik 57) zeigt, dass sich eine zusätzliche Erwerbstätigkeit für mittlere Einkommen je nach Wohnort nur wenig und lediglich bis zu einer gewissen Grenze lohnt. Vor allem bei höheren Einkommen liegt diese zum BIP pro Kopf, 2006 und 2009 Grenze sehr tief, der Anreiz zur Erwerbstätigkeit für den zweiten Ehepartner (mit tieferem Einkommen) fehlt weitgehend.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	C5	<p>Vorzeitiges Ausscheiden aus dem Gymnasium S.157:</p> <p>Unabhängig davon handelt es sich bei den Abbrüchen um Effizienzverluste für das betroffene Individuum (Verlängerung der Bildungszeit) als auch für die Gesellschaft (höhere Bildungskosten), die vermieden Gymnasium werden könnten, wenn die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs durch eine Durchschnitt von 8 Zyklen verbesserte Selektion bei Eintritt ins Gymnasium verringert werden könnte.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	C5	<p>Effizienz/Kosten Uni. Hochschulen – Betreuungsverhältnisse und Kosten nach Fachbereich S.204:</p> <p>Damit bleibt die Frage offen, ob die gleichen Leistungen auch mit weniger intensiver Betreuung erreicht werden könnten oder ob die Betreuung in gewissen Fachbereichen eher intensiviert werden müsste, um eine effektive Ausbildung zu ermöglichen.</p>

Rumänien

Bildungsbericht 2017 Rumänien	C2 ÖA	<p>Investitionen in Bildung und Ausbildung S.7</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Spending on education is low, and mechanisms to channel funds to disadvantaged schools are insufficient.</u> Romania's general government expenditure on education as a proportion of GDP remains the lowest in the EU: 3.1 % in 2015 compared to the EU average of 4.9 %. In 2015 education spending has increased in real terms (+5.6 %), but represents just 8.6 % of total government spending (EU average 10.3 %), below pre-crisis levels. <p>Die Bildungsausgaben sind gering, und die Mechanismen zur Verteilung der Mittel an benachteiligte Schulen sind unzureichend. Der Anteil der rumänischen öffentlichen Bildungsausgaben am BIP ist nach wie vor der niedrigste in</p>
----------------------------------	----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>der EU: 3,1% im Jahr 2015 im Vergleich zum EU-Durchschnitt von 4,9%. Die Bildungsausgaben sind 2015 real gestiegen (+5,6%), entsprechen aber nur 8,6% der gesamten Staatsausgaben (EU-Durchschnitt 10,3%) und liegen damit unter dem Niveau vor der Krise.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Increasing spending in education may help improve educational outcomes, support human capital development and economic growth.</u> <p>Die Erhöhung der Bildungsausgaben kann dazu beitragen, die Bildungsergebnisse zu verbessern, die Entwicklung des Humankapitals und das Wirtschaftswachstum zu unterstützen.</p>
Bildungsbericht 2017 Rumänien	C3 PA	<p>Investitionen in Bildung und Ausbildung S.7</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Spending on education is low, and mechanisms to channel funds to disadvantaged schools are insufficient.</u> However, underfunding is evidenced by the unusually large financial burden falling on Romanian households, which spend 39 % of what the government spends on education: this is the highest proportion in the EU. Private companies involved in dual VET will be offered tax incentives to provide training and will be involved more in decision-making at school level. <p>Die Bildungsausgaben sind gering, und die Mechanismen zur Verteilung der Mittel an benachteiligte Schulen sind unzureichend. Die Unterfinanzierung zeigt sich jedoch in der ungewöhnlich hohen finanziellen Belastung der rumänischen Haushalte, die 39% des Bildungsaufwands der Regierung ausgeben. Dies ist der höchste Anteil in der EU. Private Unternehmen, die an der dualen Berufsbildung beteiligt sind, erhalten steuerliche Anreize für die Ausbildung und werden stärker in die Entscheidungsfindung auf Schulebene einbezogen.</p>
Bildungsbericht 2017 Rumänien	C5 Allg.	<p>Investitionen in Bildung und Ausbildung S.7</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Increasing spending in education may help improve educational outcomes, support human capital development and economic growth.</u> Already, high rates of underachievement in basic skills, coupled with early school leaving and low tertiary attainment do not meet the increasing needs for skilled labour <p>Die Erhöhung der Bildungsausgaben kann dazu beitragen, die Bildungsergebnisse zu verbessern, die Entwicklung des Humankapitals und das Wirtschaftswachstum zu unterstützen. Bereits heute werden die hohen Qualifikationsraten bei den Grundfertigkeiten, ein frühzeitiger Schulabbruch und ein niedriger Hochschulabschluss, den steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften nicht decken.</p>
Bildungsbericht 2017 Rumänien	C5 Allg.	<p>6. Modernisierung der Hochschulbildung S.10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>The tertiary educational attainment rate is the lowest in the EU.</u> Coupled with the emigration of highly skilled workers, low tertiary attainment risks creating skills shortages in knowledge-intensive sectors and ultimately limiting economic growth. <p>Die Bildungsquote im Tertiärbereich ist die niedrigste in der EU. In Verbindung mit der Abwanderung hochqualifizierter Arbeitskräfte besteht die Gefahr, dass ein geringes Tertiärniveau zu Qualifikationsdefiziten in wissensintensiven Sektoren führt und letztendlich das Wirtschaftswachstum begrenzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Skills shortages are starting to emerge in a number of economic sectors, and continued emigration adds to the challenge.</u> ICT, health and education are the top three professions for which skills shortages are expected (Cedefop 2017).

		In einigen Wirtschaftssektoren zeichnet sich ein Mangel an Qualifikationen ab, und die anhaltende Abwanderung trägt zu der Herausforderung bei. IKT, Gesundheit und Bildung sind die drei wichtigsten Berufe, für die ein Fachkräftemangel erwartet wird (Cedefop 2017).
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8.3.2.3 Wie equitär sind die Systeme?

Quantitative Werte:

Dokument	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	Total
Bildungsbericht 2013 Niger	10	4	14	4	0	10	13	55
Bildungsbericht 2014 Schweiz	25	8	8	23	19	11	0	94
Bildungsbericht 2017 Rumänien	0	6	8	3	4	1	0	22
Total	35	18	30	30	23	22	13	171

Qualitative Werte

Niger

Dokument	Kategorie	Markierte Texte
Bildungsbericht 2013 Niger	D1	Education de Base 1 : (Enseignement primaire) Le TBS des filles est de 67,3% et celui des garçons de 84,9%, les filles ne représentent que 43,8% des effectifs scolarisés; (p5)
Bildungsbericht 2013 Niger	D1	Le taux d'achèvement au primaire est de 43% chez les filles et de 60% chez les garçons ;
Bildungsbericht 2013 Niger	D1	En effet, les filles représentent 47% des enfants scolarisés dans le préscolaire, 42% au niveau du cycle de base 1, 39% au cycle de base 2, 27% au moyen et 25% dans l'enseignement supérieur. L'EFPT semble être le niveau où l'équité genre dans les effectifs est la meilleure avec 48% des effectifs filles
Bildungsbericht 2013 Niger	D1	Pourtant, les écarts dans la réussite aux examens sont moins prononcés entre les filles et les garçons (moins de 2 points d'écart en faveur des garçons) et les résultats des évaluations montrent que les filles apprennent généralement aussi bien que les garçons, ne serait-ce qu'en français.
Bildungsbericht 2013 Niger	D1	Des études complémentaires menées au cours des dernières années font état d'un certains nombre de freins à la scolarisation des filles. Il s'agit notamment de : (i) la vulnérabilité des ménages et les coûts d'opportunités liés à la scolarisation des filles; (ii) les us et pratiques culturelles défavorables à la promotion de la femme (mariage précoce et forcé, excision, enlèvements, déplacements des nomades, spécificités liées aux habitats dispersés, influences des courants irrédentistes ; (iii) la méconnaissance et l'interprétation défavorable des textes sacrés ; (iv) l'existence de stéréotypes sexistes discriminatoires (cohabitation des filles et garçons non admise à partir de 7 ans dans certaines régions, disciplines spécifiquement masculines ou féminines par exemple les disciplines scientifiques et techniques réservées aux garçons, illustrations des manuels scolaires et contenus des programmes qui véhiculent des stéréotypes sexistes, etc.), (v) l'analphabétisme en général et celui des femmes en particulier et (v) l'inexistence d'un cadre fédérateur de pilotage du système éducatif ». <i>(Extrait de la politique nationale de scolarisation des filles)</i>

Bildungsbericht 2013 Niger	D1	Les objectifs de la stratégie nationale pour la scolarisation des filles sont (i) l'accélération de l'accès et du maintien des filles dans tous les cycles de l'éducation et de la formation, (ii) l'augmentation de la demande sociale en éducation et formation des filles (iii) l'amélioration du cadre institutionnel de l'éducation et de la formation des filles.
Bildungsbericht 2013 Niger	D1	Ces objectifs seront poursuivis au travers des politiques d'amélioration de l'accès et de la qualité (développées par niveau plus haut) mais aussi au travers de mesures spécifiques décrites ci dessous. Ces mesures peuvent être regroupées en cinq catégories déclinées comme suit : <ul style="list-style-type: none"> - Mesures pour l'amélioration de l'environnement scolaire : Il s'agit ici de l'ensemble des activités de construction des salles de classe pour le remplacement des classes en matériaux précaires, la construction de latrines séparées pour les filles tenant compte dans leur conception des habitudes locales, de la disponibilité de l'eau dans les écoles, des équipements en table bancs et de l'affectation équitable des enseignantes (primes spécifiques pour enseignantes affectées en zones rurales) ; - Mesures discriminatoires en faveur des filles : il s'agit ici de la révision des critères d'allocation des bourses dans l'enseignement moyen, l'EFPT et le supérieur pour accorder la priorité dans l'attribution des bourses aux filles et notamment à celles qui s'orientent vers les filières scientifiques ou industrielles, de l'attribution d'allocations scolaires aux meilleures élèves filles provenant de familles pauvres et de l'octroi de frais d'études et d'allocations scolaires aux filles en situation de vulnérabilité au cycle de base 2. - Mesures pour l'élimination des stéréotypes sexistes. La rédaction des nouveaux curricula encours ou celle prévue dans le cadre du PSEF fera l'objet de vigilance pour éviter tous les stéréotypes sexistes ; - Mesures de sensibilisation et de communication sur la scolarisation des filles : une première mesure vise la sensibilisation des enseignants et se fera à travers l'intégration de nouveaux modules sur le genre dans le programme des ENI, d'autres mesures porteront sur l'organisation de campagnes de sensibilisation dans les zones à forte résistance par les chefs religieux, traditionnels et les leaders d'opinion, mais aussi vis à vis des populations et des acteurs au travers de messages radiotélévisés.
Bildungsbericht 2013 Niger	D2	Le Niger est l'un des pays ayant un taux d'analphabétisme le plus élevé de la sous -région (plus de 70 % de la population âgée de 15 ans et plus).
Bildungsbericht 2013 Niger	D2	Sur la période 2003-2009 pour une programmation de 611'850 adultes, 374'740 se sont inscrits dans les centres d'alphabétisation, soit un taux de réalisation de 61,2 %. Les femmes, pour un effectif de 248'879, représentent 66,4 % des inscrits. Depuis 2008, le MEN a néanmoins commencé à prendre en charge une partie des enfants d'âges compris entre 9 et 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés précocement. Leur nombre est estimé à plus de 2,156 864 jeunes déscolarisés. Parmi eux, 27159 ont intégré un programme d'éducation non formelle (classes passerelles et écoles de seconde chance).
Bildungsbericht 2013 Niger	D2	Les contraintes de développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle découlent de l'absence : <ol style="list-style-type: none"> a) de certifications des apprentissages; b) de stratégie de développement d'un environnement lettré en vue de la pérennisation des acquis de l'alphabétisation ; c) d'un cadre de concertation pour un meilleur pilotage du système, notamment la maîtrise des effectifs inscrits, la détermination des contenus des programmes et des zones d'implantation des centres ; d) de financement suffisant sur ressources domestiques : le secteur est financé à 98% par les partenaires techniques et financiers.
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	Les zones rurales, qui comptent pour plus de 80% de la population totale, enregistrent un taux brut de scolarisation de 70,3% contre 80,8% pour les zones urbaines

