

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	III
Tabellenverzeichnis.....	III
Abkürzungsverzeichnis.....	IV
Gender Disclaimer.....	VI
1 Einleitung.....	1
1.1 Relevanz des Themas	2
1.2 Aufbau und Zielsetzung der Arbeit	3
1.3 Methodisches Vorgehen	5
2 UNICEF-Bildungsprogramme.....	6
2.1 UNICEF-Bildungsprojekte für Mädchen	8
2.2 Bildungsinitiative Let Us Learn	9
3 Situationsreport Nepal	11
3.1 Länderskizze Nepal.....	13
3.2 Bildungssituation in Nepal.....	15
3.3 UNICEF-Programme in Nepal	16
4 Projekthintergrund von Let Us Learn	18
4.1 Wesentliche Ergebnisse und Zielsetzungen des Programms in Nepal.....	20
4.2 Zugang zu Bildung in Projektphase I	21
4.3 Schulung von Lehrpersonal in Projektphase II	21
4.4 Partnerschaften in Projektphase III.....	21
5 Kurzvorstellung SDG-Aktionsplan Nepal (2015).....	22
5.1 Die 17 SDGs der Agenda 2030.....	23
5.2 SDG 4 (hochwertige Bildung) und das Kinderrechte-Mapping	24
5.3 SDG4 im Kontext mit anderen SDGs	26
6 Analyse des UNICEF-Bildungs-Programms anhand der vier Nachhaltigkeits-Dimensionen	27
6.1 Soziale Nachhaltigkeit	28
6.2 Ökonomische Nachhaltigkeit	30
6.3 Ökologische Nachhaltigkeit.....	31
6.4 Politische Nachhaltigkeit	32
6.4.1 Grundsätzliche Aspekte politischer Nachhaltigkeit	33
6.4.2 Politische Nachhaltigkeit in Übereinstimmung mit den Prinzipien der Paris Declaration on Aid Effectiveness von 2005.....	34
7 Material und Methodik der Datenerhebung.....	35

7.1 Interviews als Informationsquelle	36
7.1.1 Auswahl der Interviewpartner	39
7.1.2 Aufbau und Inhalt des Leitfadeninterviews nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring	39
7.1.3.1 Deskription Interviewpartner 1	40
7.1.3.2 Deskription Interviewpartner 2	44
7.1.3.3 Deskription Interviewpartner 3	50
7.1.4 Auswertung der Interviews	55
7.2 Fallstudie als weitere Informationsquelle: Mädchen in Nepal partizipieren am LUL-Programm.....	56
8 Diskussion der Ergebnisse und Handlungsempfehlungen für eine gelungene Implementierung von Bildungsprogrammen in Nepal.....	59
9 Fazit und Ausblick.....	64
Literaturverzeichnis.....	66
Anhang	70
Eidesstattliche Erklärung.....	77

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Educational status of poorest quintile adolescents (age 10-19 years). Quelle: UNICEF 2020b.....	7
Abbildung 2: LUL - Level of Education and components. Quelle: Internes Dokument, s. Anhang	10
Abbildung 3: Nepal: Provinzübersicht und Handlungsfelder von LUL und UNICEF. Quelle: Internes Dokument, s. Anhang, S. 71.....	20
Abbildung 4: Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs), mit denen die wirtschaftliche, soziale und ökologische Entwicklung vorangebracht werden soll. Quelle: United Nations.	24
Abbildung 5: Deduktive Inhaltsanalyse. Vorgehen nach Mayring. Quelle: Mayring 2010, S. 603 ff.	38
Abbildung 6: Barsha, 12, nimmt am GATE-Programm von Let Us Learn teil. Quelle: PME/Kelley Lynch	59

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übereinstimmende Handlungsempfehlungen aller Experten mit Blick auf strukturelle Veränderungen im Bildungssystem. Quelle: Eigene Darstellung.....	60
Tabelle 2: Übereinstimmende Kritik aller Experten an der Qualität der Bildungsangebote in Nepal. Quelle: Eigene Darstellung.....	62
Tabelle 3: Fehlender muttersprachlicher Unterricht als zentrales Problem für flächendeckende Bildungsangebote. Quelle: Eigene Darstellung.....	62
Tabelle 4: Übereinstimmendes Aufzeigen von Ineffizienz und bürokratischen Hürden aller Experten. Quelle: Eigene Darstellung.	63

Abkürzungsverzeichnis

Bipp	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
CSED	Community School Enabling Decade
DRR	Disaster Risk Reduction
ECED	Early Childhood Education and Development
EFA	Education for All
EGL	Early Grade Learning
ESIP	Equity Strategy Implementation Plan
EU	Europäische Union
GATE	Girls' Access to Education
GPE	Global Partnership for Education
LDC	Least Developed Country
LUL	Let Us Learn
MDG	Millennium Development Goals
NCP	Nepal Communist Party
NGO	Non Governmental Organisation
NNF	Nepal National Framework
SAARC	South Asian Association for Regional Cooperation
SDG	Sustainable Development Goal
SSRP	School Sector Reform Plan
SWAp	Education Sector Wide Approach
UNDAF	United Nations Development Assistance Framework
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF

United Nations International
Children's Emergency Fund

OOSCI

Out-of-School Children Initiative

WASH

Water, Sanitation and Hygiene

Gender Disclaimer

In diesem Text wird aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung für personenbezogene Pronomen und Substantive das generische Maskulinum verwendet und zwar im Sinne einer geschlechterneutralen Bezeichnung. Dies soll weder eine Diskriminierung noch eine Abwertung femininer und diverser Geschlechteridentitäten implizieren. Vielmehr sind diese dabei ausdrücklich inkludiert.

1 Einleitung

„Bildung ist der Schlüssel zu einem besseren Leben für jedes Kind und die Grundlage jeder starken Gesellschaft – doch noch sind viel zu viele Kinder davon ausgeschlossen. Um all unsere Entwicklungsziele zu erreichen, muss jedes Kind zur Schule gehen und lernen“ (vgl. UNESCO 2016, S. 12).

Anthony Lake
Exekutivdirektor von UNICEF

Mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung will die Staatengemeinschaft den globalen Herausforderungen gemeinsam unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und politischen Dimension begegnen. Eine zunehmend fragile politische Weltlage prägt das Aufwachsen der jungen Generation und bedroht ihre Zukunft. Die 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedeten 17 nachhaltigen Entwicklungsziele sind ein konkreter Aktionsplan, um die Welt bis zum Jahr 2030 zum Besseren zu verändern – auch für Kinder und Jugendliche und vor allem mit ihnen gemeinsam.

Seit dem Jahr 2000 gibt es beachtliche Fortschritte bei der Erreichung des Ziels der universellen Grundschulbildung. Die Gesamteinschulungsrate erreichte 2015 in den Entwicklungsregionen 91 Prozent und die weltweite Zahl der Kinder, die nicht zur Schule gehen, ist um fast die Hälfte gesunken (vgl. UNDP 2021). Auch in Nepal wurden im Bildungssektor bedeutende Erfolge in Bezug auf Zugang und Teilhabe erzielt, insbesondere in den Bereichen Schulbildung, Alphabetisierung und Weiterbildung (vgl. Government of Nepal 2019, S. 3). Trotzdem gibt es in Nepal viele Kinder, darunter besonders viele Mädchen, die nicht zur Schule gehen oder diese abbrechen, weil die Familien sich den Schulbesuch nicht leisten können, die Schulen zu weit entfernt sind oder sie ethnischen Minderheiten angehören (vgl. UNICEF 2021a).

Als zentrale Fragestellung der Masterarbeit soll das seit zehn Jahren bestehende UNICEF-Bildungsprogramm Let Us Learn in Nepal im Kontext der Agenda 2030 evaluiert werden. Es soll erforscht werden, inwieweit die Implementierung des Bildungsprogramms Let Us Learn von UNICEF in Nepal auf die SDGs einzahlt. In diesem Zusammenhang sollen die direkten Auswirkungen von Bildungsprogrammen für Kinder, insbesondere Mädchen, in Nepal mit Blick auf die 17 SDGs der Agenda 2030

eruiert werden. Gleichzeitig soll geklärt werden, ob und inwieweit bei diesen Bildungsprogrammen die Prinzipien der Paris-Deklaration über die Wirksamkeit von nachhaltiger Entwicklungszusammenarbeit, insbesondere die Eigenverantwortung der Empfängerländer und die gegenseitigen Rechenschaftspflicht Berücksichtigung finden. Mittels Experteninterviews von Personen aus dem direkten Umfeld der Entwicklungszusammenarbeit und mit Expertise zur Situation in Nepal sowie Fallstudien sollen die notwendigen Daten für die Analyse und Evaluation generiert werden. Die empirische Auswertung erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Ausgangspunkt der Forschungsfrage ist die Hypothese, dass das Erreichen einer inklusiven und qualitativ hochwertigen Bildung für alle (SDG 4) die Überzeugung bekräftigt, dass Bildung eines der stärksten und bewährtesten Mittel für eine nachhaltige Entwicklung ist. Erfolge im Bildungssektor sollen einen gleichberechtigten Zugang zu einer soliden Berufsausbildung erleichtern oder gar den Zugang zu einer hochwertigen Hochschulbildung ermöglichen und können somit dazu beitragen, Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern zu beseitigen, Wohlstand zu schaffen, Armut und Hunger einzudämmen und damit die Chance auf Ernährungssicherheit zu erhöhen. Insbesondere Bildungsprojekte für Grundschüler haben große Potenziale, Chancen für Kinder zu eröffnen, frühzeitig für alle 17 SDGs der Agenda 2030 sensibilisiert zu werden.

1.1 Relevanz des Themas

Das Recht auf Bildung für jeden ist in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte unter Artikel 26 verankert. Dort steht: „Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung.“ Weiter heißt es: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit [...] gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassistischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“ (vgl. UN-Vollversammlung Art. 26, 1948). Diese Ausführung macht die vielen und komplexen Zusammenhänge zwischen Bildung und relevanten gesellschaftlichen und politischen Themenfeldern deutlich. Gleichzeitig zeigt die Verankerung von Bildung als Menschenrecht die hohe Bedeutung und Relevanz, die der Förderung von Wissen zugeschrieben wird. Dennoch ist Bildung in vielen Ländern und Gesellschaften noch immer ein Privileg und häufig bleibt sie insbesondere Kindern und Jugendlichen aus sozial schlechter gestellten Familien verwehrt (vgl. Lohrenscheit 2013). Dies gilt insbesondere für die armen Länder des Globalen Südens, jedoch zunehmend auch für die reichen Industriestaaten des Nordens (vgl. ebd.). Das Recht

auf Bildung für alle Menschen fußt auf dem Anspruch, dass jeder Mensch seine Persönlichkeit entfalten können soll und in der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten gestärkt wird (vgl. ebd.). „Dem Recht auf Bildung kommt somit im Rahmen der Menschenrechte eine ganz besondere Bedeutung zu: Es soll zur Förderung der Menschenrechte beitragen und wird daher auch als Recht auf Menschenrechtsbildung beschrieben“ (vgl. Lohrenscheit 2013). Rückblickend sagte bereits im 16. Jahrhundert der Philosoph Francis Bacon „Knowledge is Power“, also „Wissen ist Macht“ (vgl. Zetz 2014). Dass Macht mit Einfluss, aber auch Veränderungsbereitschaft korreliert, zeigte das damalige Zeitalter der Aufklärung. Der Zugang zu neuem Wissen befähigt Menschen dazu, sich zu engagieren, etwas zu verändern und vor allem zur Mitsprache, zu gestärkter politischer Bildung. Wissen kann also dazu befähigen, seine Meinung zu äußern – ein Grundrecht unserer heutigen Gesellschaft (vgl. ebd.). Auch die aktuelle Weltlage mit Blick auf die Covid-19-Pandemie zeigt in aller Deutlichkeit den Stellenwert von Bildung bzw. die Folgewirkungen, wenn der Zugang zu Bildungsangeboten langfristig entfällt. Mit dem Ausbruch der Corona-Pandemie kam es weltweit zu Schulschließungen – in manchen Ländern waren Schulen fast ein Jahr vollständig geschlossen. Das betrifft weltweit mehr als 168 Millionen Kinder (vgl. Dohmen/Bulling 2021). Familien aus schlechter gestellten Gesellschaftsschichten haben ohnehin schlechtere Zugangsmöglichkeiten zu relevanten Ressourcen, wodurch soziale Ungleichheit stärker reproduziert wird und Chancengleichheit fehlt. Alternative digitale Lernangebote außerhalb der Schule gibt es in Entwicklungsländern nicht ausreichend, weshalb schätzungsweise ein Drittel der Schulkinder weltweit im letzten Jahr nicht am Fernunterricht teilnehmen konnten und keinerlei Schulbildung erhalten haben (vgl. ebd.). Die Folgen sind vielschichtig: Schulmahlzeiten setzen aus, die Zahl der Kinderehen steigt ebenso wie die Zahl von Kinderarbeit. Insgesamt bleiben Kompetenzen, sich eine bessere Zukunft aufzubauen, vernachlässigt, wodurch das Risiko von Zunahme an Missbrauchs- und Gewalterfahrungen sowie extremer Armut steigen und soziale Ungleichheit negativ begünstigen. Gleichzeitig fallen Anlaufstellen für psychosoziale Unterstützung weg (vgl. ebd.). Bildung ist somit in all seinen Facetten und vielseitigen Strängen des persönlichen Wissens und Weiterbildens ein unter dem gegebenen Forschungsfeld relevantes Thema.

1.2 Aufbau und Zielsetzung der Arbeit

Beginnend folgt nach der Einleitung und der Erläuterung der Relevanz des Themas eine Skizzierung des methodischen Vorgehens. Das zweite Kapitel dient als Einführung in

die Bildungsprogramme von UNICEF mit Blick auf die weltweiten Projekte, hinführend zur ausgewählten Bildungsinitiative Let Us Learn. Daran anschließend folgt ein Situationsreport über Nepal mit Blick auf unterschiedliche Kennzahlen, Daten und Fakten des südasiatischen Landes. Ferner wird die vorherrschende Bildungssituation beleuchtet und unter diesem Kontext mit den bestehenden UNICEF-Programmen in Nepal eingeordnet. Darauf aufbauend wird das im Fokus der Analyse stehende Bildungsprogramm Let Us Learn von UNICEF in seinen einzelnen Projektphasen vorgestellt. Dazu werden diese kurz vorgestellt, erläutert und eine ganzheitliche Projektskizze dargelegt. Weiter wird, um die theoretische Klammer ganzheitlich zu setzen, der SDG-Aktionsplan von Nepal in seinen wesentlichen Kernaussagen vorgestellt. Außerdem werden die 17 nachhaltigen Entwicklungsziele in Kürze erläutert und insbesondere das vierte Ziel – hochwertige Bildung – in den Gesamtkontext der Agenda 2030 eingeordnet. Es folgt weiter eine Einordnung des SDG 4 in Bezug zu den anderen nachhaltigen Entwicklungszielen. Ergänzend wird das vierte Entwicklungsziel in Korrelation mit der UN-Kinderrechtskonvention gebracht, um aufzuzeigen, dass sich die Entwicklungsziele mehrheitlich direkt auf die Kinderrechte beziehen. In Kapitel sechs erfolgt eine ausführliche Prüfung des UNICEF-Bildungsprogramms Let Us Learn anhand der vier Nachhaltigkeits-Dimensionen und somit eine Einordnung der Bildungsinitiative in Bezug auf seine ökologischen, sozialen, ökonomischen und politischen Nachhaltigkeitskomponenten. An diese Analyse anschließend, behandelt das siebte Kapitel das zur Beantwortung der Forschungsfrage entwickelte Forschungsdesign. Dazu wird die Erhebungs- und Auswertungsmethode der empirischen Untersuchung sowie die Auswahl der Interviewpartner vorgestellt. Die Hauptergebnisse der Interviews sowie der Fallstudie werden anschließend deskriptiv dargestellt. Um eine vollständige Situationsanalyse abzubilden und aussagekräftige Handlungsempfehlungen auszusprechen, ist es entscheidend, ebenfalls die Seite der Projektpartizipierenden abzubilden. Dazu wird eine Fallstudie von UNICEF über ein Mädchen, das am Let Us Learn-Programm teilnimmt, herangezogen und evaluiert. Die abschließende Auswertung und Diskussion der vorliegenden Informationsquellen bilden den Kern für die nachfolgenden Handlungsempfehlungen für eine gelungene Implementierung von Bildungsprogrammen in Nepal. Zuletzt geben Fazit und Auswertung Raum für Methodenkritik. Die wichtigsten Erkenntnisse der empirischen Arbeit werden zusammengefasst und im Hinblick auf die Forschungsfrage fokussiert.

1.3 Methodisches Vorgehen

Um valide Aussagen bezüglich des UNICEF-Bildungsprogramms Let Us Learn in Nepal im Kontext der Agenda 2030 zu treffen, wird dieses anhand des Konzepts der Dreidimensionalität nachhaltiger Entwicklung untersucht. Darunter versteht man die gleichwertige Betrachtung der drei Merkmale Ökologie, Ökonomie und Soziales (vgl. Hauff 2015, S. 78). Nachhaltige Entwicklungsziele können nur erreicht werden, wenn man wirtschaftliche, umweltbezogene und soziale Ziele gleichrangig und ganzheitlich betrachtet und auch inhaltlich zusammenführt (vgl. ebd). Die genaue Aufschlüsselung der einzelnen Kapitalarten verdeutlicht die zugrundeliegende Komplementarität. Die Förderung einer der drei Dimensionen beeinflusst immer auch die anderen Dimensionen. Sie bedingen einander und können – vielmehr sollten – nicht losgelöst voneinander betrachtet werden (vgl. ebd.) Die politische Dimension ergänzt das etablierte Drei-Säulen-Modell nachhaltiger Entwicklung um die politische Dimension (vgl. Kroll 2018, S. 57). Ferner soll daran anknüpfend geklärt werden, ob und inwieweit Bildungsprogramme unter den Evaluationsprinzipien der Paris-Deklaration über die Wirksamkeit von nachhaltiger Entwicklungszusammenarbeit Berücksichtigung finden. Zur Erhebung der relevanten Daten für die Beantwortung dieser Forschungsfrage werden Experteninterviews mit relevanten Akteuren der Entwicklungszusammenarbeit mit Kenntnissen über Programmarbeit in Nepal geführt. Ergänzend dazu wird ebenfalls die Seite der Projektpartizipierenden in Form von Fallstudien von UNICEF über Mädchen, die am Let Us Learn-Programm teilnehmen, herangezogen und evaluiert. Die Interviews werden durch einen Leitfaden strukturiert, um den Interviewablauf zu steuern und von allen Experten gleichartige Informationen erheben zu können. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring. Die zugrundeliegenden Interviews werden methodisch transkribiert und deduktiv sowie nachfolgend induktiv kategorisiert und codiert. Aus datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Gründen wurde den Interviewpartnern Anonymität zugesichert und erklärt, zu welchem Zweck, in welchem Rahmen und in welcher Weise die Daten verwendet werden. Die Gespräche werden offen und flexibel gestaltet und nicht durch den Leitfaden eingeeengt. Die Fragen sind in Themenblöcke unterteilt, wobei die Reihenfolge der Beantwortung der Fragen variieren kann.

2 UNICEF-Bildungsprogramme

„Um Armut abzuschaffen, gemeinsamen Wohlstand voranzutreiben und die Ziele nachhaltiger Entwicklung (SDGs) zu erreichen, müssen wir [...] zusammen daran arbeiten sicherzustellen, dass alle Kinder ihr ganzes Leben lang Zugang zu hochwertiger Bildung und zu Lernmöglichkeiten haben, unabhängig von ihrem Geburtsort, ihrem Geschlecht oder dem Einkommen ihrer Familie“ (vgl. UNESCO 2016, S. 12).

Jim Yong Kim
Präsident der Weltbank

An einem normalen Schultag besuchen über eine Milliarde Kinder auf der ganzen Welt den Unterricht (vgl. UNICEF 2021b). Das sind mehr Kinder und Jugendliche als je zuvor, die aktuell eine Vorschul-, Grundschul- und Sekundarschulbildung erhalten (vgl. ebd.). Problematisch ist jedoch die unterschiedliche Qualität von Bildung. In vielen weniger entwickelten Ländern herrscht ein Mangel an gut ausgebildeten Lehrern, an Lernmaterialien, an gut ausgestatteten Klassenräumen und sanitären Anlagen. Hinzu kommt, dass viele Kinder hungrig, krank oder erschöpft sind, wenn sie die Schule besuchen und dementsprechend nicht vom Unterricht profitieren können (vgl. ebd.). Schätzungsweise 617 Millionen Kinder und Jugendliche auf der ganzen Welt erreichen nicht die Mindestanforderungen in Lesen und Mathematik, obwohl zwei Drittel von ihnen zur Schule gehen (vgl. ebd.). Kinder und Jugendliche sind aus unterschiedlichen Gründen von Bildung ausgeschlossen. Armut ist eine der häufigsten Ursachen. Kinder aus armen Haushalten gehen fünfmal häufiger nicht in die Grundschule wie Kinder aus wohlhabenden Familien. Kinder mit Behinderungen und Kinder ethnischer Minderheiten haben ebenfalls ein höheres Risiko, keine Schulbildung zu erhalten (vgl. ebd.). Für Mädchen sind die Bildungschancen in einigen Teilen der Welt, darunter auch Nepal, aufgrund veralteter traditioneller Rollenbilder besonders begrenzt. Nur 66 Prozent der Länder weltweit haben die Geschlechterparität in der Grundschulbildung erreicht. Kinder aus ländlichen Gebieten gehen zweimal so häufig nicht zur Grundschule wie ihre städtischen Altersgenossen. Im Jahr 2021 gehen in Kriegs- oder Konfliktgebieten 27 Millionen Kinder nicht zur Schule (vgl. UNICEF 2021c). Ohne Zugang zu Bildung verlieren Kinder wichtige Lebenskompetenzen, Selbstbestimmung und künftige Berufschancen. Bildung fördert das Wirtschaftswachstum, reduziert Armut und Ungleichheit. Sie erhöht die Fähigkeit eines jeden Einzelnen ein gesundes Leben zu führen, an der Gesellschaft teilzuhaben und Frieden und Stabilität zu fördern (vgl. ebd.).

Fest steht, dass Kinder ohne die Möglichkeit für lebenslanges Lernen vor größeren Hindernissen bei der Erlangung von Einkommen und Beschäftigung im späteren Leben stehen. Sie haben ein höheres Risiko, Krankheiten und gesundheitliche Beschwerden zu erleiden und können seltener an Entscheidungen partizipieren, die sie betreffen – was ihre Fähigkeit bedroht, eine bessere Zukunft für sich und ihr unmittelbares Umfeld aufzubauen (vgl. UNICEF 2021b).