Bildungsbericht 2013 Niger	D3	<p>La stratégie choisie pour la décennie afin d'améliorer l'équité dans l'allocation des moyens, aussi bien entre les régions qu'entre les milieux, portera sur les mesures suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'identification d'une clé de répartition des nouvelles constructions scolaires et de recrutement des enseignants qui tiennent compte des disparités entre zones rurales et urbaines - le redéploiement des enseignants en surplus en zones urbaines vers les zones rurales en déficit d'enseignants. Cette mesure se fera sur la base de critères de redéploiement concertés avec les syndicats des enseignants et tenant compte aussi bien de la qualification des enseignants, que de leur sexe et de leur catégorie (fonctionnaires et contractuels) (s.38)
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	En effet, il est difficile de stabiliser les enseignants dans des zones difficiles ; et environ 30% des enfants n'étaient pas scolarisés en dépit de la présence d'une école à proximité.
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	L'éloignement des collèges des lieux d'habitation des élèves entraîne aussi des abandons à cause des longues distances à parcourir.
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	Les ressources pour l'éducation de base 2 ne sont pas optimisées : (a) le coût unitaire élève est environ 60 % plus élevé que la moyenne régionale;
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	90 % des jeunes en âge d'être au cycle de Base 2 et qui n'y sont pas sont des ruraux. Aujourd'hui, les établissements ruraux n'accueillent qu'une proportion très limitée des élèves scolarisés en Base 2, mais ils les accueillent à des coûts élevés et avec une organisation peu efficiente.
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	es établissements ruraux sont de petite taille mais malheureusement, on y applique les formules d'organisation prévalant dans les grands établissements urbains.
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	De manière générale, l'offre de formation est mal répartie selon le genre et les régions au bénéfice de Niamey.
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	la faible autonomie des centres publics qui limite leurs possibilités de développer des initiatives tant en matière de fonctionnement des activités de formation que d'insertion des formés.
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	Ces inégalités apparaissent entre les milieux (rural ou urbain), les régions, les sexes des enfants et leur situation physique ou mentale (enfants sans ou avec handicaps).
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	Il y a des disparités importantes en termes d'offre scolaire dans tous les cycles scolaires entre le milieu rural qui regroupe plus des ¾ de la population du pays et le milieu urbain. A titre d'exemple, 57% des établissements du préscolaire publics sont situés dans des zones urbaines et ils scolarisent 76% des enfants de ce niveau, les enfants scolarisés en milieu urbain représentent près de 24% des enfants scolarisés en cycle de base 1 alors qu'ils ne représentent que 17% des enfants en âge d'être scolarisés dans ce niveau, les urbains représentent 56% des enfants scolarisés en cycle de base 2 et 70% des effectifs du moyen, l'EFTP quant à elle apparaît comme une formation destinée au milieu urbain, les ruraux ne représentant que 13% des effectifs.
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	Un autre aspect de ces disparités concerne l'accès en CI, ce taux est de 108% en milieu urbain alors qu'il n'est que de 71% en milieu rural. Les écarts sont aussi importants pour ce qui est de l'achèvement du cycle de base 1, 47,5% pour les ruraux contre plus de 87% pour les urbains.
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	Les disparités régionales sont elles aussi importantes, Niamey est la région la mieux couverte, quelque soit le niveau concerné (41 % des enfants au préscolaire, un TBS au cycle de base 1 de 114%, etc.), des régions comme Diffa (TBS : 60%), Maradi et Tahoua enregistrent des écarts extrêmement importants avec les autres régions.
Bildungsbericht 2013 Niger	D3	Si l'on examine les dotations en moyens il apparaît que les zones urbaines sont mieux dotées en enseignants qualifiés, en enseignants (le REM enregistre 4 points d'écart en faveur du milieu urbain) en salles de classes en dur, en tables bancs (78% du déficit en places assises est en milieu rural) et en manuels scolaires. Des disparités dans les allocations existent également entre les régions.

Bildungsbericht 2013 Niger	D3	l'identification d'une clé de répartition des nouvelles constructions scolaires et de recrutement des enseignants qui tiennent compte des disparités entre régions et entre zones rurales et urbaines
Bildungsbericht 2013 Niger	D4	Il s'agit en général d'enfants issus de familles économiquement vulnérables ou vivant en situation de handicap.
Bildungsbericht 2013 Niger	D4	Les familles modestes sont presque exclues à cause des coûts directs ou indirects à supporter aussi bien dans le public, le privé que le communautaire
Bildungsbericht 2013 Niger	D4	Une proportion importante des établissements du cycle moyen est localisée dans les villes. Les disparités selon la localisation géographique et le niveau de revenu de la famille sont très intenses au niveau du cycle moyen. C'est surtout au niveau du cycle de Base 2 que ces disparités se sont sédimentées, le cycle moyen n'apportant pas beaucoup de disparités supplémentaires selon ces dimensions sociales.
Bildungsbericht 2013 Niger	D4	la révision des normes de la carte scolaire, l'adoption des textes réglementaires et la mise en oeuvre effective des critères de la carte scolaire, notamment pour l'implantation et l'organisation des écoles (écoles complètes à fonctionnement simple, écoles multigrades à deux niveaux, multigrades à trois niveaux, et/ou à 6 niveaux selon la densité de la population, écoles pour nomades)
Bildungsbericht 2013 Niger	D6	Pour ce qui est de l'éducation des enfants à besoins spécifiques, le diagnostic montre que l'offre d'éducation pour ces enfants est encore très limitée et qu'elle n'est pas équitable dans sa répartition.
Bildungsbericht 2013 Niger	D6	Pour ce qui est de l'éducation des enfants à besoins spécifiques, la stratégie a deux dimensions. Une première dimension concerne l'amélioration de l'offre existante et une seconde porte sur la préparation des conditions nécessaires au développement d'une offre appropriée. L'amélioration de l'offre existante et de sa qualité passera par les activités suivantes : l'augmentation progressive et équitable de l'ouverture de classes intégratrices ; <ul style="list-style-type: none"> - le recrutement sur une base volontaire des enseignants pour les classes intégratrices et l'allocation de primes spéciales ; - l'amélioration de la formation des enseignants sur la prise en charge des enfants avec handicap moteur ; - la systématisation de la construction des classes avec rampes d'accès pour favoriser l'accès des enfants avec handicaps moteurs ; - l'intégration dans le module de construction des latrines d'un box adapté aux besoins des handicapés moteurs ; - la sensibilisation des parents, des directeurs d'écoles et des enseignants sur l'éducation inclusive
Bildungsbericht 2013 Niger	D6	le développement des contenus de la formation initiale des enseignants en tenant compte notamment des aspects psychologiques de la question et les techniques de dépistage des handicaps courants;
Bildungsbericht 2013 Niger	D6	l'élaboration d'un plan d'action pour l'accroissement de l'offre d'éducation inclusive tenant compte des contraintes humaines (enseignants), financières du pays et de la cartographie des handicaps déjà réalisée par le MEN/A/PLN;
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	A l'instar des autres pays du Sahel, le Niger est caractérisé par la récurrence de crises : - d'ordre naturel: sécheresses successives, inondations, épidémies, etc. En 2012, la crise alimentaire et nutritionnelle a touché 6.4 millions de personnes (38% de la population) tandis que les inondations ont affecté 520 000 personnes ; - liées à des facteurs anthropiques : (i) arrivée de près de 52000 réfugiés maliens en 2013, (ii) retour de 260 000 réfugiés nigériens de Lybie en 2012, (iii) insécurité au nord du Niger et dans les pays voisins (Mali et Nigeria).
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	Le système éducatif, lui non plus, n'a pas encore intégré à sa juste mesure les défis liés aux différentes crises que connaît le pays. Jusqu'à présent, les activités liées à l'éducation en situations d'urgence se sont limitées à des interventions de réponses (le plus souvent minimales) une fois la crise survenue.

Bildungsbericht 2013 Niger	D7	L'élaboration d'une stratégie nationale de prévention et de gestion des risques constitue une priorité pour les ministères en charge du secteur de l'éducation et de la formation. La réalisation d'une étude sur la vulnérabilité du système éducatif aux conflits et catastrophes naturelles est un préalable à la définition de cette stratégie.
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	adapter l'offre éducative aux besoins nouveaux induits par la survenue d'une crise ou d'une catastrophe naturelle.
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	réparer immédiatement les dégâts sur les infrastructures et les équipements scolaires affectés par les crises ou mettre en place de nouvelles infrastructures temporaires ou semi-permanentes afin d'assurer la continuité de l'éducation ; créer des écoles dans les nouveaux villages apparus du fait de la fuite des populations des zones devenues infertiles vers les zones plus fertiles à l'agriculture ;
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	remettre aux enfants des zones fragiles d'être mieux nourris et soignés pendant la crise et de continuer sans heurts leur éducation ;
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	enforcer les dispositions d'accueil des élèves déplacés suite aux catastrophes et conflits ;
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	adapter le calendrier et les horaires scolaires en fonction des aléas du milieu pour éviter l'absentéisme et les abandons massifs en périodes difficiles ;
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	faciliter l'accès à l'éducation pour les déplacés et les réfugiés par l'exemption des frais
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	remplacer immédiatement les équipements, les mobiliers et les matériels scolaires perdus ou endommagés par les crises ;
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	Introduire la réduction des risques de catastrophes et de conflits dans la gestion scolaire, à travers la production d'outils de dialogue et de guides d'activités
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	développer un module sur la réduction des risques de catastrophes et de conflits et l'intégrer dans la formation initiale et continue des enseignants et des encadreurs, dans le domaine « compétences de vie courante »
Bildungsbericht 2013 Niger	D7	former les enseignants et les encadreurs pour le soutien psychosocial aux élèves affectés par les crises

Schweiz

Bildungsbericht 2014 Schweiz	D1	Beim Geschlechterverhältnis an den pädagogischen Hochschulen zeigt sich das bekannte Muster, dass der Frauenanteil mit der Höhe der angestrebten Unterrichtsstufe abnimmt (Grafik 232).
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D1	Insgesamt zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit der Nutzung ausserfamiliärer formeller Kinderbetreuung desto grösser ist, je höher das Erwerbssumme der Eltern ist. Da vor allem Mütter mit höherer Bildung auch erwerbstätig sein können und wollen, nimmt die Inanspruchnahme formeller Kinderbetreuung auch mit dem Bildungsstand der Mutter zu.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D1	Detailliertere Auswertungen zeigen, dass in allen Kantonen mit Ausnahme Solothurns die Reputationsquoten der Knaben höher sind als jene der Mädchen (Criblez, Imlig & Montanaro, 2012).
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D1	Gemäss einer Untersuchung im Kanton Bern (Neuenschwander, Gerber, Frank et al., 2012) begünstigt die Berücksichtigung von Entwicklungsstand, Arbeits- und Lernverhalten tendenziell die Mädchen beim Übertritt. Von einer engeren Orientierung an Leistung profitieren hingegen eher die Knaben, deren Vertretung in höheren Bildungsniveaus sich dadurch erhöht
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D1	früher Zugang zu Kindertagesstätten erweist sich vor allem für Knaben, für Kinder mit tiefem Geburtsgewicht (Risiko von Entwicklungsverzögerungen) sowie für Kinder aus Familien mit tiefem Sozialstatus als vorteilhaft bezüglich der kognitiven, sozialen und motorischen Entwicklung.