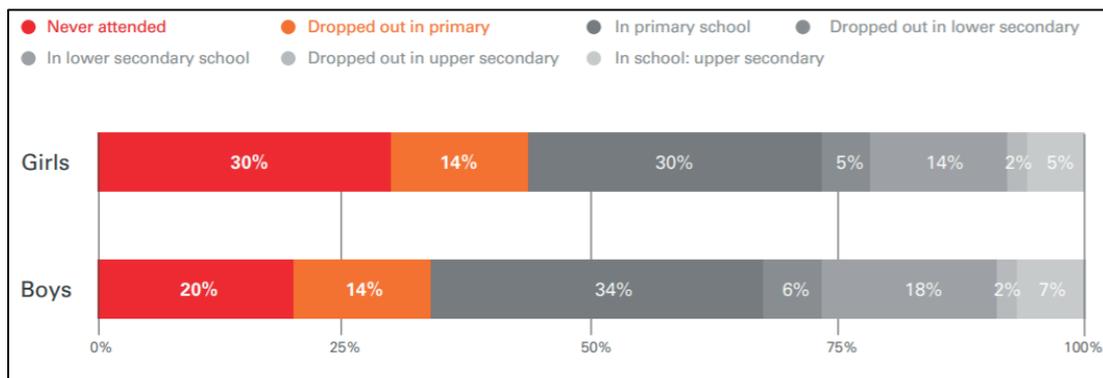


Abbildung 1: Educational status of poorest quintile adolescents (age 10-19 years). Quelle: UNICEF 2020b

Die obige Abbildung zeigt, dass in Ländern mit geringen Einkommen, zu denen auch Nepal gehört, prinzipiell ein Gerechtigkeitsproblem bei der Verteilung der öffentlichen Mittel vorliegt. Eine Studie über die Verteilung der öffentlichen Bildungsressourcen zeigt auf, dass 44 Prozent der Mädchen und 34 Prozent der Jungen aus den ärmsten Familien nie eine Schule besucht haben oder die Grundschulausbildung abgebrochen haben (vgl. UNICEF 2020b, S. 3). Die Arbeit von UNICEF im Bereich Bildung fußt auf dem Prinzip, dass qualitativ hochwertiges Lernen einer sicheren, freundlichen Umgebung bedarf, geschultes Lehrpersonal verfügbar ist und Unterricht in Sprachen und lokalen Dialekten, die die Schüler verstehen können, gelehrt wird. Lernergebnisse müssen überwacht werden und adaptiv in den Unterricht einfließen (vgl. ebd.). UNICEF agiert weltweit im Bildungssektor, konkret in 144 Ländern, und untergliedert seine Programmschwerpunkte im Bildungssektor dabei in drei Bereiche: Zugang zu Bildung, Lernen und Fähigkeiten fördern sowie Bildung und Lernmöglichkeiten in Notsituationen ermöglichen (vgl. ebd.). Das bedeutet den Einsatz für geschlechtergerechten Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung von der frühen Kindheit bis zur Pubertät, auch für Kinder mit Behinderungen, marginalisierten Kindern und solchen, die in humanitären Notsituationen leben. Frühkindliche Bildung meint explizit Vorschulbildungsprogramme mit Bildungsinhalten für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Beginn der Grundschulbildung, meist im Alter von sechs Jahren (vgl. Bohlinger 2012, S. 18). UNICEF-Bildungsprogramme fördern zudem die Kompetenzentwicklung der Schüler durch regional angepasste Lösungen, die

individuelle Bildungsangebote schaffen. Ein besonderer Schutz von Kindern, die auf der Flucht sind oder in Kriegs- und Konfliktgebieten leben, wird verstärkt gefördert, um ihnen beispielsweise durch mobile Lernmöglichkeiten Bildungsalternativen zu schaffen. Diese drei Säulen bilden die Grundlage der globalen Bildungsstrategie von UNICEF (vgl. UNICEF 2021c). Mit Blick auf die Verwirklichung der nachhaltigen Entwicklungsziele schließt UNICEF Partnerschaften mit relevanten Entwicklungsorganisationen, so zum Beispiel dem Global Partnership for Education, dem Global Education Cluster und der United Nations Girls' Education Initiative, um strategisch Bildungsprogramme und die Zielvorgaben des SDG 4 umzusetzen (vgl. ebd.). In Zusammenarbeit mit dem UNESCO-Institut für Statistik hat UNICEF 2012 die Out-of-School Children Initiative (OOSCI) gegründet, um die Zahl der Kinder, die nicht zur Schule gehen, weltweit nachhaltig zu senken. Dazu stellt die Initiative Partnerregierungen aussagekräftige Daten zur Verfügung. OOSCI identifiziert damit Hemmnisse, die zur Ausgrenzung bei Bildungsangeboten führen und entwickelt Vorschläge für politische Maßnahmen und Programme, die mehr Kinder in die Schule und zu einer abgeschlossenen Ausbildung führen sollen (vgl. ebd.). Seit dem Start der Initiative haben sich über 90 Länder angeschlossen, die Handlungsempfehlungen auf Basis der OOSCI-Daten treffen (vgl. ebd.).

2.1 UNICEF-Bildungsprojekte für Mädchen

132 Millionen Mädchen gehen weltweit nicht zur Schule – davon 34 Millionen im Grundschulalter, 30 Millionen im Alter der unteren Sekundarstufe und 67 Millionen im Alter der oberen Sekundarstufe (vgl. UNICEF 2021d). In Krisen- und Konfliktgebieten ist die Wahrscheinlichkeit doppelt so hoch, dass Mädchen nicht zur Schule gehen. Das führt zu der Schätzung, dass bis 2030 eines von fünf Mädchen in krisenbetroffenen Ländern nicht in der Lage sein wird, einen einfachen Satz zu lesen (vgl. UNICEF 2021e, S. 2). Dabei ist belegt, dass Mädchen, die eine Ausbildung erhalten, seltener jünger heiraten und mit großer Wahrscheinlichkeit ein gesundes Leben führen. Sie verdienen ein höheres Einkommen, nehmen häufiger an den Entscheidungen teil und bauen eine bessere Zukunft für sich und ihre Familien auf (vgl. UNICEF 2021d). Bildung von Mädchen stärkt somit die Wirtschaft und verringert gleichzeitig Ungleichheit, sie trägt zu stabileren, widerstandsfähigeren Gesellschaften bei, die allen Menschen die Möglichkeit geben, ihr volles Potenzial zu entfalten. Bei Bildungsprogrammen für Mädchen geht es ebenso darum, dass sie sich in Klassenzimmern sicher fühlen und in Fächern und Berufen, die sie selbst wählen, unterstützt werden – auch in solchen, in denen sie

unterrepräsentiert sind (vgl. ebd.). Die Sekundarschulbildung von Mädchen korreliert somit nachweislich mit dem Einkommen von Mädchen und Frauen, der nationalen Wirtschaftswachstumsrate, der Quote der Frühverheiratung und der Kinder- und Müttersterblichkeitsrate (vgl. ebd.). Insgesamt stärken geschlechtergerechte Bildungssysteme Mädchen und Jungen gleichermaßen, denn sie fördern die Entwicklung von grundlegenden Lebenskompetenzen wie Selbstmanagement, Kommunikation, Verhandlungsgeschick oder kritischem Denken. Geschlechtergerechte Bildungssysteme stärken auch interdisziplinäre Fähigkeiten und schließen Qualifikationslücken, die derzeit noch starke Einkommensunterschiede aufrechterhalten (vgl. ebd.). Schulbezogene Gewalt oder Praktiken wie Kinderheirat und weibliche Genitalverstümmelung werden ebenfalls durch geschlechtergerechte Bildung reduziert. Eine vom Schulsystem gestützte Sozialisierung, die frei von negativen Geschlechternormen ist, hat auch direkte Vorteile für Jungen. In vielen Ländern können Männlichkeitsnormen zu Schulverweigerung, Kinderarbeit oder Bandengewalt führen (vgl. ebd.). Um eine Vorschul- und Grundschulbildung zu erhalten und diese abzuschließen fördert UNICEF beispielsweise Wiedereingliederungsmaßnahmen für junge Mütter oder den Ausbau von Menstruationshygiene in Schulen (vgl. ebd.). Weitere Maßnahmen sind darauf ausgelegt, Gemeinden für Geschlechterstereotype und unbewusste Vorurteile in Bezug auf Geschlechterrollen zu sensibilisieren, um Mädchen die gleichen Lern- und Karrierechancen wie Jungen zu ermöglichen (vgl. UNICEF 2018a, S. 18). Finanzielle Anreize für alleinerziehende und junge Müttern können eine Methodik sein, damit sie in der Schule bleiben oder an Weiterbildungen, Seminaren oder Kompetenzentwicklungsprogrammen teilnehmen (vgl. ebd.). Insbesondere Programme, die die Beteiligung von Mädchen in naturwissenschaftlichen, technischen, ingenieurwissenschaftlichen und mathematischen Studiengängen steigern, werden forciert. Initiativen zur Unterstützung von Mädchen beim Übergang von der Schule in den Beruf, also Berufsberatungsstellen, sowie der Zugang zu Schulungen sind ebenfalls Teil der UNICEF-Bildungsprogramme für Mädchen.

2.2 Bildungsinitiative Let Us Learn

Die Bildungsinitiative Let Us Learn wurde 2011 von Susan und Stefan Findel zusammen mit dem Deutschen Komitee für UNICEF und dem UNICEF-Headquarter in New York gegründet (vgl. interne Dokumente, s. Anhang). Die beiden Philanthropen gehören zu den größten Einzelunterstützern von UNICEF und initiierten mit einem Startkapital von 20 Millionen Dollar das langfristige und bis heute laufende Bildungsprogramm (vgl. ebd.). Der Leitgedanke von LUL hat zum Ziel, allen Kindern, unabhängig von ihrem Geschlecht,

ihrer Herkunft oder ihren Lebensumständen Zugang zu kostenloser, verpflichtender und qualitativ hochwertiger Bildung zu verschaffen (vgl. ebd.). Die LUL-Projekte reichen von Vorschulförderung über Grundschulbildung bis hin zu Kursen für Jugendliche, die nie zur Schule gegangen sind. LUL operiert in fünf Ländern und setzt dort jeweils einen anderen inhaltlichen Projektschwerpunkt (vgl. UNICEF 2020c). In Afghanistan liegt der Fokus auf Mädchenbildung und dabei explizit auf einer Grundbildung für Kinder in entlegenen Gebieten. In Bangladesch unterstützt das Programm arbeitende Kinder, die ihre Familien mitversorgen müssen und will somit durch Bildung aktiv das Problem von Kinderarbeit austarieren (vgl. ebd.). In Liberia unterstützten UNICEF und LUL Schulen und Förderkurse speziell für Mädchen. In Madagaskar vergibt LUL Stipendien, damit Kinder zur Schule gehen können. In Nepal initiiert LUL spezielle Förderkurse für Mädchen mit Fokus auf eine Grundbildung und fördert edukative Sportangebote (vgl. ebd.). Die nachfolgende Abbildung gibt eine detaillierte Übersicht über die jeweiligen Programmschwerpunkte in Bezug auf Schultyp und Bildungssystem des jeweiligen partizipierenden Landes.

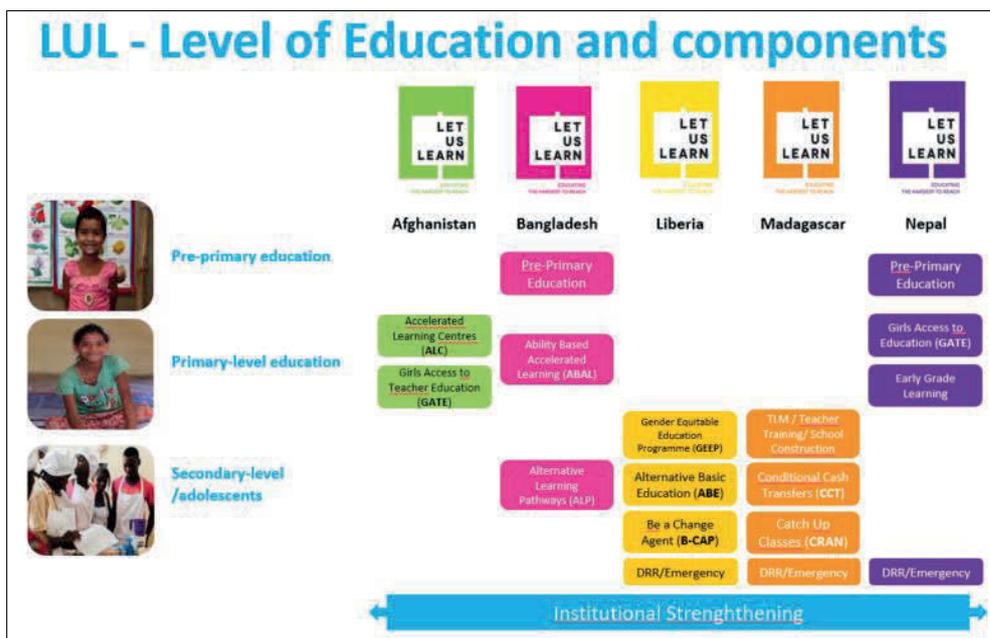


Abbildung 2: LUL - Level of Education and components. Quelle: Internes Dokument, s. Anhang

3 Situationsreport Nepal

„In unserer Welt ist Wissen, Macht und Bildung ermächtigt. Sie ist eine unerlässliche Komponente der Entwicklungsgleichung. [...] Deshalb ist die Möglichkeit Bildung zu erlangen so wichtig, um die Entwicklung der Menschheit voranzutreiben“ (vgl. UNESCO 2016, S. 12).

Helen Clark

Administratorin des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (UNDP)

Die nepalesische Regierung hat ein grundlegendes Bewusstsein dafür, dass Bildung ein entscheidender Hebel für die nachhaltige Etablierung von Humankapital ist, welche es zu fördern gilt (vgl. Government of Nepal 2019, S. xi). Humankapital meint unter wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive personengebundenes Wissen innerhalb der Bevölkerung, welches unter dem Gesichtspunkt von Investition in Bildung aufgebaut wird (vgl. Onpulson 2021). Das Fundament von Bildung fußt auf sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und physischen Infrastrukturen (vgl. Government of Nepal 2019, S. xi). Nepal hat sich daher zum Ziel gesetzt bis 2022 den Status eines Entwicklungslandes zu erreichen, bis 2030 zu einem Land mit mittlerem Einkommen zu werden und bis 2043 die langfristige Vision „Prosperous Nepal, Happy Nepali“ zu verwirklichen (vgl. ebd.). Die Regierung von Nepal hat dazu Maßnahmenpläne entwickelt, um das öffentliche Bildungssystem als Rückgrat dieser nationalen Bestrebungen aufzubauen. So sagt die nepalesische Verfassung jedem Bürger das Recht auf Bildung zu. Weiter hat Nepal in diesem Zusammenhang die Jahre von 2019 bis 2028 zur "Community School Enabling Decade" (CSED) erklärt. Nepal ist außerdem Unterzeichner der Incheon-Erklärung von 2015, die eine neue Vision der weltweiten Bewegung „Education for All“ (EFA) verfolgt. Die Incheon-Erklärung benennt erneut den politischen Willen, der sich in zahlreichen internationalen und regionalen Menschenrechtsabkommen widerspiegelt und das Recht auf Bildung und dessen Wechselbeziehung zu anderen Menschenrechten festschreibt (vgl. UNESCO 2016, S. 7). Nepal verpflichtete sich ebenfalls der Realisierung des vierten Nachhaltigkeitsziels „hochwertige Bildung“ und ist demnach Unterzeichner des übergeordneten Dokuments, der Agenda für nachhaltige Entwicklung 2030 (vgl. Government of Nepal 2019, S. xi). Nepal hat darüber hinaus den Maßnahmenplan „Education 2030: SAARC Framework for Action“ zur Erreichung des SDG 4 im Zusammenschluss der südasiatischen Vereinigung für regionale Kooperationen unterzeichnet. Prioritäre Bereiche des SAARC-Aktionsplans sind:

- Sicherstellung von gerechten und inklusiven Qualitätsbildungssystemen für alle;
- Sicherstellung von Bildungsgerechtigkeit und Inklusion;
- Gleichstellung der Geschlechter;
- Verbesserung der Lernergebnisse und Förderung der Qualität der Bildung;
- Förderung von wissens- und technologiebasiertem Lernen und Innovation;
- Verbesserung der Qualität von Lehrerfortbildungsprogrammen;
- Stärkung und Harmonisierung der Bildungsgesetzgebung, -politik und -pläne im Einklang mit den sich verändernden sozioökonomischen Strukturen;
- Stärkung der institutionellen und personellen Kapazitäten zur Überwachung der Fortschritte in Bezug auf SDG 4 sowie die Verbesserung des effektiven Überwachungs- und Berichtsmechanismus durch die Bereitstellung von Vor-Ort Überwachung durch alle drei Regierungsebenen;
- Mobilisierung interner und externer Ressourcen für eine angemessene Finanzierung der Bildung;
- Ausweitung der Möglichkeiten für alle Lernenden durch informelle, nicht-formale und alternative Bildungsangebote einschließlich lebenslangem Lernen;
- Förderung von inklusiven und sozial verantwortlichen Partnerschaften mit relevanten Interessengruppen;
- Einbindung von lokalem und indigenem Wissen, Fähigkeiten, Werten und Praktiken;
- Förderung und Stärkung von Bildungsprogrammen in der nepalesischen Industrie, im Handel, im Tourismus, der Infrastrukturentwicklung, in Land- und Forstwirtschaft und in Wissenschaft und Technologie (vgl. ebd).

Nepal ist nach dem SAARC-Aktionsplans hauptverantwortlich für die Dokumentation und das Monitoring der Fortschritte in Richtung SDG 4 und der entsprechenden Zielvorgaben (vgl. UNESCO 2017, S. 5ff.). Dies komplementierend hat Nepal einen eigenen „Nepal National Framework“ (NNF) entwickelt, um regionalen und internationalen Verpflichtungen nachzukommen (vgl. Government of Nepal 2019, S. xi). Darüber hinaus dient der NNF dazu, die lokalen Philosophien als Grundlage für die Gestaltung der nepalesischen Bildungsagenda mit direktem Bezug auf regionale Kulturen, bestehende Wissenssysteme, nationale Geschichte und indigene Fähigkeiten aufzubauen (vgl. ebd.). Die Regierungsstruktur von Nepal wurde 2007 von einer Monarchie in eine föderale Struktur umgewandelt (vgl. LIP 2021). Im Zuge dessen wurde die Bildungspolitik auf allen drei Regierungsebenen (Bund, Provinz, Kommune) ausgeweitet. Die aufgeführten Bestrebungen basieren auf vorangegangenen Initiativen und Programmen

wie EFA von 2001 bis 2015, den Bildungszielen der Millennium Development Goals (MDGs) von 2000 bis 2015 und dem School Sector Reform Plan (SSRP) von 2009 bis 2015 (vgl. Government of Nepal 2019, S. 3). Nepal hat die UN-Konvention über die Rechte des Kindes im Jahr 1990 ratifiziert und ist seitdem an die Übereinkommen auf internationaler Ebene gebunden (vgl. Government of Nepal 2019, S. 9). Weiter hat Nepal 1992 das Children's Act, ein Kindergesetz, erlassen. Dieses Gesetz erlegt den lokalen Behörden die allgemeine Pflicht auf, das Wohlergehen von bedürftigen Kindern zu schützen und den Zugang zu Bildung als ihr grundlegendes Recht sicherzustellen – dieses Gesetz wurde von der nepalesischen Regierung 2018 erweitert (vgl. ebd.).

3.1 Länderskizze Nepal

Nepal ist von seiner geographischen Lage zwischen Indien und China und der ethnischen Vielfalt der Bevölkerung geprägt (vgl. Auswärtiges Amt 2021). Die föderale demokratische Republik Nepal ist eines von 46 am wenigsten entwickelten Ländern (LDC) – ein von den Vereinten Nationen definierter sozialökonomischer Status, der eine Gruppe von besonders armen Ländern definiert (vgl. NPHF 2017, S. 8). Laut dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen ist Nepal das drittärmste unter 58 Ländern in Asien und nimmt den sechsniedrigsten Rang nach dem Index der menschlichen Entwicklung (Wohlstandsindikator) ein (vgl. UNICEF 2021g). In Nepal trat 2017 ein föderales System mit Ablösung der Monarchie in Kraft (vgl. LIP 2021). Die neue säkulare Verfassung von 2015 sieht demnach die Aufteilung Nepals in sieben Provinzen als Bundesstaaten vor. Die Provinzen wurden durch die Zusammenführung der vorhandenen Distrikte gebildet (vgl. ebd.). Weiter ist die Verwaltungsstruktur von Nepal in 77 Distrikte und 744 städtische und ländliche Gemeinden unterteilt (vgl. ebd.). Dies hat zu drei Regierungsebenen geführt – einer Bundes-, Provinz- und lokalen Ebene (vgl. UNICEF 2021g). Durch diesen Prozess sollen Regierungsfunktionen auf die lokale und provinzielle Ebene verlagert werden. So bietet die neue Regierungsstruktur Möglichkeiten für zielgerichtete öffentliche Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von Kindern (vgl. ebd.). „Als erster Ministerpräsident nach der Verfassung von 2015 wurde Khadga Prasad Oli gewählt. Im Mai 2018 vereinigten sich die kommunistische und maoistische Regierungspartei zur Nepal Communist Party, der NCP“ (vgl. Auswärtiges Amt 2021). Die Gesamtgröße der nepalesischen Bevölkerung beträgt rund 29 Millionen Menschen (vgl. World Population Review 2021). Nach aktuellen Prognosen wird die Bevölkerung Nepals im Jahr 2022 voraussichtlich die 30-Millionen-Grenze überschreiten und bis 2049 ihren Höchststand von 35 Millionen Menschen erreichen (vgl.

ebd.). Als Ursache für dieses Wachstum wird eine Kombination aus Armut, Analphabetismus, früher Heirat, religiösem Glauben und zunehmender Binnenmigration angenommen (vgl. ebd.). Die demografische Struktur des Landes ist derzeit mit 40 Prozent der Bevölkerung unter 18 Jahren beachtlich jung (vgl. UNICEF 2021g). Daher sind Investitionen in Kinder und Jugendliche wichtig für die zukünftige Entwicklung des Landes. Die größten Städte in Nepal sind Kathmandu, Pokhara und Patan. Kathmandu hat circa 1,5 Millionen Einwohner, während Pokhara und Patan beide um die 200.000 Einwohner verzeichnen (vgl. ebd.). Nepal hat eine multiethnische Bevölkerung: Es existieren 125 Kasten und ethnische Gruppen, die insgesamt 123 verschiedene Sprachen und Dialekte sprechen (vgl. NPHF 2017, S. 9). Die Mehrheit der Nepalesen, rund 44 Prozent, spricht Nepali (vgl. ebd.). Ostasiatische Mischvölker sowie Indo-Arier leben in den höher gelegenen Regionen des Landes während Tibeter den zentralen und westlichen Teil Nepals bewohnen (vgl. ebd.). Nepalesen sind mehrheitlich Hindus, aber auch Buddhisten und Minderheiten von Muslimen und Christen sind vertreten (vgl. World Population Review 2021). Die Alphabetisierungsrate der über 15-Jährigen liegt bei Männern bei 76 Prozent, lediglich 53 Prozent der Frauen können Lesen und Schreiben. Die Lebenserwartung in Nepal liegt im Durchschnitt bei 66 Jahren (vgl. ebd.). Weitere Faktoren, die Auskunft über die Lebensqualität geben, sind der geringe Zugang zu verbesserten sanitären Einrichtungen, der bei 46 Prozent innerhalb der Bevölkerung liegt. Der Zugang zu sauberem Trinkwasser ist mit 92 Prozent augenfällig höher. Die Landbevölkerung in Nepal hat im Vergleich zur Stadtbevölkerung einen geringeren Zugang zu guter Gesundheitsversorgung. Der Zugang zu Gesundheitsdienstleistungen ist jedoch eine wichtige Maßnahme, um soziale Ungleichheiten auszuräumen (vgl. NPHF 2017, S. 10). Die Geburtenrate ist bei städtischen Frauen niedriger als bei Frauen auf dem Land. Teenager-Schwangerschaften stehen im kausalen Zusammenhang mit Bildung und dem sozioökonomischen Status. Sie sind häufig problematisch, da Kinder von jungen Müttern einem erhöhten Risiko für Krankheit und Tod ausgesetzt sind (vgl. ebd.). Mädchen und Frauen mit einem höheren Bildungsstand neigen später dazu mit dem Kinderkriegen zu beginnen als diejenigen mit niedrigerem Bildungsniveau (vgl. ebd.). Das gesetzliche Mindestalter für eine Eheschließung ist 20 Jahre (vgl. UNICEF 2018b, S. 15). Insgesamt lässt sich sagen, dass das Ungleichgewicht mit Blick auf die Einkommensverteilung, Bildung und der ländlichen Armut auf die Ungleichheiten des Gesundheitszustands der Menschen in Nepal hinweisen.