Bildungsbericht 2014 Schweiz	D1	erzielten Mädchen im Laufe der Primarschule grössere Lernfortschritte im Lesen und in der Mathematik als Knaben. Ihr anfänglicher Vorsprung im Lesen vergrösserte sich, ihr anfänglicher Rückstand in der Mathematik verringerte sich (Moser, Buff, Angelone et al., 2011)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D1	Wenn man davon ausgeht, dass weder Mädchen noch Knaben geschlechtsspezifisch unterschiedliche Potenziale in Bezug auf Lesen oder Mathematik haben, dann sind solche Ergebnisse eine Verletzung der Chancengerechtigkeit.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D1	Diese unterschiedlichen Strategien der Geschlechter zur Defizitbehebung könnten damit zusammenhängen, dass einseitig sprachkompetente Mädchen die höheren Mathematikleistungen benötigen, um sich ihren Wunsch nach einem Übertritt in eine allgemeinbildende Schule auf der Sekundarstufe II erfüllen zu können, während die einseitig mathematisch kompetenten Knaben eher eine technisch-industrielle-berufliche Grundbildung anstreben und dafür anscheinend keine Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen für notwendig halten. (S.105)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D1	Mit anderen Worten, ein Equityproblem besteht deshalb, weil sich die derzeitigen, nachweislich reduzierbaren Kompetenzunterschiede in Mathematik negativ auf die Bildungs- und Arbeitsmarktaussichten der Frauen auswirken.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D2	Grosse regionale Unterschiede in der Entwicklung der Bevölkerung und der Altersstruktur wirken sich weit stärker auf das Bildungswesen aus, als dies die durchschnittlichen Veränderungen für die Schweiz vermuten lassen.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D2	Eine solche Gesellschaft stellt eine Herausforderung für das schweizerische Bildungssystem dar, deren gesamtschweizerische und regionale Entwicklungen in der Bildungsplanung antizipiert werden müssen.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D2	Gemäss dem Referenzszenario des BFS wird der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit Tertiärausbildung von 35% im Jahr 2009 auf Verlängerung der Schulpflicht zu einer 50% im Jahr 2025 ansteigen und dann im Jahr 2045 einen Anteil von 60% erreichen. S.29
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D2	Neben den Faktoren, die Bildung mit öffentlichen Mitteln zu finanzieren erlauben (Steueraufkommen und Schuldenquote), spielt natürlich auch der Verteilungskampf zwischen verschiedenen Aufgabenbereichen der öffentlichen Hand eine Rolle dafür, wie viele Mittel für die Bildung bereitgestellt werden können. Hier weisen Studien darauf hin, dass die demografische Alterung der Gesellschaft die Zahlungsbereitschaft der Bürgerinnen und Bürger für Bildung eher negativ beeinflusst und weiter beeinflussen wird (Cattaneo & Wolter, 2009).
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D2	Berufsbildung kann aber auch zu Equity beitragen, dann nämlich, wenn sie Jugendlichen den Weg auch in weiterführende, tertiäre Ausbildungen ermöglicht, die ihnen in einem nur auf allgemeinbildende Bildungsoptionensetzenden Bildungswesen aufgrund ihrer schulischen Leistungen in der obligatorischen Schulzeit wohl verschlossen geblieben wären. (S.140)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D3	Neben demografischen Entwicklungen gibt es auch strukturelle Veränderungen bei der Wohnbevölkerung mit Bezug auf den Bildungsstand. Die Erwerbspersonen in der Schweiz weisen über die letzten Jahre durchgehend eine immer höhere Ausbildung auf; der Anteil der Personen mit einem Diplom auf Tertiärstufe stieg zwischen 1995 und 2010 um rund 13,5%. Diese Tendenz wurde über alle Regionen in der Schweiz festgestellt. Besonders hohe Wachstumsraten weisen nicht etwa die Kernstädte auf, sondern sind vor allem im semi-ruralen Raum zu finden. (S.29)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D3	Diese hochqualifizierten Einwanderer zieht es vor allem in die Zentren, wie Basel-Stadt, Zürich, den Arc Lémanique oder Bern
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D3	Die Wohnortnähe und die Anpasstheit an lokale Bedürfnisse sind als positive Aspekte der dezentralen Vielfalt zu werten, doch stellen sich auch Probleme der Vergleichbarkeit, der Mobilität und der Chancengerechtigkeit. (S.44 Systementwicklung auf nationaler Ebene)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	Neben den Unterschieden bei den zeitlichen Ressourcen, die die Eltern ihren Kindern selbst zur Verfügung stellen, haben Eltern mit unterschiedlichen ökonomischen Möglichkeiten auch

		<p>unterschiedliche Möglichkeiten Ressourcen familienextern hinzuzukaufen (bspw. familienergänzende Betreuung). In der Schweiz nimmt der Anteil der Haushalte mit familienergänzender Betreuung über die letzten Jahre stetig zu (Grafik 14).</p> <p>Die Zunahme ist insbesondere auch in Familien mit mehr als einem Elternteil zu mehrmals pro Woche verzeichnen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familien ein Hauptgrund für die Beanspruchung der familienergänzenden Betreuung ist.</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	<p>Ein früher Vorschul- bzw. Schuleintritt kann die Bildungschancen benachteiligter Kinder erhöhen, weil der Einfluss der Familie, von der diese Chancen stark abhängen, ein Stück weit durch ein Bildungsangebot von hoher Qualität ersetzt wird (z.B. Deming & Dynarski, 2008). (S.81)</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	<p>Für Deutschland konnten Felfe und Lalive (2012) zeigen, dass privilegierte Kinder zwar am ehesten Zugang zu qualitativ guten institutionellen Angeboten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung haben, von dieser aber vergleichsweise wenig profitieren. (81)</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	<p>Sie konnten zeigen, dass ein früherer und damit längerer Vorschulbesuch sich für benachteiligte Kinder sogar positiv bis hin zu den Einkommenschancen im Erwachsenenalter auswirkt. (82)</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	<p>Im Rahmen des Kinder- und Jugendsurveys COCON wurde jedoch gezeigt, dass erwerbstätige Eltern höherer Einkommensklassen mit Kindern im Kindergartenalter eher formelle familien- und schulergänzende Betreuung (Tageskindergarten, Hort, Tagesfamilien) in Anspruch nehmen können, während Familien mit mittleren und tiefen Einkommen eher auf informelle (Verwandte, Bekannte) Betreuung angewiesen sind. Diese Ungleichheit des Zugangs ist dann verstärkt zu beobachten, wenn formelle Angebote unmittelbar am Wohnort fehlen (Schmid, Kriesi & Buchmann, 2011).</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	<p>Entwicklung der Schulleistungsfähigkeit nach sozialer Herkunft: Danach wirkt sich ein tieferes Bildungsniveau der Eltern sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Mathematik negativ auf die Leistungsentwicklung der getesteten Kinder aus, wodurch sich die Leistungskluft zwischen Kindern sozial privilegierter und jenen benachteiligter Herkunft weiter öffnet (Angelone & Ramseier, 2012) (S.82)</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	<p>Neben der Beobachtung eines je nach sozialer Herkunft unterschiedlichen Lern- und Sozialverhaltens, das zu den von der Schule vorausgesetzten Lern- und Verhaltensanforderungen mehr oder weniger passt, steht auch die unterschiedliche Beherrschung der Bildungssprache als wichtige Voraussetzung schulischen Lernens im Fokus (siehe bspw. Jünger, 2008; Isler & Künzli, 2009).</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	<p>An den Übergängen im Bildungswesen, insbesondere jenem zwischen Primar- und Sekundarstufe I, manifestieren sich Chancenungleichheiten am ehesten (Maaz, Baumert, Gresch et al., 2010).</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	<p>Übertrittschancen: Während über die Primarschulzeit hinweg primäre Herkunftseffekte wirken (Leistungsdifferenzen aufgrund unterschiedlicher Förderung und Erziehungsstile), spielen am Stufenübergang sekundäre Herkunftseffekte (unterschiedliche Bildungsaspirationen) eine zentrale Rolle (Neuenschwander, Gerber, Frank et al., 2012) (S.84)</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	<p>Eine Verletzung der Chancengerechtigkeit belegt bspw. die Zürcher Lernstandserhebung, welche zeigt, dass bei gleichen Schulleistungen Schülerinnen und Schüler aus privilegierten sozialen Verhältnissen nach der sechsten Primarklasse eher ins Langzeitgymnasium oder in die anspruchsvollere Abteilung A der Sekundarstufe übertreten als Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen (Grafik 65) (S.84)</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	<p>Entscheidend für den Übertritt sind die Erfahrungsnoten sowie das Ergebnis der Übertrittsprüfung. Die Grafik zeigt, dass bspw. für ein Mädchen mit der Note 5,5 je nach sozialer Herkunft eine ganz unterschiedliche Wahrscheinlichkeit besteht, ins Langzeitgymnasium überzutreten.</p>

		Gleiches gilt aber auch für Knaben, da das Geschlecht beim Übergang ins Langzeitgymnasium keine Rolle spielt. (S.84)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	Zusätzliche Vorteile beim Übergang entstehen nachweislich, wenn (privilegierte) Eltern eine Prüfungsvorbereitung ausserhalb der Schule finanzieren (Moser, Buff, Angelone et al., 2011). (S.84)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D4	Sozioökonomischer Hintergrund und Leistungen in PISA 2009 (Sek I) Nach wie vor unterscheiden sich die Kantone hinsichtlich des Einflusses der sozioökonomischen Herkunft auf die individuelle Leistung deutlich (Grafik 88). Tendenziell ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und den PISA-Ergebnissen in den Kantonen der französisch-sprachigen Schweiz und im Tessin geringer. Problematisch sind deshalb vor allem die Ergebnisse der Kantone im Quadranten IV, welche einen über-durchschnittlichen sozioökonomischen Einfluss auf die individuellen Leistungen bei gleichzeitig unterdurchschnittlichen Kantonsleistungen zeigen. (S.106)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D5	Migration: Während die Migrationsbewegungen junger Personen für die Zahl der zu beschulenden Personen und somit das Bildungswesen als Bildungsanbieter von grosser Bedeutung sind, hat auch das Bildungswesen selbst einen entscheidenden Einfluss darauf, wie sich Migranten und Migrantinnen gesellschaftlich integrieren und an der Gesellschaft partizipieren können. Neben der Quantität ist für das Bildungswesen auch die sprachliche, kulturelle und sozioökonomische Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung von grosser Bedeutung. (S.30)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D5	Im Jahr 2011 waren 1,8 Mio. (22,8%) ausländische Staatsangehörige in der Schweiz wohnhaft. Bereits knapp ein Fünftel dieser Ausländer(innen) ist in der Schweiz geboren; bei den italienischen Staatsangehörigen sind es 28,4%, bei den vornehmlich neu einwandernden deutschen Staatsangehörigen hingegen nur 7,2%. Rund 15% der Wohnbevölkerung stammen aus einem nicht- europäischen Land.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D5	Vor allem bei Jugendlichen, die das Schulsystem teilweise im Ausland durchlaufen haben, besteht in diesem Zusammenhang Handlungsbedarf.
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D5	Dem Indikatorenbericht für den Kanton Waadt lässt sich entnehmen, dass neben den Knaben insbesondere ausländische Schülerinnen und Schüler wesentlich stärker von Repetitionen betroffen sind (Stocker, 2010).
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D5	Chancenausgleich durch familienergänzende Betreuung und Vorschulbereich: In Kantonen mit frühem Kindergarteneintritt und hoher Beschulungsrate vier- und fünfjähriger Kinder erwies sich die intergenerationelle Bildungsmobilität als signifikant höher als in Kantonen mit spätem Eintrittsalter. Eine weitere Analyse ergab, dass diese erhöhte Bildungsmobilität vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund zum Tragen kommt (Bauer & Riphahn, 2013). (S.81)
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D5	Entwicklung der Schulleistungsfähigkeit nach sozialer Herkunft Mit besonderen Schwierigkeiten im Umgang mit der Bildungssprache sind benachteiligte fremdsprachige Kinder mit Migrationshintergrund konfrontiert. Dabei zeigte sich, dass Lehrpersonen die Leistungsfähigkeit mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch unterschätzen, insbesondere wenn sie zu Hause kein Deutsch sprechen. Auch die kognitiven Grundfähigkeiten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler unterschätzten die Lehrpersonen, insbesondere wenn diese aus dem Balkan oder der Türkei stammten (Grafik 64). (S.83)

		<p>64 Lehrerurteil über kognitive Grundfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern nach zu Hause gesprochener Sprache und Herkunft, Kanton Bern Quelle: Carigiet Reinhard, 2012</p> <p>geschätzte kognitive Grundfertigkeiten (Mittelwerte, z-Werte; IQ und ISEI kontrolliert)</p> <p><i>Lesebeispiel:</i> Bei gleichem IQ und gleicher sozioökonomischer Herkunft werden Schülerinnen und Schüler gewisser Herkunftsregionen und solche, die zu Hause kein Deutsch sprechen, von ihren Lehrpersonen bezüglich ihrer Intelligenz im Vergleich zu einheimischen Schülerinnen und Schülern und solchen, die zu Hause nur Deutsch sprechen, tiefer eingeschätzt.</p>
<p>Bildungsbericht 2014 Schweiz</p>	<p>D5</p>	<p>Leseleistung in Pisa Sek I: In der Schweiz verringerte sich vor allem der Leistungsabstand zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund von 86 auf 48 Punkte (OECD, 2011c). (S.95) Bezüglich Equity kann deshalb gefolgert werden, dass es weniger der Migrationshintergrund als vielmehr die soziodemografische und -ökonomische Herkunft ist, welche Unterschiede in den schulischen Chancen begründet. (S.106 Grafik 87) Der Migrationsstatus eines Kindes hat aber einen Einfluss darauf, ob es bezahlte Nachhilfe besucht. Entscheidend für den Vergleich von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ist auch die zuhause gesprochene Sprache. Migrantinnen und Migranten, die zuhause nicht die Testsprache sprechen, weisen die höchste Nachhilfequote auf (Hof & Wolter, 2012).</p>
<p>Bildungsbericht 2014 Schweiz</p>	<p>D5</p>	<p>Dem Einbezug der Informationen über die «wahren» schulischen Leistungen der Bewerbenden zum Trotz, also auch wenn nicht lediglich auf die schulischen Noten geschaut wird, spielen bei gleichen Testleistungen im PISA-Test Nationalität oder die Leistungsstufe auf der Sekundarstufe I weiterhin eine Rolle für die Chance nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit eine Lehrstelle zu finden. (S.139) Berufliche Grundbildung</p>
<p>Bildungsbericht 2014 Schweiz</p>	<p>D6</p>	<p>Gesundheit: Körperliche und geistige Behinderungen können die schulischen Leistungen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. In der Schweiz gibt es jedoch bislang keine einheitliche Definition von Behinderung und deshalb auch keine ohne weiteres vergleichbaren Statistiken über Kinder und Jugendliche mit Behinderung. Im Jahr 2007 (letzte vorliegende Zahlen) 0–4 Jahre gab es in der Schweiz 122'100 Haushalte mit einem behinderten Kind (Definition BFS), was 8,4% der Haushalte mit 0- bis 14-jährigen Kindern entsprach (BFS, 2010b). Knaben sind häufiger von Behinderung betroffen als Mädchen; 10– 14 Jahre die Ursachen dafür sind jedoch nicht geklärt. (Grafik 16) (S.34)</p>
<p>Bildungsbericht 2014 Schweiz</p>	<p>D6</p>	<p>Systementwicklung auf nationaler Ebene S.44: Ebenfalls im Zuständigkeitsbereich der Kantone liegt die Sonderpädagogik für Kinder und Jugendliche (bis zum vollendeten 20. Altersjahr) mit besonderem Bildungsbedarf.</p>

		<p>Mit dem Übergang der Sonderschulung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen aus der Zuständigkeit der Invalidenversicherung in jene der Kantone wurde der Fokus von der Behinderung weg und auf den Bildungsbedarf gelenkt.</p> <p>Kleine Kinder mit Behinderungen oder Entwicklungsbeeinträchtigungen werden möglichst früh erfasst und gefördert (heilpädagogische Früherziehung).</p> <p>Für die obligatorische Schulzeit stehen Logopädie und Psychomotoriktherapie sowie sonderpädagogische Massnahmen in der Regelschule oder einer Sonderschule zur Verfügung. Bedarfsweise ist auch die Betreuung in Tagesstrukturen oder Internaten möglich und der Transport zu Schulen und Therapiestellen wird gewährleistet.</p> <p>Neben die Förderung in Sonderschulen aller Art für verschiedene Behinderungsarten sowie die an Regelklassen angegliederten Sonder- bzw. Kleinklassen (Klassen mit reduzierter Schülerzahl) und die Einschulungsklassen (Lehrplan der ersten Primarklasse verteilt auf zwei Schuljahre) tritt zunehmend die integrative Förderung in der Regelklasse.</p> <p>Integrativ ist auch die Förderung besonders begabter Kinder gestaltet. Begabungs- und Begabtenförderung umfasst Akzeleration (vorzeitige Einschulung, Klassen- überspringen usw.), Enrichment (z.B. vertiefende individuelle Bearbeitung von Projekten, Zusatzangebote) und Support für die Lehrpersonen (Beratung, Weiterbildung).</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D6	<p>Sonderpädagogik-Konkordat S.47:</p> <p>Um den Transfer der Aufgaben und Lasten der Sonderpädagogik in die fachliche, rechtliche und finanzielle Zuständigkeit der Kantone zu koordinieren, verabschiedete die EDK im Oktober 2007 die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik, die nach dem Beitritt von zehn Kantonen zu Beginn des Jahres 2011 in Kraft getreten ist. Unabhängig vom Konkordatsbeitritt haben alle Kantone verbindliche Vorgaben für den sonderpädagogischen Bereich zu erarbeiten und dabei die Stossrichtung des Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG) zu berücksichtigen, wonach integrative Formen bei der Schulung von Behinderten nach Möglichkeit zu bevorzugen sind. Diese Vorgaben folgen nicht nur dem Prinzip der Gleichstellung; sie greifen auch Forschungsergebnisse auf, die belegen, dass integrative Förderung sich auf die schulische wie auch die soziale und berufliche Entwicklung positiv auswirkt (Bless, 2007; Joller-Graf & Tanner, 2011; Klemm, 2009b; Eckhart, Haeblerlin, Sahli Lozano et al., 2011)</p>
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D6	<p>Wirkungen integrativer Schulformen S.75 (Vorschul- und Primarstufe)</p> <p>Nachdem schon in den 1990er Jahren die Wirksamkeit der integrativen Schulungsform für Kinder mit besonderen Bedürfnissen (Lernschwierigkeiten) für den Schulerfolg hatte nachgewiesen werden können (Bless, 1995), zeigt eine Nachfolgestudie auch langfristig positive Effekte für die nachschulische Bildungslaufbahn (Grafik 55).</p>

		<p>55 Ausbildungszugänge schulleistungsschwacher Jugendlicher, im 1. bis 3. Jahr nach Schulabschluss</p> <p>Quelle: Eckhart, Haebelin, Sahli Lozano et al., 2011</p> <table border="1"> <caption>Qualifizierungszugänge nach Schulabschluss</caption> <thead> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Jahr</th> <th>nicht/sehr niedrig qualifizierend (%)</th> <th>niedrig qualifizierend (%)</th> <th>mittel/hoch qualifizierend (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Regelklasse</td> <td>1. Jahr</td> <td>35</td> <td>25</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>2. Jahr</td> <td>10</td> <td>40</td> <td>50</td> </tr> <tr> <td>3. Jahr</td> <td>5</td> <td>40</td> <td>55</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Sonderklasse</td> <td>1. Jahr</td> <td>45</td> <td>45</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>2. Jahr</td> <td>30</td> <td>55</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>3. Jahr</td> <td>25</td> <td>55</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table> <p> ■ nicht/sehr niedrig qualifizierend ■ niedrig qualifizierend ■ mittel/hoch qualifizierend </p> <p>Lesehilfe: Mehr als 50% der ehemals schulleistungsschwachen Jugendlichen aus Regelklassen haben im dritten Jahr nach Schulabschluss einen mittel bis hoch qualifizierenden Ausbildungsanschluss gefunden, gegenüber lediglich rund 20% der schulleistungsschwachen Jugendlichen aus Sonderklassen.</p> <p>Nicht nur auf den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn, sondern auch auf Freizeitverhalten und soziale Kontakte wirkt sich Integration positiv aus. So zeigt bspw. Grimaudo (2012) anhand einer Befragung von Schülerinnen und Schülern der Kantone Uri, Schwyz, Ob- und Nidwalden, dass integrierte Kinder ein aktiveres Freizeitverhalten und intensiveren sozialen Austausch pflegen als separiert beschulte Kinder. Bezüglich Wohlbefinden berichten zudem integriert geförderte Kinder mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten über ähnlich positives Erleben wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf (Venetz & Zurbruggen, 2011).</p>	Kategorie	Jahr	nicht/sehr niedrig qualifizierend (%)	niedrig qualifizierend (%)	mittel/hoch qualifizierend (%)	Regelklasse	1. Jahr	35	25	40	2. Jahr	10	40	50	3. Jahr	5	40	55	Sonderklasse	1. Jahr	45	45	10	2. Jahr	30	55	15	3. Jahr	25	55	20
Kategorie	Jahr	nicht/sehr niedrig qualifizierend (%)	niedrig qualifizierend (%)	mittel/hoch qualifizierend (%)																													
Regelklasse	1. Jahr	35	25	40																													
	2. Jahr	10	40	50																													
	3. Jahr	5	40	55																													
Sonderklasse	1. Jahr	45	45	10																													
	2. Jahr	30	55	15																													
	3. Jahr	25	55	20																													
Bildungsbericht 2014 Schweiz	D6	Eine Forschungsübersicht zur integrativen und separativen Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten macht deutlich, dass Lehrpersonen die Integration dieser Kinder zwar als sinnvoll, aber schwierig erleben.																															