3.2 Bildungssituation in Nepal

Nepal weist nennenswerte Fortschritte in Bezug auf seinen Bildungssektor vor. So haben beispielsweise Einschulungskampagnen und warme Mittagsmahlzeiten in Schulen dazu beigetragen, die Zahl der Kinder, die in Nepal den Unterricht besuchen, zu erhöhen (vgl. Government of Nepal 2019, S. 3). Der Zugang zur Grundschulbildung ist in den letzten 20 Jahren gestiegen. Die Nettoeinschulungsrate für die Klassen 1 bis 5 ist auf 96 Prozent gestiegen – davon erreichten 82 Prozent der Schüler einen Abschluss (vgl. ebd.). Die Nettoeinschulungsrate für die Klassen 1 bis 8 und die Klassen 9 bis 12 beläuft sich auf 93 Prozent bzw. 46 Prozent (vgl. ebd.). Die Nettoeinschulungsrate gibt den Anteil, der in einer bestimmten Schulstufe eingeschulten Schüler an, gemessen an der prozentualen Gesamtbevölkerung der entsprechenden Altersgruppe (vgl. KfW 2008, S. 5). Insgesamt liegt der Prozentsatz von Kindern, die eingeschult wurden und sowohl frühkindliche Bildung und Erziehung als auch Vorschulbildung erhalten haben bei 63 Prozent. Das ergibt eine Bruttoeinschulungsrate von 84 Prozent (vgl. Government of Nepal 2019, S. 4). Die Bruttoeinschulungsrate entspricht der Anzahl der in einer bestimmten Schulstufe eingeschulten Schüler, unabhängig von der Zugehörigkeit zur entsprechenden Altersgruppe, gemessen an der prozentualen Gesamtbevölkerung der Altersgruppe. Die Bruttoeinschulungsrate kann durch Wiederholung einer Schulstufe und Einschulung von Kindern, die über oder unter der Altersnorm für die entsprechende Schulstufe liegen (Früh- oder Späteinschulung) und somit stärker variieren (vgl. KfW 2008, S. 5). Die Teilnahme an frühkindlicher Bildung ist mit 51 Prozent bei den Drei- bis Fünfjährigen in Nepal relativ niedrig (vgl. UNICEF 2018b, S. 13). Nur zwölf Prozent der Kinder aus dem ärmsten Familien sind in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen auf einem vergleichbaren Niveau wie 65 Prozent der Kinder aus dem reichsten Familien (vgl. ebd.). 770.000 Kinder im Alter von fünf bis zwölf Jahren sind nicht eingeschult und zudem gibt es hohe Schulabbrecherquoten unter Jugendlichen (vgl. ebd.). Ein großes Defizit stellt die mangelhafte Qualität der Bildung und der Schulinfrastruktur dar: Nur etwa die Hälfte der Schüler in den Klassen 3, 5 und 8 erfüllen die akademischen Leistungskriterien für Nepali und Mathematik. Nur wenige Schulen erfüllen kinderfreundliche Schulstandards und nur elf Prozent der Schulgebäude sind erdbebensicher (vgl. ebd.). Die Hauptprobleme im nepalesischen Bildungswesen sind somit schlechte Bildungsqualität, starke Ungleichheiten beim Zugang zu Bildung sowie erhebliche Unterschiede von Lernergebnissen und Teilnahmemöglichkeiten am Unterricht in Bezug auf Faktoren wie geographische Abgelegtheit, Geschlecht, sozioökonomischer Wohlstand und Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten (vgl. ebd.). Die Barrieren für Kinder

eingeschult zu werden und regelmäßig an Schulunterricht zu partizipieren stehen somit in direktem Zusammenhang mit in Armut, sozialer Ausgrenzung, Behinderung, Migration, Kinderarbeit, sozialen Normen, geschlechtsspezifischen Vorurteilen und muttersprachlichem Unterricht (vgl. ebd.). Beispielsweise erhalten jährlich im Durchschnitt lediglich 77.000 Kinder mit Behinderungen in Nepal eine Schulausbildung (vgl. Government of Nepal 2019, S. 4). Nepal hat sich zum Ziel gesetzt, den Zugang zu technischen Berufsausbildungen zu fördern. 2019 wurde in 585 Gemeinden mathematische und naturwissenschaftliche Berufsausbildungen angeboten, weiter bieten 261 Universitäten die Möglichkeit für eine technische Hochschulbildung an (vgl. ebd.). Länder wie Nepal mit einem niedrigen Einkommen weisen insgesamt eine verhältnismäßig ausgewogene Ressourcenverteilung bezüglich seiner Bildungsausgaben auf (vgl. UNICEF 2020b). In Nepal erhalten Kinder aus dem ärmsten Haushalten 18 Prozent der öffentlichen Bildungsressourcen. Eine gerechte Verteilung ist jedoch nicht einzig eine Frage der verfügbaren Ressourcen, sondern auch eine Frage gezielter Bildungspolitik für die Ärmsten (vgl. ebd.). Verfügbaren Daten zeigen, dass in Nepal die öffentlichen Bildungsausgaben mehrheitlich auf Kinder aus den wohlhabenderen Haushalten umverteilt werden. Das Erreichen der ärmsten Kinder ist jedoch zwangsläufig mit höheren Kosten verbunden, da ihr Lernbedarf größer ist und sie mehr Unterstützung durch Bildungssysteme benötigen (vgl. ebd.).

3.3 UNICEF-Programme in Nepal

UNICEF agiert in Nepal seit über 50 Jahren. 1964 wurde die Programmarbeit von der indischen Hauptstadt Neu-Delhi aus koordiniert, 1972 wurde in Kathmandu ein eigenes Länderbüro aufgebaut (vgl. UNICEF 2021f). Der Schwerpunkt der Programme hat sich fortlaufend verändert, um den wandelnden Bedürfnissen der Kinder, Jugendlichen und Frauen in Nepal gerecht zu werden. In den 1960er Jahren lag der Fokus auf der Bereitstellung und Verteilung von Schulbüchern und Impfkampagnen (vgl. ebd.). In den 1980er Jahren lag ein Hauptaugenmerk der Unterstützung bei der frühkindlichen Betreuung und Entwicklung von Kindern, dem gleichberechtigten Zugang zu Bildung für Mädchen sowie der außerschulischen Bildung für Kinder in entlegenen Gebieten (vgl. ebd.). Die nächste Dekade war der Stärkung der Gemeinden, insbesondere der Frauen gewidmet. Mit Beginn der 2000er Jahre rückte der Schutz von Kindern und die Bekämpfung von HIV/Aids in den Fokus. Von 2013 bis 2017 fand eine Reform von Politik und Gesetzgebung statt, Dienstleistungen für Kinder wurden ausgeweitet, soziale Normen und Verhaltensweisen in Bezug auf schädliche Praktiken und Traditionen

wurden mit Hilfe von Aufklärungskampagnen thematisiert, die Beteiligung von Jugendlichen bei politischen Prozessen nahm zu und Themen wie Klimawandel und Katastrophenvorsorge wurden forciert (vgl. ebd.). Nach den Erdbeben 2015 unterstützte UNICEF mit Nothilfeprogrammen und dem Wiederaufbau von Schulen. In den Jahren 2018 bis 2022 setzt sich UNICEF in Nepal dafür ein, auf Bundes-, Provinz- und lokaler Ebene in die Entwicklung und Förderung von Kinder zu investieren, um das Potenzial von Nepals junger Bevölkerung zu maximieren (vgl. ebd.). Insgesamt konzentrieren sich die UNICEF-Programme auf die Bereiche Gesundheit, Ernährung, Kinderschutz, Bildung, Wasser, Sanitärversorgung und Hygiene sowie soziale Sicherung. Daneben sind frühkindliche Entwicklung, Bildungschancen für Jugendliche und Anpassungen an den Klimawandel Themen, die sektorübergreifend justiert werden (vgl. ebd.). In der vierzehnten und aktuellsten Fassung des nepalesischen Länderplans, steht festgeschrieben, dass Nepal bis 2030 ein Land mit mittlerem Einkommen zu werden versucht und dafür sozioökonomische Transformationen sowie den rapiden Abbau von Armut forciert (vgl. UNICEF 2018b, S. 17.). Um diese Zielvorgaben zu erreichen, ist der nepalesische Länderplan fast vollständig auf den United Nations Development Assistance Framework (UNDAF) 2018 bis 2022 angepasst (vgl. ebd.). Die UNICEF-Programme stehen demnach in direktem Bezug zu den Zielen des UNDAF. Dessen Schwerpunkte sind soziale Entwicklung, Katastrophenvorsorge, Risikominimierung und Resilienz sowie Wahrung der Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit und eine gute Regierungsführung (vgl. ebd.). Mit Blick auf die in der Masterarbeit zu untersuchende Bildungsinitiative Let Us Learn, unterstützt UNICEF in Nepal spezielle Kurse für Mädchen, die ihnen helfen, bestimmte Lebensfähigkeiten zu erlernen, um in ihrer Gemeinschaft gestärkt hervortreten und Selbstbewusstsein zu entwickeln (vgl. UNICEF 2021a). Die Kurse bieten Raum für Austausch zu Gesundheitsfragen oder Fragen zur Gleichberechtigung der Geschlechter. Weiter gibt es besondere Aufholkurse für Mädchen, die bisher keine Schule besucht haben, um ihnen Lesen und Schreiben beizubringen. Sportkurse komplementieren das Programmangebot für Mädchen, um sie in ihrer Rolle als Mitglied einer sozialen Gruppe zu befähigen (vgl. ebd.). „Die Bildungsinitiative Let Us Learn hat bislang 25.000 Kinder in abgelegenen Regionen Nepals Lesekurse anbieten können“ (vgl. ebd.). In Intensivkursen lernen die Kinder, wie man richtig liest und schreibt. Rund 11.000 Schulabbrecher wurden mit Förderunterricht, der auf ihren speziellen Nachholbedarf abgestimmt ist, unterstützt. Diese Förderkurse werden zu fast 90 Prozent von Mädchen besucht (vgl. ebd.). Obwohl insgesamt immer mehr Kinder in Nepal zur Schule gehen, bleiben häufig Mädchen der Schule fern (vgl. Gurung 2020, S. 1f.). Dadurch vergrößert sich vor allem eine Geschlechterkluft innerhalb

der armen und benachteiligten Kasten und ethnischen Gruppen (vgl. ebd.). Durch die Initiative Girls' Access to Education (GATE), die von Let Us Learn mitfinanziert wird, unterstützt UNICEF Gemeinden in der nepalesischen Provinz 2 dabei, Mädchen zu identifizieren, die keine Schulbildung erhalten haben und fördert ihre Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben, Rechnen sowie wichtigen Lebenskompetenzen (vgl. ebd.). GATE hilft marginalisierten Mädchen eine Schulbildung aufzugreifen oder fortzusetzen und hat aktuell das primäre Programmziel, den Zugang für Mädchen in besonders entlegenen Regionen zu verbessern (vgl. ebd.). GATE ist ein neunmonatiges nicht-formales Bildungsprogramm, das Mädchen im Alter von zehn bis 18 Jahren für den Übergang in ein formales Schulsystem vorbereitet. Die geschätzten Kosten pro GATE-Teilnehmer betragen 76 Dollar für das neunmonatige Programm – die jährlichen Kosten pro Grundschüler, der in Nepal im Schuljahr 2018/19 eine öffentliche Schule besuchte, lagen im Vergleich bei 245 Dollar (vgl. Innocenti Research Brief 2020). GATE ist eine kosteneffektive Lösung, um Kinder außerhalb der Schule für den Übergang in das formale Schulsystem vorzubereiten. Nicht-formales Lernen findet außerhalb von Bildungseinrichtungen statt und führt nicht zwingend zum Erwerb eines formalen Abschlusses (vgl. Reglin 2021, S. 1). Nicht-formales Lernen meint unter anderem Aktivitäten der Zivilgesellschaft (z.B. Jugendorganisationen, Gewerkschaften, politische Parteien) oder ergänzende Aktivitäten der formalen Systeme (z.B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Prüfungsvorbereitung) (vgl. ebd.). Im Rahmen des GATE-Programms werden lokale Betreuer geschult, um den Mädchen an sechs Tagen in der Woche, zweieinhalb Stunden pro Tag, einen speziell entwickelten Lehrplan zu vermitteln (vgl. Gurung 2020, S. 1f.). UNICEF hat GATE 2011 gemeinsam mit der NGO „World Education Nepal“ in der Provinz 2 gegründet. Die Zusammenarbeit mit den Lokalregierungen hat zu einer starken lokalen Eigenverantwortung für das Programm geführt – die Gemeinden stellen den infrastrukturellen Rahmen für die GATE-Klassen zur Verfügung und tragen in vier der acht aktuellen Distrikte finanziell zur Entlohnung der Lehrkräfte, Betreuer und zur Ausstattung bei (vgl. ebd.).

4 Projekthintergrund von Let Us Learn

„Mit unseren Programmen werden wir den Kindern die nötigen Mittel geben, um zu tollen Persönlichkeiten heranzuwachsen“ (vgl. UNICEF 2020a).

Susan und Stefan Findel
Gründerehepaar von Let Us Learn

Let Us Learn ist die längste bestehende Bildungsinitiative und Finanzierungsquelle von UNICEF in Nepal (vgl. internes Dokument, s. Anhang). In allen Projektphasen wird die Unterstützung auf lokaler Ebene so assimiliert, sodass die Benachteiligungen für Mädchen, Minderheiten, Kinder außerhalb der Schule, Kinder mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten, von akuten Krisen betroffene Kinder und Kinder in überfüllten urbanen Gebieten wie auch in schwer erreichbaren, unterversorgten Gemeinden bestmöglich gefördert werden können (vgl. ebd.). LUL ist in vier von sieben Provinzen in Nepal tätig. Dabei liegt der Fokus auf der Etablierung von qualitativer Bildung, insbesondere auf Early Childhood and Education Development (ECED) und Early Grade Learning (EGL), um das Erlangen der Grundfertigkeiten wie Lesen und Rechnen für die Schulkinder sicherzustellen. Diese staatlich anerkannten Standards für formative und summative Umsetzungsformen der Bildungsinterventionen von LUL sind maßgebliche Programmbausteine. Bei der Etablierung von Qualitätsbildung liegt der Schwerpunkt bei Kindern in gefährdeten Gemeinden in den Provinzen 2, 6 und 7 (vgl. ebd.). Die Implementierung von GATE liegt wie zuvor beschrieben in Provinz 2. In Provinz 5 wird Unterstützung bei der Gestaltung eines Programms geleistet, das den Bedarf von Kindern außerhalb der Schule für die Fortsetzung des Lernens und den Erhalt der Schulbildung adressiert. Zur Stärkung der systematischen Gerechtigkeit bei der Implementierung von Bildungsangeboten (ESIP) unterstützt die Regierung auf allen drei Ebenen (national, provinziell und lokal). Der Equity Index spiegelt sowohl die Bildungsergebnisse als auch die Ungleichheit der Ergebnisse wider. Der Fokus liegt somit auf gerechtigkeitsorientierter Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten in 80 ausgewählten lokalen Regierungen auf Grundlage der höchsten Bildungsdisparitäten. Der niedrigste Gerechtigkeitsindex findet sich in der gesamten Provinz 2, in Lumbini (Provinz 5), in Karnali (Provinz 6) und in Sudur Paschim (Provinz 7) (vgl. ebd.). Trotz signifikanter Zuwächse bei der Einschulung, sind Fortschritte nicht gleichmäßig über geografische Gebiete und Bevölkerungsgruppen verteilt (vgl. Ministry of Education 2017). Bildungsbenachteiligte Kinder leben hauptsächlich in den südlichen Ebenen (Terai-Region) und dem mittleren und westlichen Gebirge (Karnali). 25 Prozent aller Kinder außerhalb der Schule im Alter zwischen fünf und 16 Jahren stammen aus der Terai-Region (vgl. ebd.). Schulen in DRR-Provinzen werden mit umfassenden Schulsicherheitskonzepten unterstützt und Notfallmaßnahmen werden je nach Bedarf nach geografischer Priorität durchgeführt, wobei der Schwerpunkt auf den am stärksten betroffenen Bevölkerungsgruppen liegt (vgl. ebd.).

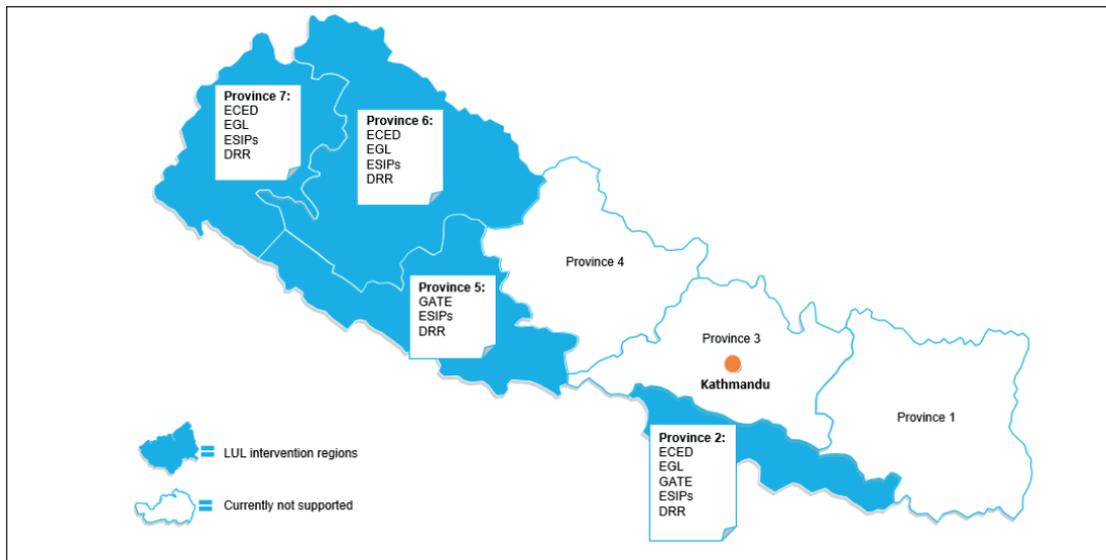


Abbildung 3: Nepal: Provinzübersicht und Handlungsfelder von LUL und UNICEF. Quelle: Internes Dokument, s. Anhang, S. 71

4.1 Wesentliche Ergebnisse und Zielsetzungen des Programms in Nepal

Mit Blick auf die Qualität von Bildungsprogrammen hat sich gezeigt, dass durch den Aufbau bestehender Strukturen und durch die Stärkung von Eigenverantwortung der Regierung nachhaltige Erfolge erzielt werden können (vgl. internes Dokument, s. Anhang). In Bezug auf die Grundbildung haben die Auswertungen der Arbeit von LUL in Phase 3 gezeigt, dass es notwendig ist, sehr eng mit allen drei Regierungsebenen – insbesondere mit der lokalen Ebene in Nepal zusammenzuarbeiten. Die Projektfortschritte der Bildungsinitiative LUL verdeutlichten, dass die in Phase 2 und teilweise auch in Phase 3 durchgeführten außerschulischen Programme zwar das Selbstvertrauen der Schüler stärkten, aber keinen signifikanten Einfluss auf das Lernen und den Lernerfolg hatten (vgl. ebd.). Im Mittelpunkt steht somit die Förderung grundlegender Lernfähigkeiten in den ersten Klassenstufen, um die Lernergebnisse und die Qualität von Bildung zu verbessern. Im Hinblick auf eine systematische Weiterentwicklung müssen die drei Regierungsebenen bei der Entwicklung und Umsetzung des neuen Bildungssektorplans (2021 bis 2030) im föderalen Kontext unterstützt und die auf lokaler Regierungsebene unternommenen Anstrengungen zur Entwicklung von Plänen zur Umsetzung der Gleichstellungsstrategie in umfassende Planungs- und Budgetierungsprozesse im Bildungsbereich einbezogen werden (vgl. ebd.). Basierend auf den Erfahrungswerten während der Covid-19-Pandemie hat sich

gezeigt, dass in Notsituationen der Aufbau von Kapazitäten bei den lokalen Regierungen der Schlüssel für die Übernahme von Verantwortung ist (vgl. ebd.).

4.2 Zugang zu Bildung in Projektphase I

In Phase 1 institutionalisierte die Regierung das Gender Education Network in Nepal (vgl. internes Dokument, s. Anhang). 10.320 Kinder, die nicht zur Schule gingen, erhielten Zugang zu alternativen Bildungsangeboten. 2.316 Mädchen, die noch nie eine Schule besucht hatten, wurden im Rahmen des GATE-Programms unterstützt. 21.000 jugendliche Mädchen, die von einem Schulabbruch gefährdet waren, wurden durch einen mehrstufigen Ansatz darin bestärkt, weiter Schulbildung zu rezipieren, beispielsweise durch Hausaufgaben-Kleingruppen, Sportangebote oder Menstruationshygieneprogramme. 20.428 Schüler in 100 Schulen aus sechs abgelegenen Distrikten profitierten von verbessertem, kinderfreundlicherem Unterricht (vgl. ebd.).

4.3 Schulung von Lehrpersonal in Projektphase II

In Phase 2 nahmen 25.759 Schüler an außerschulischen Lernaktivitäten teil. 76 Gleichstellungsbeauftragte stärkten ihre Fähigkeit, sich für die Bildung von Mädchen einzusetzen (vgl. internes Dokument, s. Anhang). 9.800 Mädchen wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren in GATE-Klassen in Provinz 2 eingeschrieben. Mehr als 920 Lehrer wurden geschult und für den Unterricht in den Fächern Lesen und Mathematik ausgebildet. 400 Schulen erhielten Unterstützung im Bereich Lesen und Rechnen. Weiter wurden Lehrer für den Unterricht in Voralphabetisierung und Vorrechnen geschult und an 500 Vorschulzentren unterstützend angebunden. UNICEF diente als inhaltliche Anlaufstelle für diesen sektorweiten Ansatz und koordinierte die Maßnahmen mit der Regierung, den Entwicklungspartner und den Interessengruppen (vgl. ebd.).

4.4 Partnerschaften in Projektphase III

In Phase 3 fördert UNICEF weiter die Kompetenzen in Lesen und Mathematik für Kinder in den Klassen 1 bis 3 und unterstützt zudem bei der Erstellung von Ergebnisberichten für frühes Lernen (EGL) (vgl. internes Dokument, s. Anhang). Der Schwerpunkt liegt vermehrt auf inklusiver Bildung für Kinder mit Behinderungen und auf muttersprachlichem Unterricht. UNICEF spielt als Partner vor Ort eine aktive Rolle bei der Planung und Umsetzung des School Sector Development Plan und des Education

Sector Wide Approach (SWAp) (vgl. ebd.). 134 Schulen in fünf Distrikten entwickelten Pläne zur Aufrechterhaltung des Unterrichts sowie alternativen Fernbildungsangeboten, während die Schulen aufgrund von Covid-19 geschlossen waren (vgl. ebd.).

5 Kurzvorstellung SDG-Aktionsplan Nepal (2015)

„Gemeinsam müssen wir das Recht eines jeden Menschen auf Bildung fördern und schützen und sicherstellen, dass hochwertige Bildung alle erreicht und Werte wie Frieden, Gerechtigkeit, Menschenrechte und Geschlechtergleichberechtigung vermittelt [...]“ (vgl. UNESCO 2016, S. 12).

Babatunde Osotimehin

Exekutivdirektor des Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen (UNFPA)

Als eines der ersten Länder der Welt hat Nepal einen eigenen Aktionsplan zur Erreichung der nachhaltigen Entwicklungsziele entwickelt, welcher besagt, dass Nepal für eine Verwirklichung der Agenda 2030 sowie für eine inklusive partnerschaftliche Vorgehensweise einsteht (vgl. UNICEF 2018b, S. 18). Die nepalesische Regierung strebt an, die SDGs in nationale, subnationale und lokale Entwicklungspläne zu übersetzen. Diese Umsetzungspläne wurden auf der Grundlage der Evaluierung des Länder-Aktionsplans von 2013 bis 2017, der Situationsanalyse von Kindern und Frauen von 2017, dem UNICEF's Child Deprivation Index von 2015 und 2016, welcher den Grad und das Ausmaß der Deprivation von Kindern in verschiedenen Distrikten Nepals zeigt, sowie dem Gender-Aktionsplan von 2018 bis 2021, erstellt (vgl. ebd.). Weiter fanden Studien zu wichtigen Themen in Bezug auf Überleben, Entwicklung, Schutz und Partizipation von Kindern sowie Lehren aus den Reaktionen auf die Erdbeben von 2015 und Maßnahmen zur Katastrophenvorsorge Berücksichtigung (vgl. ebd.). Der SDG-Aktionsplan von Nepal von 2015 bewertet die nationale Situation und Relevanz hinsichtlich aller SDGs und liefert Handlungsempfehlungen für die nationale Implementierung (vgl. Government of Nepal 2015, S. 9). Darüber hinaus schreibt der Aktionsplan die Operationalisierung der SDGs auf allen Ebenen fest. Er enthält zielgerichtete Indikatoren und deren quantitativen Maßstäbe (vgl. ebd.). Für SDG 4 schreibt der Aktionsplan beispielsweise vor, dass das Erreichen des universellen Zugangs zu Bildung mit Geschlechterparität auf allen Bildungsebenen eine herausfordernde Aufgabe sei, aber möglich, wenn Ressourcen erhöht und innovative Interventionen in die Praxis umgesetzt werden (vgl. Government of Nepal 2015, S. 20).

Als Herausforderungen zur Umsetzung der SDGs bis 2030 benennt der Aktionsplan von Nepal folgende Aspekte:

- die vollständige Verankerung der SDGs in periodischen Plänen und jährlichen Budgets;
- die adaptierte Umsetzung der SDGs auf allen subnationalen Ebenen;
- die weitere Mobilisierung finanzieller Ressourcen;
- strategische Fortsetzung ausländischer Hilfen mit Blick auf neue Partnerschaften und der Koordination der Hilfe sowie deren nachhaltige Wirksamkeit;
- Kapazitätsentwicklung auf nationaler und subnationaler Ebene;
- organisierte Wiederaufbaumaßnahmen nach Naturkatastrophen;
- Stärkung der Regierungsführung und der Dienstleistungserbringung

(vgl. Government of Nepal 2015, S. 40ff.).

5.1 Die 17 SDGs der Agenda 2030

Die Millenniumsentwicklungsziele (MDGs) bildeten von 2000 bis Ende 2015 einen gemeinsamen Rahmen für globales Handeln und Kollaborationen in der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. NPHF 2017, S. 10f.). „Mit der Verabschiedung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung hat sich die internationale Staatengemeinschaft im Jahr 2015 dazu verpflichtet, den globalen Herausforderungen verstärkt gemeinsam zu begegnen und Verantwortung für die nachfolgenden Generationen zu übernehmen“ (vgl. UNICEF 2020d). Konkret soll bestehender Armut und Ungleichheit, Umweltzerstörungen sowie Konflikten und Kriegen entgegengewirkt werden (vgl. ebd.). Die Agenda 2030 hat zum Ziel, Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt in ein sich gegenseitig bedingendes Gleichgewicht zu bringen, um dauerhaften wirtschaftlichen Fortschritt, soziale Gerechtigkeit und eine intakte Umwelt sicherzustellen (vgl. ebd.). Im Zentrum dieses globalen Aktionsplans stehen die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, die SDGs, mit 169 Unterzielen, für deren Messung eine Expertengruppe 230 Indikatoren entwickelt hat. Sie gelten für Entwicklungs- und Schwellenländer sowie Industrieländer gleichermaßen (vgl. ebd.). „Das zentrale Grundprinzip der Agenda 2030 ist es, niemanden bei den angestrebten Fortschritten zurückzulassen („leave no one behind“) (vgl. UNICEF 2020d). Auf Basis der Agenda 2030 sind alle Länder dazu verpflichtet, einen eigenen Aktionsplan zu entwickeln, welcher festlegt, wie die nachhaltigen Entwicklungsziele im eigenen Land umgesetzt werden und was Regierungen tun können, um weltweit zur Verwirklichung des Vorhabens beizutragen (vgl. ebd.). Die Länder sind dazu aufgefordert

Fortschrittsberichte, sogenannte Voluntary National Reviews, beim Hochrangigen Politischen Forum für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (High Level Political Forum on Sustainable Development, HLPF) vorzulegen, welches als „Herzstück der UN-Nachhaltigkeitsarchitektur“ gilt (vgl. Hauff 2015, S. 102). Die nachfolgende Abbildung zeigt alle 17 SDGs in der Übersicht.



Abbildung 4: Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs), mit denen die wirtschaftliche, soziale und ökologische Entwicklung vorangebracht werden soll. Quelle: United Nations.

5.2 SDG 4 (hochwertige Bildung) und das Kinderrechte-Mapping

Mit festgelegten Indikatoren sind die notwendigen Maßnahmen für die Umsetzung der Zielvorgaben des SDG 4 verordnet, welches fordert, inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und lebenslanges Lernen für alle zu fördern (vgl. Statistisches Bundesamt 2021). Das SDG 4 gliedert sich in sieben Unterziele (und drei Implementierungsmechanismen), die alle bis 2030 erreicht werden sollen. Sie lauten:

- sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt,
- sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten,
- den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten,

- die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen erhöhen, die über fachliche und berufliche Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen,
- geschlechtsspezifische Disparitäten zu beseitigen und gleichberechtigten Zugang von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen zu gewährleisten,
- sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen,
- sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung erhalten (vgl. ebd.).

Ziel 4 fordert somit, dass alle Kinder und Jugendliche Zugang zu einer hochwertigen Grund- und Berufsbildung erhalten. Im Jahr 2017 gingen weltweit 262 Millionen Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 17 Jahren nicht zur Schule – diese Zahl wird voraussichtlich bis 2030 nur geringfügig auf 225 Millionen sinken (vgl. UNICEF 2021d). Dass jedes Kind ein Recht auf Bildung hat, ist ebenso in Artikel 28 der Kinderrechtskonvention verankert. Es ist daher entscheidend, bei der Umsetzung der SDGs die Umsetzung der Kinderrechte proaktiv und gleichbedeutend mitzudenken, denn jedes nachhaltige Entwicklungsziel adressiert konkrete Verpflichtungen einzelner Artikel der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (vgl. Wernham 2019, S. 2). Nur wenn alle Kinder – die immerhin ein Drittel der Weltbevölkerung ausmachen – angemessen geschützt, gefördert und beteiligt werden, können die nachhaltigen Entwicklungsziele erreicht werden (vgl. ebd.). Die UNICEF-Bildungsstrategie 2019 bis 2030 basiert auf dem Vorhaben, gemeinsam mit Partnern die Ziele für nachhaltige Entwicklung im Bereich Bildung und die Umsetzung der Kinderrechtskonvention gleichermaßen zu implementieren (vgl. UNICEF 2021b). Mit Blick auf SDG 4 und der direkten Gegenüberstellung mit dem Kinderrechte-Mapping wird ersichtlich, dass die Artikel 1, 2, 3, 4, 6, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40 und 42 der UN-Kinderrechtskonvention direkt in Verbindung miteinander stehen (vgl. Wernham 2019, S. 14 ff.). „Die nachhaltigen Entwicklungsziele stellen demnach einen geeigneten Rahmen zur Erreichung der Kinderrechte dar [...]. Die Umsetzung von Kinderrechten wiederum ist direkt relevant für messbare Fortschritte und das Erreichen

der SDGs“ (vgl. Wernham 2019, S. 2). Somit kann aufgezeigt werden, dass, auch wenn Formulierungen der nachhaltigen Entwicklungsziele wortwörtlich nicht in der Kinderrechtskonvention wiederzufinden sind, diese dennoch einen wichtigen Schritt zur Umsetzung zahlreicher Kinderrechte beinhalten.

5.3 SDG4 im Kontext mit anderen SDGs

Das Erreichen eines SDGs hat stets auch einen Synergieeffekt auf andere Entwicklungsziele. SDG 4 ist wegen seiner transformativen Wirkung von entscheidender Bedeutung, denn eine nachhaltige Entwicklung hängt insbesondere davon ab, dass jedes Kind eine hochwertige Bildung erhält. Wenn Kinder die Möglichkeit haben ihr Potenzial voll auszuschöpfen, können sie einen entscheidenden Beitrag bei der gesellschaftlichen Entwicklung leisten und den Kreislauf der Armut zu durchbrechen. Bildung ermöglicht somit vor allem auch sozioökonomischen Wachstum (vgl. UNICEF Data 2021). Gleich mehrere SDGs stehen im Rahmen der globalen Nachhaltigkeitsagenda in direktem Zusammenhang mit Bildung (vgl. Rieß/Malina 2017, S. 1 f.). „Bildung kommt in fünf weiteren Zielen explizit oder implizit zum Ausdruck, hängt jedoch auch mit den meisten anderen Sustainable Development Goals zusammen“ (vgl. ebd.). So besagt Ziel 3 „Gesundheit und Wohlergehen“ in seinem Unterziel 3.7, dass bis 2030 der allgemeine Zugang zu sexual- und reproduktionsmedizinischer Versorgung sichergestellt werden soll – einschließlich Familienplanung, Information und Aufklärung. Reproduktive Gesundheit soll daher in nationale Strategien und Programme einbezogen werden (vgl. ebd.). Hier wird deutlich, dass Bildung auch als befähigendes Recht fungiert. Ziel 5 „Geschlechtergleichheit“ mit seinem Unterziel 5.6 – die Anzahl der Länder mit Gesetzen und Regelungen, die Frauen und Männern ab 15 Jahren vollen und gleichberechtigten Zugang zu sexual- und reproduktionsgesundheitlicher Versorgung, Information und Aufklärung garantieren – zu erhöhen, ist ein weiteres Beispiel dafür (vgl. ebd.). Ziel 8 „Gute Arbeit und Wirtschaftswachstum“ mit seinem Unterziel 8.6. besagt, dass bis 2030 der Anteil junger Menschen, die ohne Beschäftigung sind und keine Schul- oder Berufsausbildung durchlaufen, erheblich verringert werden soll. Hier wird Bildung als grundlegendes Menschenrecht adressiert und darüber hinaus als grundlegende Zugangsvoraussetzung zur Teilhabe am Arbeitsleben sowie weiterführend am gesellschaftlichen Leben. Ziel 12 „Nachhaltiger Konsum und Produktion“ mit seinem Unterziel 12.8, besagt, dass bis 2030 sichergestellt werden soll, dass Menschen sich überall der Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung bewusst sind, über entsprechende Informationen verfügen und im Einklang mit der Natur leben können (vgl. ebd.). Bildung zielt hier explizit auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit ab und

fördert ein gegenseitiges Verständnis, Toleranz und ein friedliches Miteinander. Ziel 13 „Klimaschutz und Anpassung“ mit seinem Unterziel 13.3, besagt, dass die Aufklärung und Sensibilisierung zu den Themen Klimaschutz, Klimaanpassung, Reduzierung der Umweltbelastungen und Frühwarnung verbessert werden müssen sowie die hierfür notwendigen personellen und institutionellen Kapazitäten ausgebaut werden sollen (vgl. ebd.). Das veranschaulicht nochmals, dass Bildung ein öffentliches Gut ist und der Staat die Hauptverantwortung für den Schutz, die Beachtung und Gewährleistung des Rechts auf Bildung trägt, die die Basis für weitere SDGs bilden (vgl. ebd.). Einordnend folgt somit die Bewertung, dass die bildungsbezogenen Zielvorgaben unter SDG 4 über die Art und Weise, wie in Zukunft mit Bildungsfragen umgegangen wird, hinausgehen müssen, um große Auswirkungen auf das Erreichen aller 17 SDG-Ziele zu haben. Die internationale Gemeinschaft sieht die Bedeutung dieser interdisziplinären Vorgehensweise ebenso, weshalb dies zu der allgemein gültigen Forderung führt, die einzelnen SDGs vermehrt im Zusammenhang miteinander zu betrachten (vgl. Grambow 2018, S. 158). Das Erreichen von Geschlechtergleichheit, Wirtschaftswachstum, nachhaltigem Konsum, einer besseren Gesundheit und Klimaschutz korrelieren signifikant mit dem Zugang zu Bildung. Und diese Zusammenhänge zahlen wiederum auf die Erreichung der Ziele zur weltweiten Armut- und Hungerbekämpfung ein. Bildung trägt somit zu vielen SDGs bei und stärkt Kinder und Jugendliche als nächste Generation. Der wirtschaftliche und soziale Nutzen von Bildung hängt jedoch immer stark von den Lernergebnissen ab und nicht ausschließlich davon, Kinder in die Schule zu bringen (vgl. UNICEF 2019, S. 12). Der Zugang zu Bildung führt folglich nicht gleich zu guter ausreichender Bildung, sondern schafft lediglich die Rahmenbedingungen dafür. Es wirken weitere Faktoren wie gute Lernatmosphäre oder gut qualifiziertes Lehrpersonal, die stets optimiert werden müssen, um individuell und bedarfsgerecht auf Kinder eingehen zu können.

6 Analyse des UNICEF-Bildungs-Programms anhand der vier Nachhaltigkeits-Dimensionen

„[...] Bildung [ist] ein grundlegendes Menschenrecht, der Schlüssel zu globalem Frieden und nachhaltiger Entwicklung“ (vgl. UNESCO 2016, S. 12).

Irina Bokova
Generaldirektorin der UNESCO

Die Analysen auf die vier Nachhaltigkeitsdimensionen Soziales, Ökonomie, Ökologie und Politik beziehen sich auf das zuvor vorgestellte UNICEF-Bildungsprogramm Let Us Learn in Nepal. Durch diese Einordnung wird eine theoretische Einbettung aus der programmatischen Praxis herausgearbeitet, die für die später ausführlichen Formulierungen von Handlungsempfehlungen für Bildungsprogrammen in Nepal als Basis dienen.

6.1 Soziale Nachhaltigkeit

Die Bedürfnisse der sozialen Nachhaltigkeit definieren sich durch soziale, kulturelle sowie durch gesundheitliche Aspekte. Dazu zählen beispielsweise generelle Gesundheitspflege, Zugang zu Bildung und Wahlfreiheit der Wohnumgebung (vgl. Kroll 2018, S. 56). Weiter gewährleistet die soziale Dimension von Nachhaltigkeit den gesellschaftlichen Zusammenhalt mit Blick auf Humanität, Freiheit und Gerechtigkeit mit dem Ziel einer zukunftsfähigen Gesellschaft (vgl. Hauff 2019, S. 81 f.). Gerechtigkeit in Verbindung mit der sozialen Dimension nachhaltiger Entwicklung geht mit gerechter Verteilung von Sozialkapital einher: „Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem lebenslangen Lernen, das zur Bildung und Weiterentwicklung individueller Kompetenzen beiträgt und dem Zugang zur Kultur zu“ (vgl. ebd.). Daraus lässt sich ableiten, dass durch die Bildungsinitiative Let Us Learn ein Beitrag zur sozialen Dimension beigetragen wird, da diese auf dem Anspruch fußt, das Grundrecht auf Bildung für alle umzusetzen. Kultur schließt dabei sowohl Kunst und Literatur ein, als auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen (vgl. ebd.). In dieser Hinsicht tangiert LUL zumindest teilweise die soziale Nachhaltigkeitskomponente, da durch weltoffenere und diversere Schul- und Lernmaterialien ein gesellschaftliches Bild gezeichnet werden soll, was insbesondere darauf einzahlen soll, die multiethnische Bevölkerung in ihren Grundwerten zu vereinen und wertfreier in den gemeinsamen Diskurs zu blicken – weg von alten konservativen Kastensystemen. Mit Blick auf die sozialen Nachhaltigkeitskomponenten der Bildungsinitiative Let Us Learn ist darüber hinaus positiv hervorzuheben, dass vor allem inklusive Bildung gefördert wird. Kinder mit Behinderungen werden individuell unterstützt und Kinder, die Schulunterricht versäumt haben, werden durch Programme wie GATE wieder eingegliedert bzw. durch nicht-formelle Alternativbildungsangebote individuell gefördert. Auch auf kulturelle Aspekte, wie muttersprachlichen Unterricht, nimmt LUL Rücksicht bzw. fördert die Aufrechterhaltung verschiedener Sprachstämme und bildet Lehrkräfte entsprechend aus. Die Bedeutung von Kultur und Bildung im Kontext des Nachhaltigkeitsparadigmas, benennt auch Kochhar-Lindgren. Sie stellt heraus, dass es ein klareres Verständnis der

oftmals heiklen Verbindungen zwischen Kultur und Nachhaltigkeit geben muss, um die Sensibilität und das Bewusstsein für das Lokale zu schärfen (vgl. Kochhar-Lindgren 2015, S. 95). Weiter sieht sie die Relevanz von Innovationen, die den grenzüberschreitenden Kultur- und Kunstaustausch fördern, um neue Formen des sozialen und kulturellen Unternehmertums, des Engagement und pädagogische Umgestaltung in einem globalen Kontext zu erzielen (vgl. ebd.). Hier lässt sich beispielsweise aufführen, dass schulbezogene Gewalt oder Praktiken, wie weibliche Genitalverstümmelung, die in Nepal kulturell bedingt noch gängige Praxis sind, nur durch aufklärende innovative Initiativen abgelöst werden können. Während der drei vorangegangenen Phasen von LUL hat die Flexibilität des Programms UNICEF erlaubt, mit eben solchen innovativen Ansätzen zu arbeiten (vgl. internes Dokument, s. Anhang, S. 67). Dies hat in Verbindung mit zielgerichteter Lobbyarbeit dazu geführt, dass einige lokale Regierungsvertreter die volle Verantwortung für die muttersprachliche Bildung übernommen und ihre Gemeinde als muttersprachenfreundlich erklärt haben (vgl. ebd.). Weiter wird durch Kampagnen und soziale Medien das Bewusstsein für Hygieneverhalten, insbesondere Menstruationshygiene, propagiert, um vor allem Mädchen einen ununterbrochenen und stigmatisierungsfreien Zugang zu Unterricht zu ermöglichen (vgl. UNICEF 2018b, S. 23). Diese traditionsbehafteten Komponenten im Bildungsalltag von LUL zu berücksichtigen, zahlt auf das soziale Nachhaltigkeitsverständnis ein. Die soziale Dimension beinhaltet außerdem die gerechte intra- und intergenerative sowie interregionale Verteilung sozialer Grundgüter – das bedeutet konkret die Befriedigung individueller physischer Grundbedürfnisse wie saubere Luft, Nahrung, Kleidung, Wasser sowie die Befriedigung sozialer Grundbedürfnisse wie Sicherheit, Obdach, medizinische Versorgung, soziale Beziehungen und politische Rechte (vgl. Kroll 2018, S. 51). All dies wird im erweiterten Sinne durch die Bildungsinitiative LUL positiv beeinflusst und nachhaltig ausgebaut, da es unter anderem spezielle Programme für Mädchen gibt, um sie in den lokalen Gemeinschaften durch Sportangebote und Kurse in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken. Weiter werden mithilfe von LUL perspektivisch die Kompetenzen der Kinder und somit der Gesamtbevölkerung in Bezug auf den Aufbau von Verhandlungs- und Kooperationsmechanismen bestärkt und fördern eine verbesserte Interaktion mit staatlichen Akteuren. Insbesondere durch geschlechtergerechte Bildungssysteme wird die Entwicklung von grundlegenden Lebenskompetenzen, wie Selbstmanagement, Kommunikation, Verhandlungsgeschick oder kritischem Denken gefördert, stärkt gleichzeitig interdisziplinäre Fähigkeiten und schließt Qualifikationslücken, die derzeit noch starke Einkommensunterschiede aufrechterhalten. Fest steht jedoch auch, dass

der Zugang zu inklusiven oder kulturellen Angeboten zur Förderung der Gleichberechtigung nicht für alle Kinder und Familien in Nepal vorhanden sind. Nicht alle Menschen Nepals können ihre Potenziale voll entfalten und eine hohe Lebensqualität erwirken, wie die aufgezeigte Diversität der Gesellschaft in Kapitel 3 darlegt. Die Qualität und der Zugang zu Unterricht ist gerade für benachteiligte Kinder oder Kinder ethnischer Minderheiten oftmals unzureichend. Nur etwa zwölf Prozent der ärmsten Kinder erfüllen die Mindeststandards im Schreiben und Rechnen, verglichen mit 65 Prozent der Kinder aus den wohlhabendsten Familien (vgl. UNICEF 2021a). Hier setzt LUL an, um diese Komponente sozialer Nachhaltigkeit stärker in den Fokus der nepalesischen Regierung zu rücken. Schätzungsweise 770.000 Kinder zwischen fünf und zwölf Jahren besuchen keine Schule. Das zeigt, dass viele Stränge der sozialen Nachhaltigkeit für Bewohner in den schlechter entwickelten Regionen Nepals – auch durch die einzelnen Programminterventionen von LUL – nicht vollumfänglich, gerecht und jederzeit zugänglich ermöglicht. Dadurch werden Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung genommen, was weiterführend zur Verletzung von Menschenwürde führt. In Bezug auf Bildungsgerechtigkeit lässt sich resümieren, dass eine große Heterogenität innerhalb der Bevölkerung besteht, was vor Ort operierende Organisationen und ihre Programme vor Herausforderung stellt.