Rumänien

Bildungsbericht 2017 Rumänien	D2 Jedes Alter	<p>Modernisierung der beruflichen Bildung und Förderung der Erwachsenenbildung S.11:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Adult participation in learning remains very low despite the widespread need for upskilling.</u> Adult participation in learning continues to be very low, at 1.2 % in 2016, well below the EU average (10.8 %). The unemployed are less likely to engage in learning (2.1 %) compared with the EU average (9.5 %), as well as older people (0.3 % versus 6.9 %) and low-qualified adults (0.3 % versus 4.3 %).
-------------------------------	-------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>The adult learning system in Romania remains fragmented, and its different components have developed in disparate ways. For example, the validation of prior learning is well developed, but there is no database of possible courses where adults can go to supplement the competences they lack, which would make it possible to match adult learners' needs and demands with the educational offer.</p> <p>In addition, there is poor data collection and a limited culture of participation in life-long learning, particularly among the large population living in rural areas and working in subsistence and semi-subsistence agriculture, where there is poor educational infrastructure and limited access to learning opportunities.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Implementation of adult learning measures is slow.</u> Implementation of the national strategy for lifelong learning adopted in 2015 has been delayed.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D2 Jedes Alter	<p>3. Bekämpfung von Ungleichheiten und Förderung der Inklusion S.6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - However, the design of second chance programme is not flexible enough in particular for adult learners.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D2 Jedes Alter	<p>2.Highlights S.6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adult participation in learning remains low despite the need for upskilling. This is due to educational factors and equity challenges. Access to quality mainstream education is particularly a challenge for students in rural areas and for Roma.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D3 Wohnort	<p>3. Bekämpfung von Ungleichheiten und Förderung der Inklusion S.6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>High early school leaving (ESL) is concentrated in rural areas and among Roma.</u> The difference between ESL in rural (26.6 %) and urban areas (6.2 % in cities, 17.4 % in towns and suburbs) is high. Annual dropout rates remain high, in particular in rural areas, suggesting that early school leaving will remain a challenge in the years to come. - <u>Rural-urban disparities and inequality in education often overlap.</u> Access to quality education is a particular challenge in rural areas, where 45% of Romania's school population (ISCED 1-2) is studying. The gap in educational outcomes is also confirmed by national examination results. In 2016, 37.5% of 8th grade students in rural schools had poor results (under the 5 mark level) at the national evaluation, compared to 15% in urban schools. Inequalities are further exacerbated by the widespread use of private tutoring, particularly to prepare for national examinations (OECD 2017). The 2017 country-specific recommendations call on Romania to improve access to quality mainstream education, in particular for Roma and children in rural areas.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D3 Wohnort	<p>5. Modernisierung der Schulbildung S.8</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Teacher salaries are increasing, but attracting high-quality teachers in disadvantaged schools remains difficult.</u> Teachers in rural areas also receive an additional allowance, but attracting teachers to disadvantaged schools remains difficult.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D3 Wohnort	<p>6. Modernisierung der Hochschulbildung S.10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>The tertiary educational attainment rate is the lowest in the EU.</u> This is due to a combination of factors that limit the potential number of students: high dropout rates in pre-university education, increasing but relatively low pass rates for the baccalaureate exam and low participation of disadvantaged groups in higher education.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D4 Sozio-ökon. Hintergrund	<p>3. Bekämpfung von Ungleichheiten und Förderung der Inklusion S.6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Students performance is linked to socioeconomic background.</u> The 2015 OECD Programme for International Student Assessment (PISA) survey found that more than half of 15-year-olds from the lower socioeconomic quartile do not possess the minimum level of skills in science (56.1 %), reading (57.5 %) and mathematics (59 %). Underachievement among disadvantaged students is almost three times higher than

		<p>within the top socioeconomic quartile¹, even though rates for the latter group are high in international comparison. This gap is one of the highest in the EU (36.9 pp. in science, compared to 26.2 pp. in the EU).</p>
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D4 Sozio-ökon. Hintergrund	<p>3. Bekämpfung von Ungleichheiten und Förderung der Inklusion S.6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Challenges in the integration of Roma in education hinder their social inclusion and ability to find employment.</u> A recent survey by the European Agency for Fundamental Rights (FRA 2016) shows that only 38 % of Roma children attend ECEC, while 77 % of Roma aged 18-24 are early school leavers. This indicates that ECEC participation has worsened since 2011, when the figure was 45 %. Meanwhile, the proportion of early school leavers has decreased (compared with 90% in 2011), but remains very high. 64 % of Roma aged 16-24 are out of employment, education and training and only 33 % of Roma aged 20-64 are doing paid work (FRA 2016). By contrast, the survey indicates that 29 % of Roma children receive education in schools where all or most students are Roma. This proportion is the lowest among peer countries (Bulgaria: 60 %, Czech Republic: 30 %, Hungary: 61 %, Slovakia: 62 %). Projects targeting Roma students were prioritised under the ESF. Desegregation criteria were expanded to include other vulnerable groups such as children from rural areas and children with disabilities.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D4 Sozio-ökon. Hintergrund	<p>6. Modernisierung der Hochschulbildung S.10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - This is due to a combination of factors that limit the potential number of students: high dropout rates in pre-university education, increasing but relatively low pass rates for the baccalaureate exam and low participation of disadvantaged groups in higher education.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D5 Minderheit	<p>2. Höhepunkte S.6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Access to quality mainstream education is particularly a challenge for students in rural areas and for Roma. High early school leaving (ESL) is concentrated in rural areas and among Roma.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D5 Minderheit	<p>3. Bekämpfung von Ungleichheiten und Förderung der Inklusion S.6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Rural-urban disparities and inequality in education often overlap.</u> The 2017 country-specific recommendations call on Romania to improve access to quality mainstream education, in particular for Roma and children in rural areas.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D5 Minderheit	<p>6. Modernisierung der Hochschulbildung S.10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>The tertiary educational attainment rate is the lowest in the EU.</u> This is due to a combination of factors that limit the potential number of students: high dropout rates in pre-university education, increasing but relatively low pass rates for the baccalaureate exam and low participation of disadvantaged groups in higher education.
Bildungsbericht 2017 Rumänien	D6 Inklusion	<p>3. Bekämpfung von Ungleichheiten und Förderung der Inklusion S.6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Challenges in the integration of Roma in education hinder their social inclusion and ability to find employment.</u> Desegregation criteria were expanded to include other vulnerable groups such as children from rural areas and children with disabilities.

8.4 AKTIONSRAHMEN DER INCHEON ERKLÄRUNG

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

Concept	Non	Indicator	Proposed global indicators
Targets 4.1 – 4.7			

4.1 By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes

Learning	1.	Proportion of children and young people: (a) in grades 2/3; (b) at the end of primary; and (c) at the end of lower secondary achieving at least a minimum proficiency level in (i) reading and (ii) mathematics, by sex	Yes
	2.	Administration of a nationally representative learning assessment (i) during primary (ii) at the end of primary and (iii) at the end of lower secondary education	
Completion	3.	Gross intake ratio to the last grade (primary, lower secondary)	
	4.	Completion rate (primary, lower secondary, upper secondary)	
Participation	5.	Out-of-school rate (primary, lower secondary, upper secondary)	
	6.	Percentage of children over-age for grade (primary, lower secondary)	
Provision	7.	Number of years of (i) free and (ii) compulsory primary and secondary education guaranteed in legal frameworks	

8.7 Thematische Indikatoren Incheon Erklärung 2015b, S. 74

4.5 By 2030, eliminate gender disparities in education and ensure equal access to all levels of education and vocational training for the vulnerable, including persons with disabilities, indigenous peoples, and children in vulnerable situations

Equity cross-targets	...	Parity indices (female/male, rural/urban, bottom/top wealth quintile and others such as disability status, indigenous peoples and conflict-affected, as data become available) for all education indicators on this list that can be disaggregated Where possible, other indicators should be presented in relation to their distribution across the population	Yes
Policy	18.	Percentage of students in primary education whose first or home language is the language of instruction	
	19.	Extent to which explicit formula-based policies reallocate education resources to disadvantaged populations	
	20.	Education expenditure per student by level of education and source of funding	
	21.	Percentage of total aid to education allocated to low income countries	

8.9 Incheon Erklärung 2015b, S.76

Concept	Non	Indicator	Proposed global indicators
----------------	------------	------------------	-----------------------------------

4.6 By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy

Skills	22.	Percentage of population in a given age group achieving at least a fixed level of proficiency in functional (a) literacy and (b) numeracy skills, by sex	Yes
	23.	Youth/adult literacy rate	
Provision	24.	Participation rate of youth/adults in literacy programmes	

8.8 Incheon Erklärung 2015b, S.77

8.5 ROADMAP



BILDUNG 2030

«BIS 2030 FÜR ALLE MENSCHEN INKLUSIVE, CHANCENGERECHTE UND HOCHWERTIGE BILDUNG SICHERSTELLEN SOWIE MÖGLICHKEITEN ZUM LEBENSLANGEN LERNEN FÖRDERN.»

Einleitung

Höchstwahrscheinlich sind Sie, da Sie diese Broschüre in den Händen halten, selbst eine Lehrperson. Stellen Sie sich also bitte in Gedanken die Schule vor, an deren Sie arbeiten.

Wie wird sie sich wohl in Zukunft verändern? Und wie wird sie im Jahr 2030 organisiert sein? Welche neuen Medien folgen nach dem Visualizer? Welche Auswirkungen zeigt die Umsetzung des Lehrplan 21 oder wurde der Lehrplan womöglich bereits von einem nächsten, zeitgemässeren abgelöst? Werden die klassischen 45-minütigen Lektionen ersetzt durch vermehrten Projekt- bzw. Blockunterricht? Was würden Sie sich für eine Schule wünschen?

Grundlegender noch: Was soll das Ziel der Bildung sein, heute und im Jahr 2030?

Eine klare Antwort erhielt ich, als ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals SDG) der Vereinten Nationen befasste. Bildung soll demnach ein Katalysator sein zur Entwicklung einer inklusiveren und gerechteren Weltgemeinschaft.

17 Ziele bilden den Kern der SDG. Bildung ist eines davon. Mit dieser Roadmap möchte ich aufzeigen, wie Bildung eine katalysatorische Funktion übernehmen und damit Auswirkung auf die anderen 16 Ziele und die globale Nachhaltigkeit haben kann.

Bildung kann einen wesentlichen Beitrag zur Beseitigung von Armut und Hunger, zur Verbesserung der Gesundheitsversorgung, zu Gleichstellung der Geschlechter und mehr Selbstbestimmung leisten.

Daneben ist sie auch für die Förderung nachhaltiger Landwirtschaft sowie widerstandsfähigen Städten zentral.

Ich wünsche Ihnen eine interessante und lehrreiche Lektüre.

Inhalt

Zusammenhang Bildung und nachhaltige Entwicklung

Definition Nachhaltigkeit	5
Einfluss von Bildung auf:	
- Umwelt	6
- Wirtschaft	7
- Gesellschaft	9
- Regierungsführung	10

Ziele für nachhaltige Entwicklung

Grundgedanke	12
- Teilziel 4.1	14
- Teilziel 4.5	15
- Teilziel 4.6	16

Schlusswort	17
-------------	----

Glossar	17
---------	----

Zusammenhang Bildung und nachhaltige Entwicklung

Als erstes folgt eine Definition von Nachhaltigkeit und anschliessend wird aufgezeigt, welchen Einfluss Bildung auf die verschiedenen Dimensionen von Nachhaltigkeit hat.

Definition Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit ist eine Art Navigationsbegriff für die Reise in die Zukunft. [1]

Der Journalist Ulrich Grober erklärt in einem Interview mit der Zeit, damals wie heute sei Nachhaltigkeit ein Kind der Krise.

Solange Gesellschaften im Wesentlichen ohne Übernutzung ihrer Ressourcenbasis wirtschaften, brauchen sie den Begriff nicht.