6.2 Ökonomische Nachhaltigkeit

Nepal will bis 2030 zu einem Land mit mittlerem Einkommen werden und hat bislang einen der niedrigsten Bruttonationaleinkommen pro Kopf in der Region Südasien (vgl. NPHF 2017, S. 9). Mit Blick auf die ökonomische Nachhaltigkeit von LUL lässt sich positiv herausstellen, dass für den Zugang zu muttersprachlicher Bildung eine Kostenteilung mit den lokalen Regierungen initiiert werden konnte, wodurch mehr als 1.000 Mädchen erreicht wurden (vgl. internes Dokument, s. Anhang, S. 67). Hierzu hat die Regierung zusätzliche Ressourcen für ausgewählte Kommunalverwaltungen bereitgestellt und eine Kartierung aller staatlichen und nichtstaatlichen Beiträge vorgenommen, um eine bedarfsgerechte Planung auf lokaler Ebene zu ermöglichen (vgl. ebd.). Auswertungen ergaben zudem, dass das GATE-Programm eines der kosteneffizientesten Programme für Kinder außerhalb der Schule ist (vgl. Innocenti Research Brief 2020). Die Kosten pro GATE-Teilnehmer im neunmonatigen Bildungsprogramm werden auf 76 Dollar geschätzt und sind damit niedriger als die geschätzten jährlichen Kosten pro Schüler in einer öffentlichen Grundschule (vgl. ebd.). GATE bietet außerdem finanzielle Unterstützung für Mädchen bei ihrem Übergang in reguläre Schulen, denn häufig gibt es Schwierigkeiten für sie oder ihre Familien die

Schulgebühren, Uniformen oder das Schulmaterial zu bezahlen (vgl. ebd.). Das Gesamtbudget von UNICEF Nepal für den Bildungsbereich beläuft sich auf 6,7 Millionen Dollar pro Jahr, um den Bedarf des Länderprogramms bis 2022 zu decken (vgl. internes Dokument, s. Anhang, S. 82). Es ist wahrscheinlich, dass der Budgetbedarf in den darauffolgenden Jahren ähnlich sein wird. Derzeit beträgt die Finanzierungslücke 6,3 Millionen. UNICEF Nepal hat bislang nur sehr wenige Finanzierungsquellen, die über 2022 hinaus zur Verfügung stehen – mit Ausnahme der Finanzierungen der geplanten LUL Phase IV (vgl. ebd.). Die Finanzierungslücken betreffen hauptsächlich die Bildung von Jugendlichen und die Grundbildung. Die langfristige Planbarkeit und Verlässlichkeit der LUL-Gelder wirkt sich ausdrücklich positiv auf die ökonomische wie auch alle anderen Nachhaltigkeitskomponenten aus. Insgesamt gibt es eine große Ungleichheit in Bezug auf den wirtschaftlichen Status der Menschen in Nepal, was direkt mit ländlicher Armut, dem Gesundheitszustand und dem Bildungsstand korreliert (vgl. NPHF 2017, S. 9). Hier greift die LUL-Bildungsinitiative differenziert ein, wie bereits Abbildung 3 mit den regional unterschiedlichen Handlungsfeldern LULs verdeutlichte. Ergänzend stehen viele Bewohner Nepals vor der Herausforderung ein formelles Beschäftigungsverhältnis zu finden und möglichst den informellen Sektor ohne soziale Sicherungssysteme zu verlassen. Diese Grundproblematik bedingt bei Kindern häufig, dass sie statt zur Schule zu gehen, zur finanziellen Absicherung der Familien beitragen müssen oder, besonders Mädchen, früh verheiratet werden.

6.3 Ökologische Nachhaltigkeit

Für Länder wie Nepal, die ökonomisch schwach sind, werden zusätzliche mit dem Klimawandel einhergehende Wasserprobleme vorhergesagt (vgl. Grambow 2018, S. 172). Der Zugang zu sauberem Wasser in Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen ist jedoch elementar für einen fairen und geschlechtergerechten Zugang zu Bildungsangeboten und wird daher durch LUL und die nepalesische Regierung sektorübergreifend verbessert (vgl. UNICEF 2018b, S. 23). Geschlechtsspezifische und behindertengerechte Sanitäranlagen in ECED-Zentren und Schulen werden durch die Initiative für kinderfreundliche Schulen verfolgt. Gleichzeitig erfolgt eine landesweite Einstufung von Schulen nach ihrer Ausstattung mit WASH-Einrichtungen (vgl. ebd.). Durch seine geographische Lage wird die Bevölkerung Nepals immer wieder mit Naturkatastrophen, wie Überschwemmungen, Erdbeben und Erdrutschen konfrontiert. Auch die Auswirkungen des Klimawandels, wie Überschwemmungen, Dürren, Mangelernährung und die Ausbreitung von Malaria sowie Durchfallerkrankungen treffen in erster Linie Kinder (vgl. ebd.). Insbesondere klimabedingte Naturkatastrophen stellen

das UNICEF-Bildungsprogramm vor die Herausforderung, vermehrt in akuten Nothilfesituationen einzugreifen, so wie beispielsweise nach dem Erdbeben 2015. Für Nepal gelten somit viele Transformationsherausforderungen – auch im Hinblick auf die ökologische Nachhaltigkeit des Landes.

6.4 Politische Nachhaltigkeit

„Auf der politischen Ebene müssen die Rahmenbedingungen geschaffen werden, um wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen mit Umweltschutzbelangen zu harmonisieren“ (vgl. Kroll 2018, S. 51). Partizipation ist dabei ein wesentliches Element zur Stärkung der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung, um Bedürfnisse der Gesellschaft besser herauszustellen und Macht und Einflussmöglichkeiten gerechter zu verteilen (vgl. ebd.). Betrachtet man die politische Nachhaltigkeit in Nepal, wird vor allem bei der Implementierung der Bildungsinitiative LUL deutlich, dass in der Zusammenarbeit mit den Zentralbehörden politische Veränderungen stattfinden können, wenn auch nur schrittweise. Eine UNICEF-Evaluierung ergab, dass die Effektivität und Nachhaltigkeit von LUL besser belegt werden können, wenn das Monitoring und die Informationssammlung verbessert werden (vgl. Gurung 2020, S. 1ff.). Insgesamt hat die Zusammenarbeit mit den lokalen Regierungen zu einer starken lokalen Eigenverantwortung für das Programm geführt (vgl. ebd.). Dabei half unter anderem die Sammlung von Daten in einfach aufbereiteten Excel-Tabellen, Informationen über an LUL-Programmen teilnehmende Mädchen (Hintergrundmerkmale und Programmsergebnisse, um besser zu verstehen, was zum Lernen, zum Programmabschluss und zur Einschulung beiträgt) sowie Schulungen von Regierungs-, Zivilgesellschaftlichen- und UNICEF-Mitarbeitern in Datenmanagement, Analyse und Verbreitung von Ergebnissen auswerten zu können (vgl. ebd.). Weiter wurden Verbesserungen der Messung des Lernens angestrebt, um Herausforderungen für pädagogische Verbesserungen zu identifizieren und schlussendlich die Stärkung der Kapazitäten von Bezirksregierungen gefördert, um Strategien zu entwickeln, Mädchen in der Schule zu halten (vgl. ebd.). Insgesamt strebt Nepal eine evidenzbasierte Politikgestaltung zur Verwirklichung der SDGs an. Daher ist es wichtig, eine Bestandsaufnahme der wichtigsten Akteure und Politikforschungseinrichtungen in Bezug auf die bildungsspezifischen Indikatoren in Nepal zu erstellen (vgl. NPHF 2017, S. 9). UNICEF arbeitet außerdem mit der nepalesischen Regierung an der Entwicklung eines Rahmenplans, welcher Standardkompetenzen festlegt, um die Regierungspolitik entsprechend zu operationalisieren, die die Anerkennung und Zertifizierung von Kindern aus nicht-formalen Bildungswegen fordert (vgl. ebd.). Auf nationaler Ebene und mit

Unterstützung von LUL lassen sich somit positive Rückschlüsse auf die politische Nachhaltigkeitsdimension für Nepal ziehen. UNICEF Nepal unterstützt bei der Implementierung von LUL gleichzeitig den Dialog mit relevanten politischen Stakeholdern. So konnten gemeinsam mit Gemeinden, Schulen und Regierungsstellen Vereinbarungen für ein nachhaltiges Bildungsmanagement und die gerechte Verantwortlichkeit von Lernangeboten in einigen Gemeinden unterzeichnet werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus ermöglicht die Advocacy-Arbeit von UNICEF die Überarbeitung bestehender Pläne, um auf lokale und kulturelle Herausforderungen zu antworten, die für das Land zunehmend wichtig sind und integriert diese in die LUL-Programme. Die größten Herausforderungen im Bildungssektor sind neben der Finanzierung die begrenzte Unterstützung der Gemeinden durch die Regierung, um eine Nachhaltigkeit der Infrastrukturen sicherzustellen, was konkret vor allem die Qualität von Bildung betrifft. Hier ist es notwendig sich weiterhin für ein gemeinsames Verständnis zur Bedeutsamkeit für Bildung für alle einzusetzen. Denn erst durch qualitative und nachhaltige Bildungsprogramme können die Bedürfnisse der Gesellschaft besser erkannt und Macht und Einflussmöglichkeiten gerechter verteilt werden (vgl. Kroll 2018, S. 52). Es braucht eine demokratische Regierungsführung (Good Governance) mit gleichberechtigten partizipatorischen Prozessen und Transparenz für eine nachhaltige politische Entwicklung (vgl. ebd.). All das findet unter dem Rahmen statt, dass eine neue, föderale Verfassung in Nepal ausgerufen wurde. Seitdem fanden auf nationaler, regionaler und kommunaler Ebene Wahlen statt, eine umfassende Strukturreform wurde umgesetzt und 753 Lokalregierungen sowie sieben Provinzen wurden neu gebildet. Zahlreiche staatliche Aufgaben im Bereich Gesundheit, Ernährung, Bildung, Kinderschutz, Wasser und Hygiene werden somit sukzessive auf die lokale und kommunale Ebene übertragen.

6.4.1 Grundsätzliche Aspekte politischer Nachhaltigkeit

Die europäische Union hat aktiv an der Erstellung der Agenda 2030 mitgewirkt und steht daher in besonderer Verantwortung sich glaubwürdig für die politische Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele einzusetzen (vgl. Martinuzzi/Kopp/Schönherr 2019, S. 74 f.). Einen Beitrag dazu leistete die EU durch die Entwicklung eines 150-Indikatoren-Sets, welches die Basis für die Messung nachhaltiger Entwicklung in Europa bildet. Als Grundlage für die ausgewählten Indikatoren stehen die Prinzipien und Ziele der European Union Sustainable Development Strategy. Deutlich wird die Rolle der EU zur Erreichung der 17 Nachhaltigkeitsziele auch in Hinblick auf das Reflexionspapier über ein nachhaltiges Europa bis 2030, welches die europäische Kommission vorgestellt hat (vgl.

Martinuzzi/Kopp/Schönherr 2019, S. 84). „Ziel der EU-Nachhaltigkeitspolitik soll es sein, ein nachhaltiges wirtschaftliches Wachstum zu ermöglichen und gleichzeitig soziale Gerechtigkeit und eine nachhaltige Nutzung von Ressourcen sicherzustellen“ (vgl. ebd.). Die europäische Union will demnach ein übernationaler Akteur im Bereich der Nachhaltigkeitspolitik sein. Dafür ist auch die Zusammenarbeit mit globalen Partnern elementar. Europa nimmt eine globale Führungsrolle ein und nutzt die Möglichkeit international mit gutem Beispiel voranzugehen. Dafür will die EU zum Beispiel weiter in Bildung, Innovation und Technologie investieren (ebd.). Mit Blick auf Entwicklungsländer wie Nepal lässt sich sagen, dass die Förderung von partizipativen Ansätzen grundsätzlich Beachtung finden muss, um einen gesellschaftlichen Konsens zu erzielen und Reformen erfolgreich auf politischer Ebene implementieren zu können (vgl. Meyer/Scholz 2018, S. 113). Eine aktive Beteiligung relevanter Stakeholder muss in Entwicklungsländern anders aussehen als in Industriestaaten. Hier muss die Initiierung von Netzwerktreffen, Austausch zwischen Entscheidungsträgern und Dialogplattformen entsprechend aufbereitet sein. Sind vergleichbar politisch funktionierende Institutionen im jeweiligen Entwicklungsland vorhanden? Herrscht überhaupt ein Grundwissen bzw. Interesse der Bevölkerung zu Nachhaltigkeitsthemen? Welche partizipativen Methoden können praktisch angewandt werden? Fragen wie diese müssen im regionalen, interkulturellen und individuellem Kontext geprüft und eruiert werden (vgl. ebd.). Im Fokus stehen mit Blick auf Länder wie Nepal dann beispielsweise Aufklärungskampagnen und Öffentlichkeitsarbeit für Nachhaltigkeitsthemen. Wenn institutionelle Strukturen im Entwicklungsland fehlen, Korruption vorherrscht, Bürgerkriege, Konflikte oder Hungersnöte die Bevölkerung belasten, hat es ein Dialog zu politischer Nachhaltigkeit schwer. Hier ist, wenn überhaupt, lediglich eine sensible Vorgehensweise und ein Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen bestehenden Problemen und Lösungsansätzen, die im direkten Einklang mit Nachhaltigkeit stehen, zielführend (vgl. ebd.).

6.4.2 Politische Nachhaltigkeit in Übereinstimmung mit den Prinzipien der Paris Declaration on Aid Effectiveness von 2005

Die Paris Deklaration zur Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit wurde im Jahr 2005 von der OECD unter Mitwirkung von multilateralen Organisationen und einigen repräsentativen NGOs erarbeitet und reagierte damit auf die wachsende Kritik an der Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Nuscheler/Wittmann 2017, S. IX). Kern der Erklärung ist, dass die Effektivitätsprobleme nicht nur auf „Regierungskrisen“ innerhalb vieler Entwicklungsländer basieren, sondern auch auf Organisationsdefiziten

und überholten Mechanismen innerhalb der Gebergemeinschaft zurückzuführen sind (vgl. ebd.). Die Deklaration benennt fünf Hauptprinzipien. Darunter eine bessere Harmonisierung der Geberpolitik einhergehend mit einer besseren Koordination zwischen den unterschiedlichen Institutionen (vgl. OECD 2005). Weiter soll eine stärkere Partnerorientierung mit partnereigenen Einrichtungen oder Institutionen im Prozess unterstützt werden, anstatt Parallelinstitutionen zu etablieren. Entscheidend ist weiter vor allem die Anerkennung der Eigenverantwortung (Ownership) der Partnerländer bei jedem Entwicklungsprozess und bei der Prioritätensetzung. Ownership meint explizit das Recht auf Selbstbestimmung, aber auch die Pflicht zu Eigenverantwortung, nach einer von der Weltbank formulierten Maxime das Umsteigen der „Empfängerländer“ vom Beifahrersitz auf den Fahrersitz (vgl. Nuscheler/Wittmann 2017, S. IX). Ergänzt wird dies durch eine gegenseitige Rechenschaftspflicht (Mutual Accountability), bei der Geber- und Nehmerländer sich über ihre Bilanzen und gegenseitigen Bewertungen informieren. Abschließend soll die Ergebnisorientierung gestärkt werden, wozu zwölf Fortschrittsindikatoren und konkrete Zielvorgaben für das Jahr 2010 festgeschrieben wurden (vgl. OECD 2005). Der Fokus liegt auf dem Ergebnis der Entwicklungszusammenarbeit und die festgelegten Ziele ermöglichen dabei eine standpunktunabhängige Beurteilung (vgl. ebd.). Die Erklärung hatte somit erhebliche Auswirkungen auf die Reorganisation der Entwicklungszusammenarbeit und insbesondere auf den verstärkten Einsatz der Budgethilfe, die es den Partnerländern überließ unter bestimmten Voraussetzungen die öffentlichen Entwicklungsleistungen nach eigenen Prioritäten zu verwenden (vgl. Nuscheler/Wittmann 2017, S. IX). Die Pariser Erklärung benennt Defizite des bestehenden Systems der Entwicklungszusammenarbeit und formuliert Vorgaben die Entwicklungszusammenarbeit weltweit effektiver, effizienter, wirksamer und nachhaltiger gestalten sollen – insbesondere mit Blick auf Good Governance und politische Nachhaltigkeit – um damit einen Beitrag zur Erreichung der globalen Nachhaltigkeitsziele zu leisten.

7 Material und Methodik der Datenerhebung

„[...] Eine Welt, in der die Menschen gleich sind, kann nur erreicht werden, wenn unsere Bildung dies auch universell lehrt“ (vgl. UNESCO 2016, S. 12).

Phumzile Mlambo-Ngcuka
Exekutivdirektorin von UN Women

Der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit wertet drei Experteninterviews und eine Fallstudie nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring aus. Als zentrale Fragestellung der Masterarbeit soll das seit zehn Jahren bestehende UNICEF-Bildungsprogramm Let Us Learn in Nepal im Kontext der Agenda 2030 evaluiert werden, was im ersten Schritt durch die vorangegangene Literaturrecherche und die Einbettung in die vier Dimensionen von Nachhaltigkeit erfolgt ist. Gleichzeitig soll weiterführend empirisch geklärt werden, ob und inwieweit das Bildungsprogramm die Prinzipien der Paris-Deklaration über die Wirksamkeit von nachhaltiger Entwicklungszusammenarbeit, insbesondere die Eigenverantwortung der Empfängerländer und die gegenseitigen Rechenschaftspflicht Berücksichtigung finden. So wird neben der theoretischen Einbettung ein qualitativer Situationsabgleich aus der programmatischen Praxis herausgearbeitet.

7.1 Interviews als Informationsquelle

Mittels drei Experteninterviews von Personen aus dem direkten Umfeld der Entwicklungszusammenarbeit und mit Expertise zur Situation in Nepal sowie einer Fallstudie, welche die Seite derer abbildet, die direkt von dem UNICEF-Programmen Let Us Learn profitieren, werden die notwendigen Daten als Informationsquelle für die Analyse und Evaluation generiert. Die Auswahl der Forschungsmethode fällt auf ein qualitatives Auswertungsverfahren, da mit der strukturierenden sowie zusammenfassenden Inhaltsanalyse die systematische Bearbeitung von Texten, welche im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte verfasst wurden, möglich ist (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 633 f.). So können Inhalte herausgearbeitet werden, um ein tiefergehendes Verständnis der Materie zu ermöglichen und latente Sinngehalte und subjektive Bedeutungen zu analysieren (vgl. ebd.). Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit sowie die Vorannahmen der Forschenden können den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse beeinflussen. Im Bestreben steht jedoch, durch die qualitative Forschungsmethoden Inhalte der geführten Interviews und der Fallstudie mittels Kontextualisierung sichtbar zu machen. Ziel der Inhaltsanalyse ist somit die systematische und theoriegeleitete Bearbeitung des Textmaterials (vgl. ebd.). Eine Rückkopplung mit der Forschungsfrage und der zuvor dargelegten Theorie vervollständigen die empirische Vorgehensweise und generelle Nachvollziehbarkeit. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet:

Wie zahlen Bildungsprogramme in Nepal auf die Aspekte Bildungsgerechtigkeit, Geschlechtergleichstellung, Armutsbekämpfung und Ernährungssicherheit im Rahmen der Agenda 2030 und unter Berücksichtigung der Kompatibilität mit der Paris Declaration on Aid Effectiveness ein?

Das Verfahren der deduktiven sowie der induktiven Inhaltsanalyse nach Mayring folgt einer klaren Struktur, wie die nachfolgende Abbildung für eine deduktive Inhaltsanalyse und deren Vorgehensweise exemplarisch veranschaulicht (vgl. Mayring 2010 S. 603 ff.). Basierend auf der Fragestellung können die transkribierten Interviews sowie die Fallstudie untersucht werden. Die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring basiert auf der Bildung von Kategorien und Subkategorien anhand bestimmter Themen und Aussagen. Die Forschende beginnt damit zunächst deduktiv, also ableitend aus der Theorie, indem die Ausgangshypothese der Forschungsfrage sowie die literaturbasierte Beschäftigung mit den Themenfeldern die Grundlage der Kategorisierung bilden. Die Hauptkategorien basieren somit auf den Themen der Frageblöcke des vorab entwickelten Leitfadens (siehe Kapitel 7.1.2). Im zweiten Schritt der Untersuchung werden durch die Forschende induktiv gewonnene Subkategorien direkt aus den vorliegenden Informationsquellen entwickelt. Eine tabellarische Übersicht ist angefertigt worden, in der die Kategorie- und Subkategoriebezeichnungen, die jeweilige Definition der Kategorien sowie ein zugehöriges Ankerbeispiel aufgeführt werden. Somit kann das systematische und methodische Zuordnen von Textpassagen nachvollzogen werden. Anschließend ist das Material codiert worden. Auch hierfür ist eine tabellarische Übersicht erstellt worden, die die zuvor eruierten Kategorien mit den relevanten Aussagen der Experten sowie der Fallstudie zitatweise ausgibt. Das detaillierte Categoriesystem und die Tabelle der Codierung können im Anhang eingesehen werden. Dieses Vorgehen bildet die Grundlage für die Deskription des Forschungsmaterials sowie die Ausführung von Schlussfolgerungen und Erkenntnissen der zitierten Textpassagen. Um eine tiefgreifende und kontextualisierte Interpretation vorzunehmen, werden bestimmte Aussagen und Fachtermini der Experten genauer erläutert. Die Analyse ist somit deskriptiv, da primär Sichtweisen der Experten wiedergegeben werden. Daher muss zwingend eine Intersubjektivität und Transparenz der Vorgehensweise gegeben sein, die möglichst durch das methodische und tabellarische Vorgehen gegeben werden soll. Die normative Evaluation, wie Mayring sie aufführt, erfolgt durch eben diese ergänzende Bewertung der Textstellen und Aussagen durch die Forschende. Der Sinngehalt der Aussagen der Experten dürfen dabei nicht sinnverfälscht werden. Mayring differenziert dabei zwischen der formativen und summativen Reliabilitätsprüfung – also dem Suchen und Interpretieren von

Anhaltspunkten und der anschließenden bilanzierenden Überprüfung. Es folgt die dezidierte Auswertung und quantitative Analyse, wie die Abbildung zum Gesamtverfahren nach Mayring nachfolgend verdeutlicht.

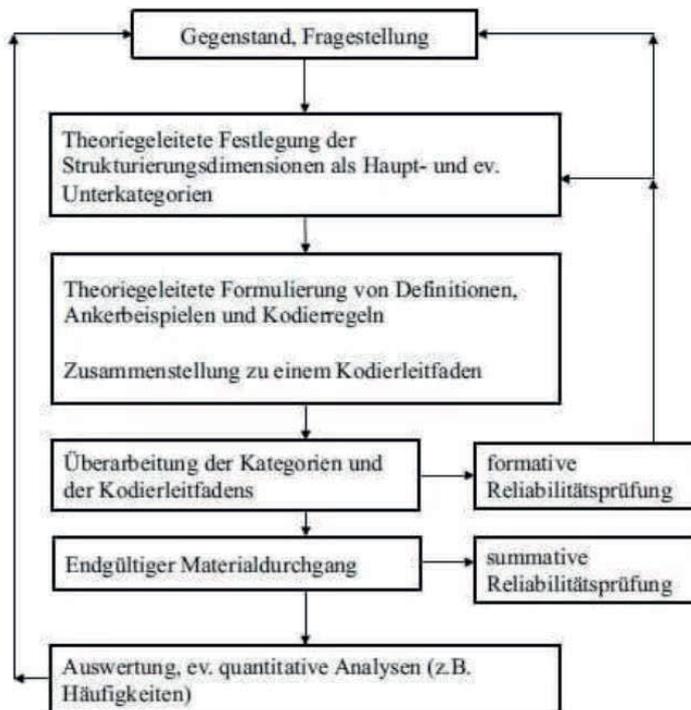


Abbildung 5: Deduktive Inhaltsanalyse. Vorgehen nach Mayring. Quelle: Mayring 2010, S. 603 ff.