Respekt für die Ahnen und Verantwortung für folgende Generationen waren in vielen Kulturen der Welt mehr oder weniger eine Selbstverständlichkeit. Erst die Dynamik der frühindustriellen und frühkapitalistischen Expansion im Europa des 17. Jahrhunderts, so Grober weiter, schürte die Angst vor einer drohenden Ressourcenkrise, damals in Form eines einreissenden Holz Mangels. [2]

Ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammend, erfuhr der Begriff Nachhaltigkeit seit dem Ende des zweiten Weltkrieges mehrere Erweiterungen. Er wurde im Rahmen der Umweltkonferenz von Rio de Janeiro aufgegriffen und bezieht sich seither auf die drei Dimensionen Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft, wobei diese Dimensionen gleichwertig berücksichtigt werden sollen. [3]

Nachhaltigkeit wurde zu einem Konzept für die Nutzung von Ressourcen, bei dem die Bewahrung der wesentlichen Eigenschaften, der Stabilität und der natürlichen Regenerationsfähigkeit dreier interagierender, komplexer Systeme im Vordergrund steht. [4]

Der New Yorker Ökonom Jeffrey Sachs beschreibt im Buch «Das Zeitalter der nachhaltigen Entwicklung» die jüngste Erweiterung des Begriffs, die mit der Ausarbeitung der SDG einherging. Das aktuelle Verständnis von Nachhaltigkeit setzt sich demgemäss neu aus vier Dimensionen zusammen, wobei Regierungsführung als vierte Komponente erscheint, nebst der drei bekannten Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt. [5]

Unter Berücksichtigung der vier genannten Dimensionen wird nun aufgezeigt, welchen Einfluss Bildung auf Nachhaltigkeit haben kann.

Einfluss von Bildung auf die Umwelt

Indem Bildung Werte und Perspektiven beeinflusst, kann sie zur Entwicklung eines grösseren Umweltbewusstseins beitragen. Zentral ist die Förderung von Kompetenzen und Techniken, die zur Einschränkung nicht nachhaltiger Praxen führen. [6]

SuS sollen Umweltprobleme und ihre Konsequenzen sowie notwendige Handlungsansätze verstehen. Umweltbildung fördert nachhaltige Lebensstile, die Reduzierung von Abfall, eine effizientere Energienutzung, eine stärkere Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel und die Unterstützung umweltfreundlicher Strategien. [7]

Doch die Auswirkungen von Bildung sind nicht per se positiv. Der zu hohe Verbrauch von Ressourcen und der Verlust nachhaltiger Wissenssysteme sowie der Niedergang von Lebensformen indigener Völker sind ebenso als Auswirkungen der globalen Bildungsexpansion zu werten. Menschlich verursachte Umweltzerstörung ist häufig auf die demografische Entwicklung, den modernen Lebenswandel und individuelles Verhalten zurückzuführen. [8]



6

Der höhere Pro-Kopf-Verbrauch von Ressourcen im städtischen Raum und in den wohlhabenden Ländern rückt in den Mittelpunkt. [9]

Traditionelles – insbesondere indigenes – Wissen spielt in den Gebieten Landwirtschaft, Nahrungsmittelproduktion und -konservierung seit Jahrhunderten eine wichtige Rolle, wenn es um einen nachhaltigen Umgang mit der Umwelt geht. [10]



Bildung zur Bewältigung des Klimawandels:

Die Gemeinschaften, die am stärksten von durch den Klimawandel bedingten Umweltkatastrophen bedroht sind, leben tendenziell in Ländern mit niedrigem Bildungsstand und mangelnder Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. [11]

Bildung kann Gemeinschaften helfen, sich auf diese Umweltkatastrophen vorzubereiten und sich an den Klimawandel anzupassen, indem sie die Widerstandsfähigkeit von Menschen gegenüber klimawandelbezogenen Risiken stärkt.

Die Erweiterung des Zugangs zu Bildung ist bezüglich der Auswirkungen des Klimawandels wirksamer als Investitionen in die Infrastruktur, wie zum Beispiel die Errichtung von Dämmen und Bewässerungssystemen. [12]



Einfluss von Bildung auf die Wirtschaft

Bildung ist notwendig, um Produktion und Konsumverhalten zu verändern und Forschung und Wissenschaft auf umweltschonende Innovationen auszurichten. [13]

Grünes Wachstum bedeutet, umweltfreundliche Wirtschaftszweige zu gründen und bereits bestehende umweltfreundlicher zu gestalten. Zur Schaffung grüner Wirtschaftszweige ist die Weiterbildung von gering- und mittelqualifizierten Arbeitskräften erforderlich.



Damit Hochschulen ausreichend Menschen mit breit gefächertem Fachwissen und -kompetenzen ausbilden können, bedarf es vielfältiger und spezifischer Lehrpläne sowie dualer Studiengänge in diversen Fachbereichen. [14]

Bildung für eine nachhaltige Landwirtschaft:

Die Landwirtschaft ist einer der Wirtschaftszweige, der am unmittelbarsten von Umweltproblemen betroffen und für einen Drittel der Treibhausgasemissionen verantwortlich ist. Zugleich erfordert das Bevölkerungswachstum eine enorme und dennoch nachhaltige Steigerung der Produktion von Nahrungsmitteln sowie deren gerechte Verteilung.

Die Vermittlung von Basisfertigkeiten sowie Wissen über Nachhaltigkeit in Grund- und Sekundarbildung ist entscheidend. Weiter kann in der beruflichen Bildung der Umgang mit nachhaltigen Technologien eingeübt werden.

Nachfrage an hochqualifizierten Arbeitskräften steigt

Gut ausgebildete Arbeitskräfte sind essentiell für ein inklusives Wirtschaftswachstum. Durch bessere Chancen auf faire Arbeitsbedingungen und angemessene Vergütung, kann Bildung Armut reduzieren. [15]

Lehrpläne müssen mit der sich wandelnden Arbeitswelt mithalten. Der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften ist durch neue Technologien gestiegen, während die Nachfrage nach Beschäftigungsverhältnissen mittlerer Komplexität gesunken ist.

Betroffen sind Büro- und Verkaufsmitarbeitende aber auch Maschinenführende, deren Aufgaben leichter automatisiert werden können. Für ein erfolgreiches Wirtschaftswachstum sind Investitionen in hochwertige Sekundarschulbildung und in tertiäre Bildung deshalb notwendig. [16]



Durch Bildung bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt:

Höhere Niveaus an Grund- und Sekundarschulbildung tragen zu langfristigem Wirtschaftswachstum bei. Zwischen Bildung und Einkommen besteht ein klar ersichtlicher Zusammenhang: In 139 Ländern liegt die Ertragsrate pro zusätzlichem Schuljahr bei 9,7%. [17]

Unter höher qualifizierten Menschen, insbesondere in den reichen Ländern, sind die Arbeitslosenquoten relativ niedrig. In den OECD Ländern waren im Jahr 2013 nur 55 % der Erwachsenen im Alter von 25 bis 64 Jahren mit weniger als einer oberen Sekundarschulbildung angestellt, im Vergleich zu 73 % derjenigen mit einer oberen Sekundarschulbildung oder nicht tertiären Bildung und 83 % derjenigen mit tertiärer Qualifikation. [18]

Dieser Zusammenhang ist in ärmeren Ländern bei jungen Menschen häufig schwächer. Es ist zu vermuten, dass dort der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften vergleichsweise gering ist und dass die Bildungssysteme ihr Ziel verfehlen, Lernende mit relevanten Kompetenzen auszustatten. [19]

Einfluss von Bildung auf die Gesellschaft

Armut ist bei Weitem das grösste Bildungshindernis, doch auch Marginalisierung und Diskriminierung sind Bildungsbarrieren. Zu den von Diskriminierung und Marginalisierung betroffenen Gruppen gehören unter anderem Frauen, Menschen mit Behinderungen, indigene Bevölkerungen, ethnische und sprachliche Minderheiten, Flüchtlinge und Vertriebene, Hirtenvölker, Slumbewohner, Kinder mit HIV, «nicht registrierte» Kinder und Waisen. [20]



Trotz Fortschritten ist eine faktische Geschlechtergleichberechtigung in den meisten Ländern nach wie vor schwer umsetzbar. Die Faktoren Einkommen, Wohnort, ethnische Zugehörigkeit und Geschlechtszugehörigkeit sind zudem eng verbunden mit der Marginalisierung in staatlichen Bildungssystemen.

Häufig überlagern sich die Faktoren auch. So schneiden Frauen aus armen, ethnisch oder räumlich marginalisierten Verhältnissen häufig schlechter ab als ihr männlicher Gegenpart.

In der Mehrzahl der Länder verfügen weniger als die Hälfte der armen Mädchen und Frauen im ländlichen Raum über Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen. [21]



Bildung verbessert die soziale Entwicklung:

Diskriminierende Normen sind abhängig von Werten und Einstellungen, die durch Bildung verändert werden können. Bildung kann die Stellung von Frauen und die Gesundheit positiv beeinflussen, indem sie spezifische Kompetenzen und Kenntnisse über Gesundheit und Ernährung vermittelt. [22]

Massnahmen im Schulwesen, wie die Einführung von Schulspeisungen und die Durchführung von Gesundheitskampagnen, können sofortige, positive Auswirkungen auf die Gesundheit haben.

Zudem kann das Angebot von Mahlzeiten die Anwesenheit in der Schule steigern. Gesundheit und eine gesunde Ernährung sind für die Kinder wichtige Faktoren, die Schule zu besuchen und erfolgreich zu lernen.

Die Lebensumstände in der frühen Kindheit beeinflussen die Voraussetzungen für das lebenslange Lernen. [23]

Nebst der Ernährung sind auch präventive Massnahmen im Bereich der Hygiene wegweisend für eine nachhaltige Entwicklung der Kinder. [24]

Individuen und Gesellschaften profitieren davon, wenn Mädchen und Frauen qualitativ hochwertige Bildung erhalten. Bildung steigert die Chancen von Frauen auf einen Arbeitsplatz. [25]

Lese- Schreib- und Rechenkenntnisse helfen Frauen dabei, Zugang zu Informationen über gesetzliche Ansprüche sowie soziale Rechte und Dienste zu erhalten. Gebildete Mütter sind besser in der Lage, ihre Kinder gut zu ernähren und für deren Gesundheit zu sorgen. [26]



Die Bildung von Müttern hat auch generationsübergreifende Wirkungen, indem sie familiäre Präferenzen und soziale Normen verändert. [27]

Einfluss von Bildung auf die Regierungsführung

Bildung kann Konflikte einerseits herbeiführen, sie andererseits aber auch eindämmen. Um Gewalt und bewaffnete Konflikte vorzubeugen bedarf es demokratischer und repräsentativer Institutionen und gut funktionierender Rechtssysteme. Bildung ist ein Schlüsselement für politische Mitbestimmung, Inklusion, Interessenvertretung und Demokratie. [28]



Partizipativere Politik durch Bildung

Bildung erweitert das Wissen über wichtige politische Entscheidungsträger und über die Funktionsweise politischer Systeme. Einzelpersonen benötigen bestimmte Fähigkeiten, um sich als Wähler zu registrieren, die politischen Herausforderungen und Kernpunkte zu verstehen und ein politisches Interesse für Wahlergebnisse zu entwickeln.

Hochwertige Bildung fördert kritisches Denken und politisches Engagement und kann dazu führen, dass marginalisierte Gruppen stärker repräsentiert werden. [29]

Bildung macht es wahrscheinlicher, dass unzufriedene Bürger ihre Begehren in gewaltfreien, zivilen Bewegungen zum Ausdruck bringen. [30]

Bildung und Konflikt

Ein steigendes Bildungsniveau kann bei gleichzeitiger Stagnation am Arbeitsmarkt zu sozialen Unruhen führen. Schulen, die Vorurteile, Intoleranz und historische Verzerrung predigen, können zum Nährboden für Gewalt werden. [31]



In zahlreichen Ländern wurde nachgewiesen, dass Lehrpläne und Lernmaterialien Stereotype und politische und soziale Missstände verschärfen. Auch die in der Bildung verwendete Sprache kann eine Ursache sozialer Missstände sein. Bewaffnete Konflikte gehören zu den grössten Hindernissen für Fortschritte in der Bildung. [32]



Der Erfolg jeder Lehrplanreform hängt von der Verfügbarkeit motivierter, engagierter Lehrpersonen ab.

Ziele für nachhaltige Entwicklung – Bildungsagenda 2030

ZIELE FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

17 ZIELE, DIE UNSERE WELT VERÄNDERN



Nachdem aufgezeigt wurde, welchen Einfluss Bildung auf die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit hat, wird in diesem Kapitel näher auf die Bildungsagenda 2030 eingegangen.

Zunächst erfolgt eine Erläuterung der Grundüberlegung der Agenda und anschliessend werden drei Teilziele näher beleuchtet. Definitionen zentraler Begriffe (IN KAPITÄLCHEN) finden sich im Glossar am Ende der Roadmap.

Grundüberlegung

Die Bildungsagenda 2030 soll dafür sorgen, dass alle Menschen eine solide Wissensbasis erlangen, kreatives und kritisches Denken und Fähigkeiten zur Zusammenarbeit erlernen und Resilienz entwickeln. [34]

Sie nimmt sich den unerreichten Education for All (EFA)-Zielen und den Millennium Development Goals (MDGs) an und widmet sich gleichzeitig aktuellen und künftigen globalen und nationalen Bildungs Herausforderungen.

Die Bildungsagenda 2030 ist inspiriert durch eine humanistische Vision von Bildung und Entwicklung, die aufbaut auf den Prinzipien von Menschenrechten, sozialer Gerechtigkeit, Inklusion und Schutz, kulturelle sprachlicher und ethnischer Vielfalt. [35]

Neu ist der Fokus auf breiteren Zugang, Inklusion und CHANCENGERECHTIGKEIT sowie Qualitätssicherung und Lernergebnisse auf allen Ebenen. Diesen Zielen zugrunde liegt der ANSATZ DES LEBENSLANGEN LERNENS.

Die Tatsache, dass die EFA-Ziele nicht erreicht wurden, birgt folgende Erkenntnis: Sich lediglich auf den Zugang zu Bildung zu konzentrieren, ohne ausreichend darauf zu achten, ob die SuS wirklich relevante Fähigkeiten erwerben, ist unzulänglich. Die Bildungsagenda legt deshalb ein besonderes Augenmerk auf Bildungsqualität.

Wenn die aktuellen Fortschrittsraten stagnieren, werden viele der Länder, die am weitesten von den Zielen entfernt sind, auch die neuen Ziele bis zum Jahr 2030 nicht erreichen. [36]

Entwickelt wurde die Bildungsagenda 2030 durch die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, die UNESCO und das EFA Steering Committee. Ein wegweisender Meilenstein bei der Ausarbeitung war das Muskat Agreement [37], das zur Formulierung des globalen Bildungsziels sowie dessen Teilzielen und Implementierungsmechanismen beitrug.

Ende Mai 2015 wurde auf dem Weltbildungsforum (World Education Forum 2015, WEF) in Korea die Incheon-Erklärung verabschiedet. Sie anerkennt die zentrale Rolle von Bildung als eine der wichtigsten Triebkräfte von Entwicklung und beinhaltet einen Aktionsrahmen. [38]

Der Aktionsrahmen stellt dar, wie die in Incheon eingegangenen Verpflichtungen auf nationaler beziehungsweise Länderebene, sowie auf regionaler und globaler Ebene umgesetzt werden können.

Auch schlägt er Möglichkeiten zur Implementierung, Koordinierung, Finanzierung und zum Monitoring der Bildungsagenda 2030 vor, um die Erreichung des Ziels sicherzustellen.

Die Strategien berücksichtigen die unterschiedlichen Realitäten, Kapazitäten und Entwicklungsniveaus der Staaten und respektieren nationale Politik und Prioritäten. [39]

Das übergeordnete Ziel der Bildungsagenda 2030 fordert inklusive, chancengerechte und HOCHWERTIGE BILDUNG für alle Menschen unter Berücksichtigung des Konzepts des lebenslangen Lernens.

Teilziel 4.1

«Bis 2030 allen Mädchen und Jungen den Abschluss einer kostenlosen, chancengerechten und hochwertigen Primar- und Sekundarschulbildung ermöglichen, die zu relevanten und effektiven Lernergebnissen führt.» [40]



Grundbildung für alle

Die Zahl Kinder und Jugendlicher, die nicht zur Schule gehen, ist zwischen 2000 und 2015 von 196 Millionen auf 124 Millionen gesunken, was als Erfolg der MDGs angesehen werden kann. Die Anzahl Kinder, die keine Primarschule besuchen, stieg von 2010 bis 2013 jedoch wieder. Ebenso wuchs die Anzahl Jugendlicher, die nicht zur Schule gehen können.

Lernergebnisse verbessern

Viele derjenigen, die zur Schule gehen, erlangen keine Grundkenntnisse und -fähigkeiten. 250 Millionen Kinder im Grundschulalter, von denen die Hälfte mindestens vier Jahre lang die Schule besucht haben, erfüllen die Mindestlernstandards nicht. [41]

Weitere Herausforderungen stellen die Datenerfassung und der -vergleich dar.

Im Jahr 2017 haben nur rund 30 % der Staaten, die an regionalen oder internationalen Lernstandserhebungen teilgenommen haben, Daten für den globalen Indikator geliefert. Zudem sind die Ergebnisse nicht direkt vergleichbar, da sie auf unterschiedlichen Erhebungsprogrammen basieren. [42]

Abbruchraten senken

Das Besuchen einer Schule ist keine Garantie dafür, auch tatsächlich einen Abschluss zu erlangen. Laut Daten für die Jahre 2010 bis 2015 lag die globale Abschlussrate in der Grundschulbildung bei 83 %, auf der Sekundarstufe I bei 69 % und in der Sekundarstufe II bei 45 %.

Teilziel 4.5

«Bis 2030 Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit auf allen Bildungsstufen beseitigen und allen Menschen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungsstufen sichern.» [43]



Gemäss Incheon-Erklärung wurde der Abschaffung von Ungleichheit in der Bildung in den MDGs nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt [44]. So war im Jahr 2009 die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus den ärmsten 20% der Haushalte in den Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen die Grundschule nicht abschliessen, mehr als fünfmal so hoch wie bei den Kindern der reichsten 20% [45]

Gleichstellung der Geschlechter

Ungleichheit aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit ist von besonderer Bedeutung. Was die Erreichung der Geschlechterparität anbelangt,

wurde dieses Ziel bis zum Jahr 2015 für lediglich 66% der Mitgliedstaaten auf Grundschulenebene und für 45% der Mitgliedstaaten auf Sekundarstufe 1 erreicht. [46]

Besondere Aufmerksamkeit bedürfen junge Mädchen und Frauen, die geschlechterbasierter Gewalt, Kinderehe, frühzeitiger Schwangerschaft und einer starken Belastung durch Pflichten im Haushalt ausgesetzt sein können, sowie jene, die in armen und abgelegenen ländlichen Gegenden leben.

Auch sollen besondere Massnahmen ergriffen werden, um die persönliche Sicherheit von Mädchen und Frauen auf dem Weg zu Bildungseinrichtungen zu sichern. Es gibt auch Kontexte, in denen Jungen benachteiligt werden.

So schliessen in einigen Regionen weniger Jungen als Mädchen eine Sekundarstufe oder eine höhere Bildungseinrichtung ab.

Sind Jungen benachteiligt, müssen diese in den Fokus gezielten Handelns gerückt werden. [47]

Damit Bildungspläne, Budgets, Lehrpläne und -bücher aber auch die Ausbildung von Lehrpersonen frei von geschlechtsbezogenen Stereotypen sind und Gleichberechtigung ebenso wie Nicht-Diskriminierung und interkulturelle Bildung fördern, müssen diese durch Regierungen überprüft und überarbeitet werden. [48]

Teilziel 4.6

«Bis 2030 den Erwerb ausreichender Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten für alle Jugendlichen und einen erheblichen Anteil der Erwachsenen sicherstellen.» [49]



Die Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten von Jugendlichen und Erwachsenen bleibt eine globale Herausforderung. Im Jahr 2016 waren weltweit 750 Millionen Erwachsene, davon zwei Drittel Frauen, des Lesens und Schreibens nicht mächtig. [50]

Geringe Lese- und Schreibkenntnisse sind auch in Ländern mit mittlerem und hohem Einkommen ein Problem. Etwa 20 % der Erwachsenen in Europa verfügen nicht über die Lese- und Schreibfähigkeiten, die sie bräuchten, um ganz am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. [51]

Es wurden erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Lese- und Schreibfähigkeiten weltweit zu verbessern. Zwischen 2000 und 2016 stieg die Alphabetisierungsrate für Erwachsene von 81,5% bis 86% weltweit, doch die regionalen Unterschiede sind gross.

So liegt die Alphabetisierungsrate in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara bei knapp 65% und in Ländern mit niedrigem Einkommen weltweit nur bei 61%.

Erwachsene mit geringen Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sind mit vielerlei Arten der Benachteiligung konfrontiert. Für sie ist Arbeitslosigkeit wahrscheinlicher und diejenigen, die angestellt sind, erhalten geringere Löhne. Es fällt ihnen schwerer, Chancen in der Gesellschaft zu ergreifen und ihre Rechte auszuüben. Und es ist auch wahrscheinlicher, dass ihr Gesundheitszustand schlechter ist. Der Ausbau effektiver Programme zur Alphabetisierung und Kompetenzvermittlung für Erwachsene ist zentral. Dabei soll die Zivilgesellschaft als Partner miteinbezogen werden, auf deren Erfahrung und gute Praxis aufgebaut werden kann. [52]

Es sollte sichergestellt werden, dass Programme zum Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind und auf ihren Vorkenntnissen und früheren Erfahrungen aufbauen. Solche Programme sollten verknüpft werden mit der Entwicklung von Fertigkeiten, die eine menschenwürdige Arbeit und gute Lebensbedingungen, als essentielle Elemente **LEBENS-LANGEN LERNENS**, ermöglichen. [53]

Schlusswort

Ich hoffe, Ihnen hiermit einen Einblick in die Bildungsagenda 2030 ermöglicht zu haben. Bestimmt werden wir in Zukunft noch viel davon hören.

Ich bin überzeugt, dass das Wohlergehen der Menschheit nur dann längerfristig gesichert werden kann, wenn global ein Umdenken stattfindet und wir als Weltgemeinschaft einen nachhaltigen Umgang mit den natürlichen Ressourcen unseres Planeten pflegen.

Wir Lehrpersonen sind Energie für den Katalysator Bildung. Auf dass Bildung den Weg ebnet in eine inklusivere, chancengerechtere und nachhaltigere Zukunft.

Glossar

Chancengerechtigkeit

Der Begriff der Chancengerechtigkeit wird in aktuellen Bildungsberichten durch Equity ersetzt; da letzter nach einer langen ideologisch geprägten bildungs- und sozialpolitischen Debatte in den letzten Jahrzehnten immer mehr negativ besetzt wurde. So definiert die OECD Equity: [54]

«Equity im Bildungswesen entspricht einer Lernumgebung, in der Individuen während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, die auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen basieren.

Diese Lernumgebung ermöglicht Frauen und Männern aller Nationalitäten und sozioökonomischer Hintergründe, Fähigkeiten zu entwickeln, welche nötig sind, um als produktive mündige Bürger am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie eröffnet ökonomische und soziale Chancen unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder sozialem Status.»

Hochwertige Bildung

Hochwertige Bildung ist Lernen entsprechend den «vier Säulen des Lernens».