Für die Transkription der Interviews wird eine wörtliche Verschriftlichung nach Dresing und Pehl angewandt, da diese „bewusst einfache Transkriptionsregeln [verfolgt], die die Sprache deutlich glätten und den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages setzen“ (vgl. Dresing/Pehl 2011, S.20 ff.). Folgende Transkriptionsregeln greifen für diese Arbeit:

- die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet,
- Wortverschleifungen werden nicht transkribiert,
- syntaktische Fehler werden beibehalten,
- Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet,
- Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet,
- Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert,
- besonders betonte Wörter werden durch Großschreibung gekennzeichnet,
- unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet,
- Fülllaute werden nicht transkribiert,

- Zeichen und Abkürzungen werden ausgeschrieben.

Die vollständigen Transkripte aller geführten Interviews sind im Anhang dieser Arbeit mit Benennung der Interviewpartner sowie mit der Dauer und dem Datum des Gesprächs und der zugehörigen Einverständnisverklärung aufgeführt.

7.1.1 Auswahl der Interviewpartner

Als Experten werden in der vorliegenden Arbeit Personen bezeichnet, die selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht (vgl. Meuser / Nagel 2002, S. 73 f.). Sie verfügen über exklusives, ortsspezifisches und personengebundenes Wissen und sind Angehörige bestimmter Organisation oder Institution im direkten Umfeld des Forschungsgegenstandes. „Für eine wissenschaftliche Untersuchung ist vor allem das Insiderwissen der Experten interessant. Das betrifft [...] Abläufe, Vorhaben oder auch Entscheidungsstrukturen innerhalb einer Organisation“ (vgl. ebd.).

7.1.2 Aufbau und Inhalt des Leitfadeninterviews nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring

Als Basis für das Auswertungsverfahren und als Grundlage für die jeweiligen Interviews wurde ein Leitfaden konzipiert, welcher zur Orientierung und Strukturierung der Befragung dient. Er kann im Anhang eingesehen werden. Das Gespräch wurde offen und flexibel gestaltet und möglichst nicht durch den Leitfaden eingengt. Die Fragen wurden in Themenblöcke unterteilt, wobei die Reihenfolge der Beantwortung der Fragen variieren konnte. Inhaltliche Schwerpunkte der Interviews, die jeweils mit mehreren Fragen hinterlegt waren, waren die Themenfelder Kompetenzen und Verantwortlichkeiten von Geber- und Nehmerländern, Transparenz und Rechenschaftspflicht der nepalesischen Regierung, ein Überblick über die Ist-Situation in Nepal und eine Einschätzung zu lokalen Gegebenheiten, eine Einordnung der Situation von Mädchen und Frauen in Nepal sowie Bezüge zu der Agenda 2030 und dem SDG 4. Beginnend wurde nach dem Verständnis der persönlichen Vision für nachhaltige Entwicklung gefragt, um einen guten Einstieg in die Thematik zu gewährleisten und den Begriff Nachhaltigkeit herzuleiten. Abschließend wurde die Möglichkeit eingeräumt persönliche Ergänzungen und Anmerkungen aufzuführen, um sicherzustellen, keine relevanten Aussagen der Experten auszulassen.

7.1.3 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Im Vorfeld der Interviews wurde allen Experten eine Informationsübersicht über die nachhaltigen Entwicklungsziele, der UNICEF-Arbeit in Nepal sowie den Bezügen und

Auswirkungen auf Kinderrechte in diesem Kontext zugesandt und weiter eine Kurzübersicht über die Prinzipien der Paris Deklaration über die Wirksamkeit von nachhaltiger Entwicklungszusammenarbeit, um sicherzustellen, dass Sie den Kontext und theoretischen Hintergrund des Fragendesigns kennen. Aufgrund der anhaltenden Corona-Situation und der räumlichen Distanz nach Nepal wurden alle Interviews im Form einer Videokonferenz, welche aufgezeichnet wurde, durchgeführt. Im Vorfeld wurde über die Aspekte des Datenschutzes aufgeklärt und eine entsprechende schriftliche Einverständniserklärung eingeholt.

7.1.3.1 Deskription Interviewpartner 1

Bei den folgenden Deskriptionen beschreibt die Forschende die Hauptergebnisse der einzelnen Kategorien, indem eine Interpretation des Textmaterials vorgenommen wird. Dabei werden Erkenntnisse durch wissenschaftlich-abstrakte Beschreibungen der Kernaussagen und detaillierte Deutungen auf der Grundlage von wissenschaftlichen Theorien und vorangegangener Literaturrecherche formuliert.

Beginnend stellt der Experte mit Blick auf Kompetenzen und Verantwortlichkeiten heraus, dass der Stellenwert von Geberländern einen großen und durchaus positiven Einfluss auf die Aspekte der Zusammenarbeit zwischen den kooperierenden Partnern und Nepal selbst hat:

„Die Geberländer werden als sehr wichtig betrachtet in Nepal. Geberländer haben auch viel Macht in Nepal. Sie können ihre Ziele durchsetzen. Und die Geberländer haben eine gute Stellung, weil die nepalesische Behörde sie als implementierende Organisation in der Regel akzeptieren.“ ([REDACTED] #00:01:37-1#)

Im weiteren Verlauf des Interviews klang in diesem Zusammenhang jedoch mehrfach an, dass eine gewisse Abhängigkeit von den Geberländern besteht, welche negativ konnotiert ist. Der Experte betont, dass oftmals die Langfristigkeit sowie die Nachhaltigkeit der Projekte seitens der nepalesischen Regierung nicht ausreichend überprüft, eingefordert und nachgehalten werden. Den Ausführungen des Experten zufolge, sieht er insbesondere Schwachstellen in der Politik und bei den Behörden. Er kritisiert die Effizienz der Arbeitsweise sowie die fehlenden Kompetenzen, die es zur Ausführung bestimmter Positionen und Ämter bedarf. Er stellt heraus, dass entscheidende Verantwortlichkeiten nicht geklärt sind und bürokratische Prozesse unbefriedigend sind. Der politische Wille ist mit Blick auf Entwicklungszusammenarbeit und Kooperationen mit NGOs seines Erachtens nach oftmals nicht intendiert genug und

findet in der Praxis nicht ausreichend Anklang – auch, wenn diese Themen auf der politischen Agenda Nepals vorrücken.

„Wenn es um Behörden geht, um Politik geht, ist das nicht so leicht. [...] es wird vorher wenig über mögliche negative Ergebnisse für das Nehmerland nachgedacht. [...] Es werden oft kurzfristige Ziele verfolgt, aber langfristige Nachteile, darüber wird nicht oft nachgedacht.“ (██████████, #00:03:18-1#)

Ebenso kritisiert er den Mangel einer fachgerechten Beurteilung der nepalesischen Regierung in seiner Funktion als Kooperationspartner mit Geberländern. Er zeigt somit auf, dass fehlende Eigenverantwortung und politische Instabilität sowie weitere Aspekte wie ineffiziente Bürokratie, Armut oder Unwissenheit eine entscheidende Rolle spielen:

„[Vieles in Nepal] hängt von der persönlichen Fähigkeit und Einsatzmöglichkeit der einzelnen Verantwortlichen ab. Auch der Aspekt der Mentalität spielt da rein. Aber das kann auch an Armut liegen, das kann an Unwissenheit liegen.“ (██████████ #00:07:52-0#)

Die Ausführungen zur geschichtlichen Entwicklung der Bildungssituation in Nepal geben einen anschaulichen Einblick über den verfahrenen Status Quo und bestehende Konflikte der heutigen Bildungsreform. In den 1950er Jahren gab es erstmals den Anspruch Zugang zu Bildung für die allgemeine Bevölkerung zu schaffen, wie der Experte schildert. Jedoch fußte das Bildungssystem auf Privatlehrern, die nur einem exklusiven Kreis in nepalischen Sanskrit unterrichteten und dessen Curriculum stark religiös geprägt war. Das politische Bestreben war zudem nicht darauf ausgelegt, flächendeckende qualitative Bildung für alle anzubieten – auch aus Gründen von Diskriminierung ethnischer Minderheiten und aus Sorge vor einer zu großen Befähigung der Bevölkerung.

„Und diese Schulen durfte nur ein kleiner Kreis besuchen, andere gar nicht, weil die Regierung der Meinung war, je mehr sich die Bevölkerung ausbilden lässt, desto mehr wird das Machtverhältnis verkehrt sein.“ (██████████ #00:10:10-9#)

Der Einfluss der UNESCO und weiteren Hilfsorganisationen wuchs in den darauffolgenden Jahren und veränderte die Bildungspolitik in Nepal. Vor allem den Willen der Bevölkerung zu lernen und sich zu bilden beschreibt der Experte als immens, das Verständnis und die Akzeptanz darüber, dass das Aneignen von Wissen in sämtlichen Lebensbereichen befähigend ist, ist seitens der Bevölkerung stark ausgeprägt. Der größte Faktor ist die fehlende Qualität der Bildung, so der Experte.

„Aber, der wichtigste Punkt in Nepal ist heute [...] die Qualität des Lernens. Und hier ist die entscheidende Frage, wie gut ist die Ausbildung, wie gut sind die Lehrer, also bekommen die Schüler wirklich auch eine GUTE Qualifikation?“ (■■■■■ #00:10:10-9#)

Ein weiterer Faktor ist die fehlende Bereitschaft bzw. Handlungsfähigkeit der nepalesischen Regierung, Bildung zu priorisieren und diese langfristig sowie nachhaltig mit Geldern zu fördern. Der Experte führt aus, dass finanzielle Mittel potenziell vorhanden sind, jedoch im politischen System, in Korruption oder in Bürokratie versickern, statt für die direkte Bevölkerung eingesetzt zu werden. Er benennt hier explizit die Einstufung Nepals durch Transparency International auf den letzten Platz. Somit wird deutlich, dass Grundprinzipien wie Integrität, Verantwortlichkeit, Transparenz und Partizipation in Nepal massiv unterrepräsentiert sind und dies auf internationaler Ebene vernommen wird.

„[...] wer kam um [zu helfen], das waren alles die ausländischen Helfer, nicht der nepalesische Staat, und dass, obwohl der Staat genügend Mittel hätte.“ (■■■■■ #00:12:16-1#)

„Das liegt nicht nur am Pflichtbewusstsein der Geldgeber, sondern auch weil die Regierung das nicht macht.“ (■■■■■ #00:13:01-1#)

In diesem Zusammenhang benennt der Experte auch das große Misstrauen und somit die fehlende Akzeptanz der Bevölkerung für politische Entscheidungen und Handlungen.

„Zum Beispiel gibt es Vorwürfe bei Projekten, dass NGOs nur diese Projekte fördern, weil sie in der Zusammenarbeit mit der Regierung bestochen wurden. Oder viele Nepali denken auch, dass ein Minister nur mitmacht, wenn er einen Vorzug daraus hat, einen Anteil.“ (■■■■■ #00:15:03-1#)

Mit Blick auf die Qualität von Schulbildung benennt der Interviewte viele kulturelle Aspekte, wie beispielsweise den fehlenden muttersprachlichen Unterricht, die aufgrund der hohen Diversität der nepalesischen Bevölkerung ein flächendeckendes Bildungssystem vor Herausforderungen stellt. Insbesondere die über 123 verschiedenen Dialekte, die in Nepal von der multiethnischen Bevölkerung gesprochen werden sowie die 125 existierenden Kasten und ethnischen Gruppen finden keine Berücksichtigung in Lehrplänen. Es gibt keine inklusiven Schulformen oder Bildungsansätze in Nepal, was die Schwachstellen des neu reformierten föderalen Systems deutlich macht. Das spiegelt insgesamt wieder, dass der Staat oftmals Bemühungen verfolgt, aber die

Konzepte letztlich nicht realistisch und lebensweltorientiert genug sind.

„Das heißt nicht, dass der Staat nicht bemüht, er ist schlicht nicht qualifiziert genug. Ein Beispiel. Die Regierung erarbeitet ein wunderbares Bildungsprogramm, die Unterrichtssprache ist Englisch. Das Programm läuft über mehrere Jahre, aber in keiner Grundschule oder Sekundarstufe gibt es Lehrer, die wirklich durch und durch gutes Englisch sprechen können. Wie sollen die Schüler also überhaupt etwas beigebracht bekommen?“ (■■■■■ #00:16:28-8#)

Hinsichtlich der Stellung von Mädchen und Frauen in Nepal in Bezug zu Bildung und Bildungszugang, aber auch hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Stellung, konstatiert der Interviewte, dass diese stark benachteiligt sind. Geschlechtergleichstellung ist zwar in der Gesetzgebung verankert, aber in der Praxis nicht Realität. Speziell beim Thema Menstruation ist Nepal noch immer sehr traditionell und konservativ geprägt. Frauen, die menstruieren, erfahren in einigen Regionen Nepals Stigmatisierung und Ausgrenzung aufgrund fehlender Aufklärung und religiösen Aspekten. Menstruation wird als etwas von der Norm abweichendes gesehen und mit unnatürlichen sozialen Ritualen kompensiert. Mädchen und Frauen können deshalb oftmals nicht zur Schule gehen und selbst wenn sie keine direkte Ausgrenzung erfahren, zwingen fehlende sanitäre Anlagen oder fehlende getrennte Toiletten an Schulen sie dem Unterricht fern zu bleiben.

„Wenn Sie nach Westnepal gehen, [...] dann ist die Situation noch katastrophal. Da müssen Frauen, die menstruieren tagelang in einem Kuhstall leben.“ (■■■■■ #00:23:51-8#)

Mit Blick auf die übergeordnete Forschungsfrage stellt der Experte deutlich heraus, dass internationale Unterstützung und humanitäre Hilfszahlungen durch Geberländer in Nepal von entscheidender Bedeutung für die Implementierung von Bildungsprogrammen und somit Fortschritten mit Blick auf SDG 4 sind:

„Also, für mich persönlich ist die Kooperation mit NGOs, mit den lokalen Behörden zusammen, die einzige Möglichkeit im ländlichen Bereich heute durchdringen zu können mit unserem Bildungsvorhaben.“ (■■■■■ #00:25:20-6#)

Weiter führt der Befragte aus, dass qualitative Schulbildung positive Rückschlüsse auf Armut, Gesundheit und Chancengleichheit hat, allen voran, wenn sich eine institutionelle Umstrukturierung durchsetzt und mehr Entscheidungsbefugnisse auf die lokal agierende Ebene übertragen wird. So können Investitionen zielgerichteter vorgenommen und

deren direkten Auswirkungen für die Bevölkerung zugänglich gemacht werden. Außerdem wird deutlich, dass es nicht immer ausschließlich an den Rahmenbedingungen scheitert, sondern auch an der Bedarfsfeststellung – in diesem Fall beispielsweise des lokalen Bürgermeisters, dass es durchaus einen Mehrwert hat, Kapital in seine Gemeinschaft zu investieren.

„Plötzlich kann eine Gemeinde dank des Bürgermeisters Geld lockermachen und in Schulbildung investieren. Das Geld ist plötzlich da, plötzlich, wo der Bürgermeister weiß, seine Gemeinde profitiert direkt davon, da kann es sogar Mittagessen in der Schule geben.“ (██████████ #00:29:54-3#)

Der Experte resümiert gegen Ende des Interviews noch einmal ausdrücklich, dass die Qualität der Bildung der entscheidende Hebel für eine nachhaltige Entwicklung Nepals ist.

7.1.3.2 Deskription Interviewpartner 2

Einführend skizziert der Experte sein Verständnis für nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit und benennt dabei den bedeuteten Aspekt der Verfügbarkeit von zweckungebundenen Spendengeldern sowie der individuellen Ausgestaltung von Programmimplementierungen, die neben den lokalen, kulturellen und sozialen Aspekten auch die Eigenverantwortung der Nehmerländer in den Fokus rückt. In diesem Zuge merkt er kritisch an, dass die Entwicklungen bilateraler Partnerschaften dazu tendieren, immer zielorientierter zu werden und somit oftmals von vorneherein klar ausdefiniert ist, was wie gefördert wird und welche Erfolgsfaktoren gemessen werden. Das macht Programme wirkungs- und ergebnisorientierter, jedoch auch starrer und unflexibler in ihrer Ausgestaltung vor Ort, so der Experte.

„[...] möglichst programmunabhängig zu arbeiten und zu denken, um das zu tun, was am nachhaltigsten und sinnvollsten im Länderkontext ist. [...] Programme, die möglichst in Eigenverantwortung der Länder und des Länderkontexts umgesetzt werden und geplant werden. Dafür müsste man eigentlich möglichst viel zweckungebundene Spenden haben.“ (██████████ #00:00:18-4#)

Hinsichtlich der Rolle von Geberländern in Nepal stellt der Experte heraus, dass Regierungsgespräche in jeder Legislaturperiode abgehalten werden und die Zusammenarbeit für mehrere Jahre festgelegt wird. Bei den entsprechenden Verhandlungen agieren beide Parteien, also die nepalesische Regierung und potenzielle Geberländer, mit ihren eigenen Prioritäten basierend auf ihren eigenen Strategien. Er

merkt an, dass dies häufig keine Art der Zusammenarbeit auf Augenhöhe sei. Weiter resümiert er, dass die Zuständigkeit und Umsetzung für Programme letztlich beim Partnerland liegt, also der Regierung, der Ministerien im Land und den Organisationen, die die Programme umsetzen.

„[...] es ist schon so, dass der Geber normalerweise [...] mit seinen eigenen Zielvorstellungen und Themen kommt. Und das nimmt natürlich wieder etwas von der Eigenverantwortung der Partnerländer oder der Organisation vor Ort in den Ländern weg.“ (████████ #00:02:39-5#)

Der Experte merkt weiter an, dass ein gewisses Agenda-Setting auch immer dadurch erfolgt, welche Themenschwerpunkte ein Geberland, private Spender oder NGOs fördern wollen. Folglich können bestimmte Schwerpunkte unterfinanziert sein oder umgewidmete Gelder den Fokus verrücken und Handlungsspielraum bei der Implementierung nehmen. Die gegenseitige Rechenschaftspflicht betreffend merkt der Experte an, dass hier Theorie und Praxis auseinanderdriften bzw. lösungsorientierter Pragmatismus gelebt wird.

„Es gibt natürlich Vertragswerke zwischen Regierungen und Empfänger. [...] Aber, auch wenn es überall Vertragswerke gibt, ist mir die Entwicklungszusammenarbeit jetzt nicht bekannt als einen Bereich, in dem irgendjemand klagen würde. Also, wenn ein Finanzier mit Zahlungen hinterherhinkt oder wenn der Empfänger nicht umsetzen kann, kommt es selten zu Rechtsstreit [...]. Man arbeitet da schon viel auf Vertrauen in beide Richtungen. Was es schwer macht, diese Rechenschaftspflicht wirklich wahr zu nehmen.“ (████████ #00:06:08-6#)

Ein weiterer Aspekt ist die Vorgehensweise bei der Umsetzung von Bildungsprogrammen. Die nepalesischen Verwaltungsebenen und -strukturen bedingen eine starke lokale Einbindung bei der operationalen Umsetzung, sowohl hinsichtlich budgetärer Förderung als auch Akzeptanz und Stellenwert. Der Experte nennt dazu exemplarisch die Bedeutung eines Panchayats. Ein Panchayat ist die niedrigste Verwaltungsebene, die meist in den Dörfern selbst greift. Darüber stehen die Zentralregierung, die Distrikt- oder Provinzregierung und die Bezirksverwaltung. Diese Dynamiken entstehen, weil Nepal eine Dezentralisierungsreform und Verwaltungsreform durchlaufen hat und den Lokalverwaltungen mehr Verantwortung zugesprochen wurde.

„Wenn du das nicht rein privat machst, dann musst du normalerweise zum Panchayat gehen, das Programm vorstellen, die Unterstützung einwerben und das Panchayat sagt

dir, was geht, was geht nicht, was können wir machen [...]. Also, die lokalen Stellen, die gewählten Vertreter haben schon einen SEHR starken Einfluss.“ (■■■■■#00:09:32-7#)

Der Experte ergänzt, dass der nachhaltige Erfolg von Bildungsinitiativen davon abhängig ist, dass Schulen ein Schulkomitee haben, welches aus gewählten Vertretern der Eltern, Lehrer und dem Panchayat besteht, sodass Lernerfolge überwacht und Anpassungen justiert werden können. Diesen partizipatorischen Ansatz, in dem explizit die Zivilgesellschaft und die Bevölkerung einbezogen wird, benennt er als extrem relevant im Bildungssystem und zweifelt gleichzeitig an, dass dieser Aspekt in Nepal flächendeckend etabliert ist. Ein relevanter Faktor ist in diesem Zusammenhang auch die Übermittlung von Fortschrittsberichten zwischen Geber- und Nehmerländern. Hier führt der Experte aus, dass die staatliche Entwicklungszusammenarbeit evaluiert wird durch Berichte von seinen Partnern oder auch von zwischengeschalteten Organisationen.

„Generell ist es immer die Kette: Der Finanzier, also das Geberland gibt die Gelder und der Empfänger berichtet über die Verwendung der Gelder [...].“ (■■■■■ #00:13:02-7#)

Mit Blick auf die nationalen Gegebenheiten in Nepal und die soziokulturellen Aspekte stellt der Experte heraus, dass Akzeptanz und Transparenz für die implementierenden Partner entscheidend sind. Es gilt Vertreter zu wählen, die die lokale Sprache sprechen, Anerkennung in der Gemeinschaft haben und die Gemeinden kennen. Traditionen, Normen und Werte sowie bestehende soziale Gruppen und deren gesellschaftliche Stellung führen oftmals dazu, dass Programminitiativen nicht erfolgreich etabliert werden können bzw. nicht angenommen werden. Als konkretes Beispiel führt der Experte die diskriminierte soziale Randgruppe der Dalit-Gemeinschaft auf, die der tiefsten Kaste in Nepal angehören, und benennt die Erfolge eines Finanzprogramms an dem diese teilnimmt, wobei gleichzeitig nachhaltige Erfolge ausbleiben, da die Diskriminierung dieser Gruppe innerhalb der Gesellschaft und auch von Seiten der Regierung bestehen bleibt.

„Du kannst jetzt in Nepal versuchen, irgendwie ein Programm aufzusetzen für die Dalit-Community, die durch Kastenwesen durch Sozialisierung der Gesellschaft seit Jahrzehnten, Jahrhunderten diskriminiert werden, zum Beispiel in Cash Transferprogramm aufzunehmen. [...] Aber es hat nicht den Entwicklungsprozess, den man sich wünschen würde, weil gleichzeitig immer noch die Diskriminierung da ist.“ (■■■■■#00:14:45-5#)

Weiter führt der Experte die Bildungssituation in Nepal aus. Nepal hat 1975 Bildung als kostenloses Gut deklariert, doch bei der Vermittlung stößt das nepalesische Bildungssystem an seine Grenzen. Allen voran besteht das Problem der Verständigung und darauf fußend auch die Qualität des Unterrichts und den Lernerfolgen für die Schüler. Geprägt durch die britische Kolonialherrschaft wurde Englisch zunehmend relevanter als gesprochene Sprache, wobei dieser Prozess geschichtlich abgelöst wurde durch Nepali als flächendeckende Sprache des Unterrichts im Bildungssystem, wie der Experte erläutert. Er hebt hervor, dass dies ein Fortschritt für das Land ist, jedoch nicht die Sprache, die jedes Kind versteht und spricht. Er hinterfragt, ob Nepali wirklich die Sprache sein muss, die jede Gemeinschaft in jeder Region Nepals erlernen muss oder, ob es nicht erfolgreicher wäre, individuelle und lokal angepasste Lehrpläne und Lehrkräfte auszubilden.

„Aber es geht eben darum, WELCHE Qualität an Bildung angeboten wird, [...] wenn du zur Schule gehst und du verstehst kein Wort, weil die Lehrerinnen und Lehrer Nepali sprechen und du sprichst den anderen lokalen Dialekt, niemand kann für dich übersetzen, dann du nach wenigen Jahren schnell wieder raus aus der Schule.“

(████████ #00:17:05-8#)

Einen tieferen Einblick in die lokalen Gegebenheiten gibt der Interviewpartner im Anschluss mit Blick auf Kinderarbeit und Kindereheschließung. Er merkt an, dass das legale Alter zur Eheschließung von der Regierung auf 20 Jahre angehoben wurde, jedoch in der Lebensrealität Nepal im südasiatischen Vergleich am drittschlechtesten abschneidet. Eheschließungen gehen oftmals einher mit dem Fernbleiben, insbesondere der Mädchen und Frauen, von der Schule. Er zeigt weiter diverse Gründe für Kinderarbeit auf, benennt diese jedoch nicht als Hauptkriterium für das Fernbleiben am Unterricht. Vielmehr schlussfolgert er, dass die Qualität der Schulbildung ein wesentliches Problem ist, warum Kinder abgehängt werden, die Schule abbrechen oder keine nennenswerte Lernerfolge vorweisen können. Hier sieht er eine große Chance im Ausbau der lokalen Institutionen, die dann eingreifen können, indem sie Haushaltbesuche machen, mit den Eltern sprechen und individuelle Förderangebote und Hilfsmaßnahmen entwickeln.

„Ich würde nicht sagen, dass Kinderarbeit der entscheidende Grund ist, warum Kinder die Schule verlassen. [...] Das größte Problem ist für mich, die schlechte Qualität in der Schule und dass du als Kind aus einer Minderheit relativ schnell im Schulsystem abgehängt wirst, wenn du das vermeidest, wenn du eine bessere Bildung anbietest, wenn die Kinder mitgezogen werden, ist es deutlich, deutlich unwahrscheinlicher, dass

ein Kind die Schule wieder verlässt, weil es arbeiten gehen muss, weil es bei sich zu Hause im Haushalt aushelfen muss.“ ([REDACTED] #00:19:49-4#)

Um hochwertige Bildung für alle Kinder in Nepal zu erreichen und auf die Ziele der Agenda 2030 einzuzahlen, leitet der Experte ab, dass sogenannte Überbrückungshilfen, also beispielsweise der Schulbau und Stipendien durch private NGOs, zu kurzfristig gedacht sind, um generationsübergreifend Bildungserfolge zu erzielen. Er betont die Bedeutung der Stärkung von lokalen Strukturen und den Ausbau von Schul-Komitees, also den ganzheitlichen qualitativen Ausbau von Bildungssystemen in all seinen Teilaspekten.

„Es geht doch um das gesamte System und die lokalen Strukturen. Wenn das School Management-Komitee seine Rolle verstanden hat und weiß, dass jedes Kind eine Schulpflicht hat und zur Schule gehen muss, wenn die Kinder dann nicht mehr zur Schule gehen oder wenn du merkst, der Lehrer ist nicht anwesend und es kann nicht unterrichtet werden, wenn sie dann intervenieren. [...] Da sind NGOs oftmals viel näher dran, als die Regierung oder das Bildungsministerium. Da kann eine NGO den Mediator spielen.“ ([REDACTED] #00:23:46-8#)

Resümierend benennt er, dass Investitionen in multilingualen Unterricht und die Fokussierung auf die Grundfertigkeiten in den ersten Schuljahren, also Lesen, Schreiben und Rechnen, als Maßnahmen für eine erfolgreiche Weiterentwicklung des nepalesischen Bildungssystems gelten. Nachfolgend kritisiert der Experte das bestehende Bildungssystem hinsichtlich seiner geringen Adaptierbarkeit an lokale Bedingungen, individuelle Kompetenzen und ortsgebundene Gegebenheiten. Er stellt heraus, dass das gängige Prinzip der chronologischen Klassendurchläufe für viele Schulkinder Nepals qualitativ nicht funktioniert und sie am Ende ihrer Schullaufbahn wesentliche Fähigkeiten nicht erlernt haben, da keine Lernkontrolle stattgefunden hat. Weiter stellt er zum Diskurs, ob jedes Schulkind die gleichen Zielvorgaben innerhalb des Bildungssystems erlernen muss oder ob es individuelle Anpassungen geben muss.

„Und, wenn du die Grundfertigkeiten nicht beherrscht, kannst du auch nur schlecht Sozialkunde, Geschichte, höhere Mathematik und andere Themen lernen und verstehen. [...] Muss ein Kind, das in den Bergen aufwächst, dasselbe lernen wie das Kind, das in Kathmandu aufwächst? [...] Und am Ende muss jeder irgendwie Akademiker werden. Das ist nicht nur bei uns nicht realistisch. Du brauchst andere Berufsfelder auch und ERST RECHT ist es nicht realistisch in einem Land wie Nepal, das einfach noch eine ganz andere Arbeitsgesellschaft hat.“ ([REDACTED] #00:25:54-9#)

Die Situation von Frauen und Mädchen beschreibt der Experte als rückständig im westeuropäischen Vergleich. Er sieht die Gleichstellung, die Gleichberechtigung und die Möglichkeiten für Mädchen und Frauen im Bildungssystem weiterzukommen gefährdet. Das liegt seinen Ausführungen zufolge daran, dass Frauen oftmals zuhause bleiben müssen, um den Haushalt zu machen oder die Kinderbetreuung zu übernehmen, während die Eltern oder der Partner arbeiten. Als Lösungsmechanismus sieht er die Option der organisierten frühkindlichen Betreuung, die zum einen diesem Problem entgegenwirken würde und gleichzeitig einen frühkindlichen Bildungsauftrag erfüllen könnte.

„Das einfach für die ganz Kleinen Vorschulbildung, Kitas, Horte und so weiter angeboten werden, um das Problem aufzulösen. Das ist ein Thema, das wichtiger wird, auch in Nepal. Oftmals auch ein Missverständnis, dass man da schon das ABC lernen muss, sondern eigentlich geht es ja um eine Tageseinrichtung, wo die Babys oder Kinder salopp gesagt einfach abgegeben werden.“ (■■■■■ #00:29:34-5#)

Den Aspekt der Qualität der Bildung und explizite Bildungsinhalte wie finanzielle Grundkenntnisse hebt der Experte in ihrer Bedeutung mehrfach hervor. Er benennt die Befähigung zu Entrepreneurship, hebt die Kausalität von mathematischen Fähigkeiten, Liquidität und sozialer Sicherung hervor und benennt Finanzierungsprogramme als wichtigen Mechanismus um Einkommensmöglichkeiten, die für viele Bevölkerungsgruppen Nepals oft volatil sind, sowie eine Grundsicherung zu schaffen. Um diese Programme erfolgreich auszurollen, bedarf es grundlegendem mathematischen Verständnis innerhalb der Bevölkerung. Denn der Zugang zu Bildung öffnet im nächsten Schritt ebenso den Zugang zu wichtigen Bereichen der gesellschaftlichen Teilhabe.

„Da gibt es auch Möglichkeiten, das [Mathegrundkenntnisse übertragen in die Lebensrealität der Menschen] wirklich direkt schon auf die Lebenspraxis, auf den Gang zum Markt, auf das Einkaufen Verkaufen zu beziehen und relativ früh schon finanzielle Grundkenntnisse oder neudeutsch nennt man das dann Entrepreneurship, Financial Literacy, eben das schon anzutrainieren, was extrem wichtig ist, weil das im informellen Sektor SO wichtig ist für viele, um da dann auch erfolgreich zu sein.“ (■■■■■ #00:34:57-2#)

Ergänzend zur mangelnden Qualität der Bildung konstatiert der Experte, dass neben dem qualifizierten Lehrermangel eine generelle Bildungsreform notwendig ist, um alle Kinder Nepals angemessen auszubilden. Er kritisiert das Verfahren des

Frontalunterrichts und des altersspezifischen Unterrichts, da es beispielsweise in ländlichen Regionen Nepals nicht für alle Klassen ausreichend Schüler gibt, aber in anderen Regionen zu viele Kinder von einem Lehrer unterrichtet werden müssen, der meist nicht Mals eine pädagogische Ausbildung vorweisen kann.

„Viele Organisationen haben dann versucht, darauf einzuwirken, wie Schulen überhaupt geplant und gebaut werden. Dann mehr quadratisch als länglich, damit du dann Multi-Grade und Multi-Level-Learning anbieten kannst, dass du nicht mehr in Klassen denkst.“
([REDACTED] #00:38:25-5#)

Multi-Grade und Multi-Level-Learning benennt der Experte als positive Beispiele, um in ländlichen Bildungseinrichtungen spezifische Bedingungen zu berücksichtigen und die Strukturen so aufzustellen, dass Pädagogen Klassenzimmer, Unterrichtseinheiten und Lehrpläne auf die einzelnen Schüler abstimmen können. Das fördert autonomes und individualisiertes Lernen und führt zu besseren Lernergebnissen, so der Experte. Die Tendenz im Bildungswesen sich von veralteten Prinzipien des Frontalunterrichts zu verabschieden und flexible, individuelle und bedarfsorientierte Unterrichtsmodelle zu forcieren ist deutlich erkennbar.

7.1.3.3 Deskription Interviewpartner 3

Einordnend beschreibt der Experte seine Vision von nachhaltiger Entwicklungszusammenarbeit. Er stellt heraus, dass die Zusammenarbeit immer auf einem Prinzip der Partnerschaft beruhen, die verschiedenen Interessen aller beteiligten Parteien Berücksichtigung finden und Projekte grundsätzlich langfristig angelegt sein sollten. Dieses Anforderungsprofil stellt er direkt in Verbindung mit der Nachhaltigkeit von Programmarbeit und hebt den Aspekte der Eigenverantwortung hervor. Weiter führt der Interviewte aus, dass nachhaltige Veränderungen im Partnerland nur erfolgreich etabliert werden können, wenn gemeinsam mit den Partnern konzeptualisiert wird.

„Ich glaube, so eine Zusammenarbeit sollte grundsätzlich langfristig angelegt sein. Ich halte nichts von kurzfristiger Programmarbeit, die dann an bestimmte Ziele geknüpft ist, die dann irgendwie eine bestimmte Nummer erreichen muss und danach ist es dann erledigt, [...]“ ([REDACTED] #00:00:12-5#)

Anschließend erläutert der Experte, dass das Bruttoinlandsprodukt von Nepal insgesamt sehr gering ist und auf den Geldern der Geberländer, einigen wenigen Einkommensquellen und insbesondere den Rücküberweisungen von nepalesischen Arbeitern im Ausland fußt, die in etwa 20 bis 30 Prozent des Gesamtvolumens

ausmachen. Er kritisiert in diesem Zusammenhang den Arbeitsmarkt in Nepal, der nicht ausreichend aufgestellt ist und wenig lukrative Jobs für die Bevölkerung offeriert. Den Stellenwert und somit die Einflussnahme von Geberländern in Nepal, insbesondere Deutschland, stuft der Experte als sehr groß ein.

„Insgesamt sind die Geberländer für Nepal EXTREM wichtig. Die Budgethilfen sind überlebensnotwendig für die nepalesische Regierung.“ ([REDACTED] #00:02:48-0#)

In diesem Kontext benennt er auch die oftmals geopolitisch einhergehenden Interessen von China und Indien, die als Nachbarländer Nepals ebenfalls Entwicklungshilfe leisten und Infrastrukturprojekte fördern, um ihre Einflussnahme auszuweiten. Dieses Gesamtszenario an Gebern sieht der Experte resümierend als ein komplexes Konstrukt an und hebt hervor, dass somit verschiedene konkurrierende Interessen auf der Geberseite liegen.

„[...] Nepal liegt zwischen Indien und China und die zwei großen Nachbarn leisten häufig viel Entwicklungshilfe / also große Infrastrukturprojekten fördern, die immer auch an geopolitischen Interessen hängen. Das heißt beide Nachbarn versuchen, ihren Einfluss auszuweiten [...] und das ist auf jeden Fall auch ein Faktor, der eine Rolle spielt.“

([REDACTED] #00:02:48-0#)

Mit Blick auf die Zuständigkeiten bei der Umsetzung von Projekten weist der Experte darauf hin, dass diese hauptsächlich auf Seiten des Geberlandes und bei den durchführenden Organisationen liegen. Durch Sondierungsgespräche wird im Vorfeld gemeinsam mit der nepalesischen Regierung ein Handlungsrahmen erarbeitet. Hier kritisiert er, dass diese Verhandlungen geprägt sind von Ineffizienz seitens der nepalesischen Regierung, Korruption und politischer Instabilität, gepaart mit häufig wechselnden politischen Führungen, die immer wieder neue Einflussnahmen hervorbringen. Dies in der Arbeitspraxis fortlaufend zu berücksichtigen, betrachtet er als herausfordernd.

„Ein großes Problem ist, das die Hauptverantwortung natürlich im Partnerland liegen sollte, aber gleichzeitig ist die nepalesische Bürokratie unglaublich ineffizient. Hinzu kommen Korruption und politische Einflussnahme.“ ([REDACTED] #00:05:43-8#)

Daran anknüpfend merkt der Experte an, dass eine verstärkte Eigenverantwortung Nepals wünschenswert und aus entwicklungspolitischer Sicht maßgeblich wäre, dieser Leitgedanke in der Realität jedoch keine Berücksichtigung findet. Er führt dazu aus:

„Es macht für das Ergebnis nicht immer unbedingt Sinn, den Partnerländern die Verantwortung zu geben, weil sie dann entsprechend ihrer Eigeninteressen okkupieren und die Maßnahmen beeinflussen und nicht unbedingt im Interesse des Landes oder der Bevölkerung handeln.“ ([REDACTED] #00:07:33-8#)

Hinsichtlich der gegenseitigen Rechenschaftspflicht zeigt der Interviewpartner auf, dass bei Vertragsbrüchen, dem nicht Nachkommen von Abrechnungsstandards oder nicht eingehaltenen Absprachen, die ausführenden Organisationen jederzeit die Zusammenarbeit mit Nepal reduzieren oder beenden können. An oberste Stelle steht jedoch immer das Interesse weiter lösungsorientiert zusammenzuarbeiten und im Gespräch und Austausch zu bleiben. Er weist darauf hin, dass das Partnerland ebenso Organisationen aus dem Land ausweisen kann, Visaanträge nicht bearbeitet oder Genehmigungen verwehrt werden. Dieses Phänomen tritt seinen Aussagen nach vermehrt im asiatischen Raum, aktuell seltener in Nepal selbst auf, und begründet sich durch die Ablehnung gegenüber christlichen Trägern und Organisationen und folglich religiös motivierter Hilfe sowie der Angst vor Missionierung. Fortführend erläutert der Experte seine These für partizipatorische Ansätze bei der Projektgestaltung und zeigt damit einhergehende Kausalitäten auf. So merkt er an, dass Nepal selbst Prioritäten und Programmschwerpunkte festlegen müsse, um diese mit seinen Geberländern gemeinsam auszugestalten. Er sieht es kritisch, dass dies in der Praxis häufig nicht der Fall ist und Zielsetzungen primär durch die Geber definiert werden, welche seiner Aussage nach immer übergeordneten Strategieprozessen folgen und häufig vorbei an der Realität der Länder entwickelt werden. Der Experte fordert eine größere Einbindung der Zivilgesellschaft an Entwicklungsstrategien und merkt außerdem an, dass die klassische Projektlogik stark von der Geberseite aus gedacht ist.

„Ich glaube, dass es in ganz vielen Fällen gar nicht so hilfreich ist, dass Prioritäten in Deutschland für die Arbeit des BMZ in der ganzen Welt definiert werden. [...] An vielen Stellen finde ich das nicht unbedingt sinnvoll, wenn man auf die Realitäten in den Ländern blickt, dann wird doch einiges in bestimmte, festgelegte Muster reingepresst und passend gemacht, um dann irgendwie in das Strategieraster reinzupassen. Sie sollten partizipativ mit der Zivilgesellschaft an Entwicklungsstrategien arbeiten. Das machen sie, glaube ich, sehr wenig. Und mit ausländischen Stakeholdern, das wäre für mich nachrangig.“ ([REDACTED] #00:13:28-4#)

Nachfolgend veranschaulicht der Interviewpartner die Relevanz von Akzeptanz und Transparenz innerhalb der nepalesischen Bevölkerung mit Blick auf die getätigte Entwicklungszusammenarbeit. Er stellt heraus, dass Nepal stark geprägt ist durch seine

heterogene Gesellschaft und ein historisch gewachsenes großes Misstrauen in ausländische Organisationen vorherrscht. Dieses besteht gleichzeitig innerhalb verschiedenen Ethnien, was sich auf eine flächendeckende Programmimplementierung ebenfalls auswirkt. Er erläutert, dass insbesondere zwischen der Zentralebene in Kathmandu, der sogenannten Hill-Area, und der südlich an Indien angrenzenden Terai-Region immense Spannungen vorherrschen. Das stellt vor Ort agierende Organisationen vor die Herausforderung, Glaubwürdigkeit in bestimmten Landesteilen zu erlangen, der Grundannahme ein strategisches Eigeninteresse zu verfolgen entgegenzuwirken und gleichzeitig einen gemeinsamen Konsens mit lokalen Eliten und ihren eigenen Machtüberlegen zu erarbeiten.

„Ein großer Faktor ist, dass bestimmte Landesteile, da herrscht Misstrauen untereinander [...]. Da muss man sich dann darum bemühen, / um die Glaubwürdigkeit, wenn man Programme in anderen Landesteilen organisiert. Und dann gibt es natürlich lokale Eliten, die sich auch fragen was wollen die [ausländische Organisationen] da eigentlich und natürlich auch ihre eigenen Machtüberlegungen haben.“

(██████ #00:16:34-8#)

Ferner veranschaulicht der Experte die Bildungssituation in Nepal. Die Typografie des Landes erschwert Kindern in bestimmten Landesteilen den Zugang zur Schule und macht ihn während des Monsuns nahezu unmöglich, da die Infrastruktur nicht ausreichend ausgebaut ist. Er hebt die Auswirkungen auf Bildungs- und Zukunftschancen für diese Kinder hervor und stellt heraus, dass für viele somit der Zugang zu höherer Bildung verwehrt bleibt, da ein Umzug aus ökonomischen Gründen für die Familien keine Alternative ist. Auch bewertet er die Qualität des Unterrichts, des Lehrmaterials und des Lehrpersonals, die er als deutlich zu gering einstuft. Er stellt heraus, dass Frauen in der nepalesischen Geschichte und auch die Diversität der nepalesischen Gesellschaft in Lehrbüchern nicht objektiv und sachlich wiedergegeben werden und ein eher klassischer Ansatz vermittelt wird.

„Was ich sagen kann und vermute ist, dass es an allen Ecken und Enden [an Lehrern, Lehrmaterialien, etc.] fehlt. [...] Lehrmaterialien, die wenig Diversität spiegeln und häufig einen klassischen Ansatz vermitteln. Es ist einfach eine äußerst hierarchisch organisierte Gesellschaft. Es gibt ein Kastensystem, dann die Teilung durch die verschiedenen Landesteile und deshalb sind auch Diskussion über solche Themen nicht immer ohne weiteres möglich.“ (██████ #00:21:56-6#)

Weiter ausführend zur Situation und Stellung von Frauen und Mädchen gibt der Interviewpartner an, dass menstruierende Frauen in bestimmten Landesteilen kulturell stigmatisiert werden und der Schule fernbleiben müssen. Fehlende sanitäre Anlagen an Schulen steigern seiner Meinung nach auch die Vulnerabilität für sexualisierte Gewalt. Er merkt weiter an, dass das Thema Erbrecht in Nepal ein schwerwiegendes Problem und Abhängigkeitsverhältnisse für verheiratete Frauen schafft.

„[...] wenn man verheiratet ist, im Wesentlichen für den Haushalt verantwortlich ist und bei den Schwiegereltern einzieht und damit für die ganze Familie verantwortlich ist und diese versorgt, weil die Männer meistens das Erbrecht für die Häuser haben. [...] Erbrecht ist ein GANZ wesentlicher Punkt in Nepal. Mit dem Besitzständen kommt auch die Macht darüber, wie bestimmte Sachen zu laufen haben.“ ([REDACTED] #00:24:20-4#)

Mit Blick auf die Thematik Kinderarbeit führt er an, dass davon in etwa eine Million Kinder beider Geschlechter in Nepal betroffen sind und diese häufig als Arbeitsmigranten auf Baustellen arbeiten und keine Chance auf einen Zugang zu Bildung haben. Hinsichtlich der positiven Synergieeffekte durch Bildungsprogramme in Nepal auf die Agenda 2030 und explizit Ziel 4 verdeutlicht der Experte, dass Institutionen die am erfolgversprechendste Form sind, um Strukturen nachhaltig und langfristig zu verbessern.

„Von daher würde ich denken, dass eigentlich eine wirkliche dauerhafte Verbesserung nur erreicht werden kann, indem die Institutionen verbessert werden. Und dafür muss man eben wiederum mit der Regierung arbeiten, mit den Lehrerverbänden, Lehrgewerkschaften und versuchen, eine strukturelle Verbesserung herbeizuführen. Wenn man immer mal irgendwo in einer Provinz was macht und dann in einer anderen Provinz, dann wird das nur bedingt für alle Erfolg bringen.“ ([REDACTED] #00:27:44-4#)

In diesem Zuge betont er die Bedeutung von einer prinzipiellen politischen Bereitschaft Bildungsthemen auf die politische Agenda zu setzen. Er fordert ein starkes politisches Bekenntnis zu Bildung als wichtigen Aspekt mit Blick auf die gesamte Entwicklung von Nepal und sieht das Land hier in einer großen Eigenverantwortung dies voranzutreiben und zu priorisieren. Nur so können seiner Ansicht nach Grundlagen für erfolgreiche partnerschaftliche Kooperationen in diesem Segment gebildet werden. Weiter beschreibt er, dass zivilgesellschaftliche Organisationen eine Lobby- und Konzeptfunktion gegenüber der nepalesischen Regierung haben. Er kritisiert hier die vorherrschende Bürokratie und betont erneut die Bedeutung einer Veränderung der Strukturen, um

Bildungsprogramme landesweit umzusetzen. Ferner merkt er an, dass die Qualität der Bildung unzureichend und gleichzeitig stark politisiert ist bzw. sich in einem privatisierten Bildungsbereich abspielt. Das führt wiederum zu Folgeerscheinungen wie einer hohen Bildungsmigration und einem starken Bildungstourismus.

„Wenn Politiker eigentlich kein Interesse daran haben, dass staatliche Bildungssystem zu verbessern, weil ihre privaten Bildungsinstitutionen, an denen sie selber wirtschaftliche Interessen haben, auch auf dem Markt sind, dann hat man natürlich ein politisch-ökonomisches Gemengelage, in der keine Fortschritte möglich sind. Vor dem Hintergrund, dass das nepalesische Bildungssystem teilweise so stark politisiert ist und die staatlichen Einrichtungen nicht unbedingt qualitativ hochwertig sind /. Deshalb versuchen viele Leute, wenn es geht, ins Ausland zu kommen.“ ([REDACTED] #00:30:19-9#)

Abschließend ergänzt der Experte, dass er den Aufbau von Lehrgewerkschaften als potenziell erfolgsversprechende Handlungsmaßnahme einstufen würde. Er führt aus, dass es grundlegende Veränderungen mit Blick auf den Arbeitsmarkt geben muss, um attraktive Stellenangebote für ausgebildete Nepalis geben muss, um eine weitere Bildungsmigration zu verhindern.