Durch Bildung wird Wissen erworben und Kompetenz entwickelt. Wissen umfasst Informationen, Verständnis, Fertigkeiten, Einstellungen und Werte. Kompetenz ist die Fähigkeit, Wissen in konkreten Situationen anzuwenden. [55]

Die «vier Säulen des Lernens»: [56]

•Lernen, Wissen zu erwerben:

das kognitive Rüstzeug vermitteln, das zum besseren Verständnis der Welt und ihrer Komplexität benötigt wird, und eine geeignete und angemessene Grundlage für künftiges Lernen schaffen.

•Lernen zu handeln:

die Kompetenzen vermitteln, die den Einzelnen zur effektiven Teilhabe an der globalen Wirtschaft und Gesellschaft befähigen.

•Lernen für das Leben:

die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die sozialen Kompetenzen vermitteln, die dem Einzelnen psychosozial, emotional und körperlich die volle Ausschöpfung seines Potenzials und somit die Entwicklung zu einer in jeder Hinsicht ausgereiften Persönlichkeit ermöglichen.

•Lernen, zusammenzuleben:

dem Einzelnen die Werte, die den Menschenrechten, den Grundsätzen der Demokratie, der interkulturellen Verständigung und Achtung sowie dem Frieden innewohnen, auf allen Ebenen der Gesellschaft und der menschlichen Beziehungen sichtbar machen, um ihm und der Gesellschaft ein Leben in Frieden und Eintracht zu ermöglichen.

Inklusion

Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.

Inklusive Bildung geht auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein. Um dies zu erreichen, bedarf es einer Neugestaltung der Bildungssysteme, die sowohl die Abschaffung des Förderschulsystems als auch eine Reform des Regelschulsystems hinsichtlich Aufbau, Curricula, Unterrichtsansätzen und Lernstrategien enthält. [57]

Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen sollte darauf abzielen, Menschen auf der Basis individueller Selbstbestimmung zur optimalen persönlichen Bewältigung aller Lebensherausforderungen zu befähigen. [58]

Das gesamte Bildungssystem sollte darauf ausgelegt sein, die Bereitstellung von Lernangeboten für Menschen aller Altersgruppen zu erleichtern. [59]

Der Erwerb von Bildung ist nicht auf das formale bzw. schulische Lernen beschränkt, sondern umfasst darüber hinaus staatliche Stellen, religiöse Organisationen, Non-Profit-Organisationen und Gemeinschaften, berufständische Organisationen und die Privatwirtschaft. [60]

[1] Erenz 2013.
 [2] Ebd.
 [3] PH Bern 2011, S.1.
 [4] Klingholz/Lutz 2016, S.182.
 [5] Sachs 2015, S.8.
 [6] Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.4.
 [7] Klingholz/Lutz 2016, S.206.
 [8] Sachs 2015, S.478.
 [9] Buhag/Urdaal 2013, S.16.
 [10] Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.4.
 [11] Klingholz/Lutz 2016, S.208.
 [12] Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.8.
 [13] IFAD 2011, S.58.
 [14] Hinojosa/Pickles 2015, S.11.
 [15] Klingholz/Lutz 2016, S.193.
 [16] UNESCO 2016, S.85.
 [17] Montenegro/Patrinis 2014, S.9.
 [18] OECD 2017, S.59.
 [19] Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.11.
 [20] UNESCO 2016, S.91.
 [21] Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.11.
 [22] UNESCO 2016, S.102.
 [23] Kazianga/De Walque/Alderman 2012, S.736.
 [24] UNICEF 2016, S.28.
 [25] Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.15.
 [26] Klingholz/Lutz 2016, S.198.
 [27] Johnston et. Al 2014, S.644.
 [28] Deutsche UNESCO-Kommission 2016a, S.16.
 [29] Friedmann et. al. 2011, S.35.
 [30] Campante/Chor 2012, S.169.
 [31] Deutsche UNESCO-Kommission 2016, S.17.
 [32] UNESCO 2016, S.127.
 [33] Lesite et. al. 2010, S.253.
 [34] Deutsche UNESCO-Kommission 2016b, S.19.
 [35] UNESCO 2016, S.37ff.
 [36] Deutsche UNESCO-Kommission 2016b, S.19.
 [37] UNESCO 2014, S.3.
 [38] UNESCO 2015b, S.17.
 [39] UNESCO 2015a, S.18.
 [40] UN 2015.
 [41] Deutsche UNESCO-Kommission 2012, S.9.
 [42] Deutsche UNESCO-Kommission 2017, S.30.
 [43] UN 2015.
 [44] UNESCO 2015a, S.185.
 [45] Deutsche UNESCO-Kommission 2015, S.10.
 [46] UIS 2014.
 [47] Deutsche UNESCO-Kommission 2016b, S.33.
 [48] Plan International 2012, S.122.
 [49] UN 2015.
 [50] UIS 2014, S.1.
 [51] OECD 2010, S.36.
 [52] Deutsche UNESCO-Kommission 2017, S.35.
 [53] Ebd., S.38.
 [54] OECD 2017.
 [55] DEZA 2017, S.14f.
 [56] Ebd.
 [57] Rebel 2011, S.21.
 [58] Knapper/Corpley 2000, S.134.
 [59] CEDEFOP 2015, S.20f.
 [60] Ebd., S.22.

Literatur

Buhag, Halvard, Urdaal, Henrick (2013): An Urbanization Bomb? Population Growth and Social Disorder in Cities. In: *Global Environmental Change* 23 (1), S. 1-10. Online abgerufen am: 16.03.2018 <<https://www.buhag.com/wp-content/uploads/2014/02/GEC-2013-for-web.pdf>>.

Campante, Filipe R.; Chor, Davin (2012): Why was the Arab World poised for Revolution? Schooling, Economic Opportunities, and the Arab Spring. In: *Journal of Economic Perspectives* 26 (2), S. 167-187. Online abgerufen am: 07.04.2018 <http://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=2428&context=soe_research>.

CEDEFOP (2015): Annual Report 2014. Luxemburg: CEDEFOP.

Deutsche UNESCO-Kommission (2012): GMR 2012 Kompetenzen Jugendlicher stärken - Vorbereitung auf die Arbeitswelt. Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn. Online abgerufen am: 28.02.2018 <<http://www.unesco.de/filesadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/EFA-2012.pdf>>.

Deutsche UNESCO-Kommission (2016a): Bildung überdenken: Ein globales Gemeingut? UNESCO, Schweiz, Deutschland, Österreich.

Deutsche UNESCO-Kommission (2016b): Bildung 2030 Incheon-Erklärung und Aktionsrahmen. Inklusiv und chancengerechte hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Weltbildungsbericht 2017. Verantwortung für Bildung. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

DEZA (2017): Bildungsstrategie DEZA. Grundbildung und Berufsbildung. Bern: EDA, DEZA.

Erenz, Benedikt (2013): Ein Wort geht um die Welt. Nachhaltigkeit. In: *Zeit Online* 2013, 4/18/2013 (17). Online abgerufen am: 26.03.2018 <<http://www.zeit.de/2013/17/begriff-nachhaltigkeit-interview-ulrich-grober>>.

Friedman, Willa et al. (2011): Education as Liberation? National Bureau of Economic Research, Cambridge. Online abgerufen am: 22.04.2018 <<http://www.nber.org/papers/w16939.pdf>>.

Hinojosa, Carlos, Pickles, Annemieke (2015): The Implications of Green Industries on Education Systems and Training Developing and Advanced Economies. UNESCO, Paris. Online abgerufen am: 12.03.2018 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245731E.pdf>>.

IFAD (2011): Rural Poverty Report. International Fund for Agriculture Department, Rome.

Johnston, David W.; Schurer, Stefanie; Schields, Michael A. (2014): Maternal Gender Role Attitudes, Human Capital Investment, and Labour Supply of Sons and Daughters. In: *Oxford Economic Papers* 66 (3), S. 631-659. Online abgerufen am: 23.03.2018 <<https://pdfs.semanticscholar.org/6970/7c8b14c05009c723203fd018768e65d0c7.pdf>>.

Kazianga, Harounan; Walque, D. de; Alderman, Harold. (2012): Educational and Child Labour Impacts of Two Food-for-Education Schemes: Evidence from a Randomized Trial in Rural Burkina Faso. In: *Journal of African Economies* 21 (5), S. 723-760.

Klingholz, Reiner; Lutz, Wolfgang (2016): Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit. 1. Auflage. Frankfurt: Campus.

Knapper, Christopher; Cropley, Arthur J. (2000): Lifelong Learning in Higher Education. 3. Auflage. London: Kogan Page.

Losito, Bruno et al. (2010): ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement Among Lower Secondary School Students in 38 Countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Amsterdam. Online abgerufen am: 22.04.2018 <http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf>.

Montenegro, Claudio; Patrinos, Harry Anthony (2014): Comparable Estimates of Returns to Schooling Around the World. Washington, D.C.: World Bank.

OECD (2010): PISA 2009: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). OECD, Paris. Online abgerufen am: 22.04.2018 <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>>.

OECD (2017): Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren. 1. Auflage. Paris: OECD.

PH Bern (2011): Nachhaltige Entwicklung im Tourismus. Bern: PH Bern.

Rebel, Karlheinz; Hammerich, Holger (2011): Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sachs, Jeffrey (2015): The Age of Sustainable Development. New York: Columbia University Press.

UN (2015): The 2030 Agenda for Sustainable Development. UN, New York. Online abgerufen am: 02.03.2018 <https://www.un.orgpga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120B15_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf>.

UNESCO (2014): The Muscat Agreement. UNESCO, Muscat. Online abgerufen am: 23.04.18 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228122E.pdf>>.

UNESCO (2015a): Education for All Global Monitoring Report 2015: 2000-2015 Achievements and Challenges. 2. Auflage. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2015b): Education 2030: Incheon Declaration and Framework. Korea.

UNESCO (2016): Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet. 2. Auflage. Paris: UNESCO Publishing.

UNICEF (2006): Water, Sanitation and Hygiene Strategies for 2006-2015. UNICEF, New York. Online abgerufen am: 23.03.2018 <https://www.unicef.org/wash/files/UNICEF_WASH_2006_annual_report_FINAL_Sapt_07.pdf>.

Comic

Bilder: Toby Moris fürs Comic zum GEMR 2016
bitly.com/sdg4all

Text: Rebecca Joss

Schrift

offizielle Schriften der SDG
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>

Layout und Gestaltung

Rebecca Joss

9 SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Selbstständigkeitserklärung

Name und Vorname Rebecca Anina Joss

Matrikelnummer 13-291-190

Titel der Arbeit Bildung 2030

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig erarbeitet habe. Des Weiteren bestätige ich, sämtliche Zitate nach bestem Wissen als solche gekennzeichnet und die entsprechenden Literaturquellen und elektronischen Quellen vollständig angegeben zu haben.

Datum 03.06.2018

Unterschrift

Es wird darauf hingewiesen, dass gemäss der Verordnung vom 13. April 2005 (PHV Art. 59b, Fassung vom 30.10.13) und dem Gesetz vom 8. September 2004 (PHG Art. 66, Fassung vom 03.06.13) der deutschsprachigen Pädagogischen Hochschule der Grundsatz der Lauterkeit in der Wissenschaft gilt. Ein Verstoss gegen den Grundsatz der Lauterkeit in der Wissenschaft liegt vor, wenn falsche Angaben gemacht werden, geistiges Eigentum anderer verletzt wird oder eine Forschungstätigkeit auf andere unlautere Weise beeinträchtigt wird. Je nach Schweregrad der Verletzung kann dies einen schriftlichen Verweis durch die Institutsleitung oder den Ausschluss vom Studium an der Pädagogischen Hochschule nach sich ziehen (PHV Art. 59b, PHG Art. 66).