„[...] wer Bildung hat und bekommt, braucht anschließend einen Arbeitsmarkt. In Nepal gibt es diesen nur sehr beschränkt, deswegen migrieren ja so viele Leute aus Nepal raus. Also von daher würde ich nicht unbedingt unterschreiben, dass Bildung immer dazu führt, den Kampf gegen Arbeitslosigkeit zu besiegen, weil es in Nepal eigentlich kaum Jobs gibt.“ ([REDACTED] #00:34:24-6#)

7.1.4 Auswertung der Interviews

Nach den vorangegangenen inhaltlichen Auswertungen, Einordnungen und Kontextualisierungen der Experteninterviews, folgt nun eine qualitative Auswertung dieser mit Blick auf Vorgehensweisen, kritischen Beobachtungen, fehlenden Aspekten und reflektierender Bewertung. Zunächst stellt die Forschende fest, dass die Zusammenstellung der drei Experten ein komplementierendes Gesamtbild von der Situation in Nepal und dem Bildungsziel 4 im Kontext der Agenda 2030 zeichnen konnte, da unterschiedliche Sichtweisen, Perspektiven und Erfahrungswerte angeklungen sind und ein insgesamt differenzierter Eindruck vermittelt werden konnte. Weiter stellt die Forschende fest, dass zusätzliche Interviewpartner diesen Effekt verstärkt hätten und folglich noch aussagekräftigere Rückschlüsse hätten erfolgen können. Eine Repräsentativität ist somit nicht gegeben. Die Forschende hat aus diesem Grund

fortlaufend darauf geachtet bei der Interpretation der Textpassagen Verallgemeinerungen zu umgehen und keine pauschalisierten Erkenntnisse zu ziehen. Stattdessen wurden Annahmen zu sozialen, kulturellen, lokalen und landesspezifischen Phänomenen in Nepal mit dem Wissen der Experten erweitert und mit Hilfe der wissenschaftlichen Literatur interpretiert. Durch die coronabedingte Tatsache, dass kein Experteninterview mit Schülern oder Lehrern, die direkt von der Bildungsinitiative Let Us Learn in Nepal profitieren bzw. im Projekt agieren, geführt werden konnte und für diese Perspektive auf eine Fallstudie zurückgegriffen wurde, verfälscht die Vergleichbarkeit geringfügig. Insgesamt resümiert die Forschende, dass der erstellte Leitfaden in seiner Ausgestaltung einen guten Rahmen für die Befragungen geschaffen hat und sich anhand dieses Rasters eine schlüssige Codierung und Kategorisierung herausarbeiten lassen konnte. Die zugesandten vorbereitenden Informationspapiere für die Experten konnten sicherstellen, dass diese ausreichend vertraut mit der Thematik und den entsprechenden Hintergründen waren.

7.2 Fallstudie als weitere Informationsquelle: Mädchen in Nepal partizipieren am LUL-Programm

Um die Perspektive der Programmpartizipierenden von Let Us Learn dazustellen und diese nach der gleichen empirischen qualitativen Forschungsmethode zu evaluieren, wurde auf eine Fallstudie von Global Partnership for Education zurückgegriffen, welche die Lebens- und Bildungsumstände der 12-jährigen Barsha in Nepal skizziert (vgl. GPE 2020). Die Fallstudie wurde nach demselben Verfahren wie die Experteninterviews tabellarisch kategorisiert und codiert. Die Tabelle II kann im Anhang eingesehen werden.

Barsha nimmt am GATE-Programm von UNICEF im Rahmen der Bildungsinitiative Let Us Learn teil (siehe Kapitel 3.3). Barsha gehört der Dalit-Gemeinschaft an, der traditionell am niedrigsten eingestuften Kaste in Nepal, und lebt in der südlichen Terai-Region an der Grenze zu Indien. Sie hat nie eine Schule besucht und wurde 2020 eine Begünstigte des GATE-Programms und erhielt somit die Möglichkeit, Nepali, Englisch, Mathematik, Sozialkunde und Naturwissenschaften im Rahmen des neunmonatigen Unterrichts zu lernen, um sie für die Einschulung in eine öffentliche Schule vorzubereiten (vgl. ebd.). Obwohl viele nepalesische Kinder in den letzten Jahren durch die Bemühungen der Regierung und Entwicklungspartner Zugang zu Bildung erhalten haben, haben bestimmte Gruppen, wie die Dalit, nicht von diesen Fortschritten profitieren können, wodurch sich zunehmend eine Kluft zwischen ihnen und dem Rest der Bevölkerung vergrößert (vgl. ebd.). In Barshas Gemeinschaft ist es üblich, dass

Mädchen nicht eingeschult werden oder die Schule nach der Grundschulzeit abbrechen – oftmals aufgrund von arrangierten Ehen. Sowohl Barshas Mutter als auch ihre ältere Schwester waren verheiratet und hatten Kinder, bevor sie das mittlere Teenageralter erreicht hatten und haben selbst nie eine Schule besucht.

„In Barsha’s community, it was common for girls not to enroll in school at all or to drop out after primary education, in many cases due to arranged marriages well before the current legal minimum age of 20.“ (vgl. GPE 2020)

Obwohl die öffentliche Bildung in Nepal kostenlos ist, müssen Familien für den Transport und andere Kosten wie beispielsweise für Uniformen aufkommen. Gleichzeitig bedeutet ein Schulbesuch von Barsha für ihre Eltern, dass sie nicht mehr im Haushalt, bei der Kleinkinderbetreuung und der Viehzucht mithelfen kann:

„We thought, ‘Who will look after the children and the goats?’ We needed our daughter to stay home and help with the work around the house.“ (vgl. GPE 2020)

Erst durch die Aufklärungsarbeit und Intervention einer GATE-Mitarbeiterin, die proaktiv die Gespräche mit betroffenen Eltern und Familien sucht, konnten diese überzeugt werden, Barsha neun Monate lang an sechs Tagen die Woche für zwei Stunden am Nachholunterricht teilnehmen zu lassen (vgl. ebd). In den vergangenen zwei Jahren hat das GATE-Programm die Einschulung bzw. Wiedereinschulung von mehr als 10.000 Mädchen ermöglicht, deren Bildungsstand deutlich hinter dem ihrer Altersgenossen lag, was dazu führte, dass sie nicht regulär eingeschult werden konnten. Dieses Umdenken ist nur durch den kollaborativen Ansatz und die Befähigung zur Eigenverantwortung auf lokaler Ebene möglich.

„The program collaborates with the girls’ parents and surrounding schools to ensure that those who complete it are supported in their transition to formal education. This has resulted in over 85% of the participants completing their basic education, despite their challenging circumstances.“ (vgl. GPE 2020)

Mittels des "Equity Index" soll eine Vergleichbarkeit zwischen den Distrikten und Gemeinden mit Blick auf Zugang, Teilnahme und Lernen ermöglicht werden. Der Gerechtigkeitsindex stützt sich auf die Daten des nepalesischen Bildungs- und Informationszentrums sowie auf Daten zu Geschlecht, Geografie, sozioökonomischem Status, ethnischer Zugehörigkeit, Kaste und Behinderung (vgl. ebd.). Die Bezirke, die anhand des Indexes mit den größten Defiziten identifiziert werden, erhalten zusätzliche

staatliche Fördermittel. Die Umsetzung dieser Gleichstellungsstrategie der Regierung zahlt direkt auf die Nachhaltigkeitsziele 4 der Agenda 2030 ein.

„With the recent introduction of a federal structure in the country, which led to the previous 75 districts being replaced by 753 municipalities, the government has since calculated the equity index for all municipalities, allowing further targeting of resources. Pipara municipality, where Barsha lives, is one of the municipalities within the country’s 15 most disadvantaged districts.“ (vgl. GPE 2020)

Ein Kind in Nepal erhält im Durchschnitt 6,7 Jahre der möglichen zehn Jahre Schulbildung, was im südasiatischen Raum ein vergleichsweise guter Wert ist (vgl. ebd.). Wird diese Zahl jedoch nach Geschlecht, Standort, sozioökonomischem Status, Kaste und ethnischer Zugehörigkeit aufgeschlüsselt, zeigen die Daten, dass vor allem benachteiligte Mädchen weniger als zwei Jahre zur Schule gehen.

„About 2.7% of children – approximately 900,000 in total – are still out of school in Nepal.“ (vgl. GPE 2020)

Die nepalesische Regierung strebt weiter an, allen Kindern Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung in einem kindgerechten und sensiblen Lernumfeld anzubieten. Das GATE-Programm hat Barsha geholfen, mehr Zukunftschancen für ihr Leben zu entwickeln, sie für den Arbeitsmarkt zu befähigen und ihr Grundkenntnisse zu vermitteln.

„Her dream is to become a teacher in the same school where she studies now, and she is adamant that she will not marry before the age of 20.“ (vgl. GPE 2020)

Resümierend zeigt die Fallstudie auf, dass die Lernbereitschaft der Kinder in Nepal groß ist und bedeutende Fortschritte notwendig sind, Zugang zu qualitativer Bildung für Kinder von marginalisierten Gruppen zu ermöglichen und sicherzustellen, dass kein Kind aufgrund von Diskriminierung oder Stigmatisierung von Bildungschancen ausgeschlossen ist.

„Children are and have always been ready to go to school and learn; it is their context that creates barriers to doing so. Our duty is to detect and take down those barriers, even if it becomes increasingly complicated as we attempt to get to those children who are the hardest to reach.“ (vgl. GPE 2020)



Abbildung 6: Barsha, 12, nimmt am GATE-Programm von Let Us Learn teil. Quelle: PME/Kelley Lynch

8 Diskussion der Ergebnisse und Handlungsempfehlungen für eine gelungene Implementierung von Bildungsprogrammen in Nepal

„Wir haben die kollektive Verantwortung sicherzustellen, dass Bildungspläne die Bedürfnisse einiger der am stärksten benachteiligten Kinder und Jugendlichen der Welt berücksichtigen“ (vgl. UNESCO 2016, S. 12).

António Guterres

Hochkommissar der Vereinten Nationen für Flüchtlinge

Durch die vorangegangene Deskription der Experteninterviews können nachfolgend Bewertungen und Rückschlüsse durch die Forschende gezogen sowie Handlungsempfehlungen für eine gelungene Implementierung von Bildungsprogrammen in Nepal abgeleitet werden.

Dazu wird zunächst der Aspekt der strukturellen Veränderung von lokalen über überregionalen Institutionen betrachtet, aus dem sich laut den Experten eine übereinstimmende Handlungsempfehlung für Verbesserungen im Bildungssystem ableiten lassen. Das meint konkret, dass die Umsetzung der föderal und säkular orientierten Verfassung von 2015 in Nepal dazu führen sollte, bestehende Systeme neu zu verantworten, jedoch in der Praxis immer noch große Defizite mit Blick auf Chancengleichheit, flächendeckende Bildungschancen und Demokratisierung bestehen. Alle drei Experten merken dazu an, dass eine verstärkte Befähigung der lokalen Strukturen, Institutionen und Entscheidungsträger dabei helfen können, Zugang zu Bildung für alle Kinder zu schaffen, insbesondere für Kinder marginalisierter oder diskriminierter Bevölkerungsgruppen. Im Süden Nepals sind Teile der Bevölkerung überproportional ungebildet und fast die meisten Kinder ohne Bildung und

Bildungsmöglichkeiten. Mit Blick auf die große Heterogenität der Gesellschaft und den unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten, betonen die Experten einheitlich, dass diese Unterschiede Berücksichtigung finden müssen und die Institutionen, die den jeweiligen Bevölkerungsgruppen am nächsten stehen, mehr Handlungsbefugnisse und mehr Entscheidungs- sowie Implementierungsmöglichkeiten innehaben müssen. Verdeutlicht wird diese Annahme und die Möglichkeiten zur Verbesserung dieser Situation durch die Fallstudie von Barsha, die der Dalit-Gemeinschaft angehört und dank der Maßnahmen des GATE-Programms ausgebildet werden konnte. Es besteht somit eine große Chance im Ausbau der lokalen Strukturen, da diese dann eingreifen können, wenn kulturelle oder traditionelle Standpunkte dem Ausrollen von Programmen hinderlich sind. Die Experten benennen hier beispielsweise die Möglichkeit Haushaltbesuche zu machen, mit Eltern zu sprechen und individuelle Förderangebote und Hilfsmaßnahmen zu entwickeln. Durch die Gegenüberstellung mit der vorgestellten Fallstudie lässt sich ableiten, dass diese praktischen Ansätze für die 12-jährige Barsha sowie die weiteren Teilnehmenden erfolgreich waren. Maßnahmen, wie diese müssen auf der niedrigsten Ebene ausgerollt werden. Die Zentralregierung und die Programme der Regierung agieren auf einer Metaebene und nicht zielorientiert genug, um maßgeschneiderte Angebote für die gesamte nepalesische Bevölkerung zu schaffen. Das föderale System, das Nepal im Zuge seiner Reformierung vollzogen hat, muss seinen Einzelstaaten mehr Eigenständigkeit und Eigenverantwortung überschreiben, um lokalspezifische Bildungsprogramme zu etablieren. Eine Stärkung der lokalen Strukturen und eine Verbesserung der Institutionen – insbesondere hinsichtlich ihrer Sach-, Fach- und Handlungskompetenzen – kann somit dazu beitragen flächendeckende nachhaltige Veränderungsprozesse im Bildungssektor anzustoßen. Die Hauptargumente und einige der Sätze der Experten in diesem Kontext sind in der nachfolgenden Tabelle aufgelistet.

Tabelle 1: Übereinstimmende Handlungsempfehlungen aller Experten mit Blick auf strukturelle Veränderungen im Bildungssystem. Quelle: Eigene Darstellung

Experte 1	Experte 2	Experte 3
„Lokale Organisationen, lokale Unterschiedlichkeit, lokale Entwicklung, all die Grundbedarfe können so schneller abgedeckt werden. Weil das Hauptproblem in Nepal ist, dass die Regierungsprogramme nicht überall	„Aber es geht doch um das gesamte System und die lokalen Strukturen...“ ([REDACTED] #00:23:46-8#)	„Aber aus meiner Sicht sind Institutionen einfach die am erfolgversprechendste Form, um bestimmte Strukturen zu verbessern.“ ([REDACTED] #00:27:44-4#)

Ein weiterer entscheidender Aspekt ist die kollektive Einschätzung zur schlechten Qualität der Bildung in Nepal, die durch alle Experten herausgestellt wird. Sie merken an, dass insbesondere Kinder von Minderheiten oder mit Behinderungen im System abgehängt bzw. nicht ausreichend inklusiv berücksichtigt werden und somit eine große Ungleichheit und Kluft innerhalb der Bevölkerung entsteht und stetig wächst. Auch wenn keiner der Befragten einen expliziten Kriterienkatalog für Faktoren zur Messung von Qualität der Bildung benennt, erörtern sie insgesamt verschiedene Aspekte und benennen fehlende Faktoren. Die Art und Weise der Schulbildung qualitativ zu bewerten bleibt jedoch ein weites Feld mit vielen komplexen Faktoren. Die Experten merken ebenso an, dass es gewisse inhaltliche Strömungen, vorgefertigte Werthaltungen und Einflussnahmen im Bildungssektor gibt, da dieser teils stark politisiert ist. Die Qualität der Schulbildung hängt unmittelbar mit der Qualität der Lehrkräfte und des Schulmaterials zusammen. Hier äußert sich eine klare Empfehlung in den Ausbau von pädagogischen Trainings und Ausbildungen der Lehrkräfte, die Überarbeitung von Unterrichtsmaterialien, die neue weltoffenere Perspektiven vermitteln soll und Schulformen und -modelle zu konzipieren, die örtliche Gegebenheiten berücksichtigen und bestmöglich fördern. Die Experten beobachten allesamt, dass durch diese aktuellen Versäumnisse fehlende Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten in Nepal existieren und das wiederum dazu führt, dass junge Menschen Nepal verlassen und sich Jobs im Ausland suchen. Die Rücküberweisungen der Arbeitsmigranten machen bereits heute ein Drittel des nepalesischen Bruttosozialproduktes aus und folglich hat dies auch große wirtschaftliche Konsequenzen. Die Handlungsempfehlung zur Steigerung von qualitativer Bildung muss demnach darauf fußen, dass allgemeines und fachtheoretisches Wissen für alle schulpflichtigen Kinder vermittelt wird. Weiter muss ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten für unterschiedliche Zielgruppen im Bildungssektor ausgerollt werden. Kinder in Nepal müssen befähigt werden Transferleistungen zu erbringen und personale und soziale Kompetenz zu erwerben. Dazu sollten Unterrichtsmodelle verfolgt werden, die sich an dem Multi-Grade-Learning bzw. Multi-Level-Learning-Ansatz orientieren. Es bedarf somit dem Ausbau von Gruppenarbeiten und gemischten Klassen, einer innovativen Lernumgebung, die mitgestaltet werden kann und in der kontinuierlichen Unterstützung durch die Pädagogen angeboten wird. Die Ausführungen der Experten in diesem Kontext sind nachfolgend skizziert.

Tabelle 2: Übereinstimmende Kritik aller Experten an der Qualität der Bildungsangebote in Nepal. Quelle: Eigene Darstellung.

Experte 1	Experte 2	Experte 3
„Aber, der wichtigste Punkt in Nepal ist [...] die Qualität des Lernens. [...] wie gut ist die Ausbildung, wie gut sind die Lehrer, also bekommen die Schüler wirklich auch eine GUTE Qualifikation? Wie breit ist die Bildung gefächert?“ ([REDACTED] #00:10:10-9#)	„Aber es geht eben darum, WELCHE Qualität an Bildung angeboten wird [...].“ ([REDACTED] #00:17:05-8#) „Das größte Problem ist für mich, die schlechte Qualität in der Schule und dass du als Kind aus einer Minderheit relativ schnell im Schulsystem abgehängt wirst [...]“ ([REDACTED] #00:19:49-4#)	„Vor dem Hintergrund, dass das nepalesische Bildungssystem teilweise so stark politisiert ist und die staatlichen Einrichtungen nicht unbedingt qualitativ hochwertig sind [...]“ ([REDACTED] #00:30:19-9#)

In diesem Zusammenhang darf ein entscheidender Fakt nicht außer Acht gelassen werden, den die Experten kollektiv benennen. Ein großes Problem hinsichtlich der Bildungschancen in Nepal korreliert mit den sprachlichen Fähigkeiten und der Multilingualität des Landes und der einzelnen Bevölkerungsgruppen. Ein Hauptargument aller drei Experten ist demnach die Problematik des fehlenden muttersprachlichen Unterrichts. Nepali ist die offizielle, aus dem Sanskrit abgeleitete Sprache des Landes, wird jedoch nur von schätzungsweise 60 Prozent der Bevölkerung gesprochen. Viele lokale Dialekte werden von Lehrern im Unterricht nicht gesprochen, was dazu führt, dass Kinder dieser sozialen Gruppen vor großen Verständigungsproblemen stehen und häufig die Schule abbrechen, weil sie dem Unterricht inhaltlich nicht folgen können. Englisch ist die zweite Amtssprache des Landes, wird jedoch insbesondere in ländlichen Regionen nicht ausreichend verstanden und gesprochen. Eine klare Empfehlung der Experten ist somit der Ausbau von muttersprachlichem Unterricht, um jedem Kind eine Zugangsvoraussetzung zum Wissenserwerb zu ermöglichen. Gleichzeitig gilt es die fremdsprachlichen Kompetenzen für die gesamte Bevölkerung auszubauen.

Tabelle 3: Fehlender muttersprachlicher Unterricht als zentrales Problem für flächendeckende Bildungsangebote. Quelle: Eigene Darstellung.

Experte 1	Experte 2	Experte 3
„Die Regierung erarbeitet ein wunderbares Bildungsprogramm, die Unterrichtssprache ist Englisch. Das Programm läuft über mehrere Jahre,	„[...] wenn du zur Schule gehst und du verstehst kein Wort, weil die Lehrerinnen und Lehrer Nepali sprechen und du sprichst den anderen	„...Nepali ist zwar eigentlich die Hauptsprache, aber nicht die Alltagssprache und das ist auch äußerst umstritten, dass es die

aber in keiner Grundschule oder Sekundarstufe gibt es Lehrer, die wirklich durch und durch gutes Englisch sprechen können. Wie sollen die Schüler also überhaupt etwas beigebracht bekommen?“ (██████ #00:16:28-8#)	lokalen Dialekt, niemand kann für dich übersetzen, dann bist du nach wenigen Jahren schnell wieder raus aus der Schule.“ (██████ #00:17:05-8#)	einzigste offizielle Sprache ist.“ (██████ #00:16:34-8#)
---	--	--

Weitere Beobachtungen hinsichtlich Korruption, Ineffizienz und Bürokratie in Nepal, die alle Experten machen, lassen klare Handlungsempfehlungen zu diesem Themengebiet schlussfolgern. Insgesamt stellen die Interviewpartner fest, dass die nepalesische Regierung zwar, beispielsweise mit regelmäßig stattfindenden Wahlen auf lokaler Ebene, Fortschritte in Richtung Demokratisierung macht, jedoch nach wie vor große Missstände und Missmanagement aufzeigt, was das Land in seiner wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung zurückwirft. Es fehlt an einer effektiven und nachhaltigen Bekämpfung und Eindämmung von Korruption. Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft müssen besser zusammenarbeiten und Koalitionen bilden, um nachhaltig Fortschritte im Bildungsbereich zu erzielen. Insgesamt resümieren die Experten, dass Nepals politische Transformation zu langsam verläuft und die Grundprinzipien wie Integrität, Verantwortlichkeit, Transparenz und Partizipation massiv unterrepräsentiert sind.

Tabelle 4: Übereinstimmendes Aufzeigen von Ineffizienz und bürokratischen Hürden aller Experten. Quelle: Eigene Darstellung.

Experte 1	Experte 2	Experte 3
„Nepal ist von 17 asiatischen Länder auf Nummer eins gewählt worden von Transparency International mit Blick auf Korruption. Das hat schon GEWICHT.“ (██████ #00:14:42-3#)	„Ob das eine Art Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist, würde ich mal dahinstellen.“ (██████ #00:02:39-5#)	„[...] aber gleichzeitig ist die nepalesische Bürokratie unglaublich ineffizient.“ (██████ #00:05:43-8#) „[...] wenn man mit so einer Registrierung in Nepal zu tun hat, dann hat man mit verschiedenen Stellen zu tun. Und mein Eindruck ist, dass die nicht unbedingt zusammenarbeiten, sondern dass da viel aus eigenen Interessen gehandelt wird.“ (██████ #00:09:06-9#)

Abschließend lassen sich durch einzelne Standpunkte und Beobachtungen der Experten weitere Handlungsempfehlungen herausstellen. So merkt ein Experte an, dass nachhaltige Entwicklungsstrategien partizipativ mit der Zivilgesellschaft und weniger formal und prioritär durch die Geberländer konzipiert werden sollten, um die Realitäten in den Nehmerländern stärker berücksichtigen zu können und weniger in bestimmten, festgelegten Muster zu denken, die unflexibel und schwer justierbar sind. Ein Experte stellte zudem heraus, dass Nepal ein Land ist, das insgesamt bereits viel Entwicklungshilfe bezieht. Er merkt in diesem Zusammenhang an, dass es einer stärkeren Priorisierung und Steuerung durch den nepalesischen Staat bedarf, um bestmöglich von dieser Entwicklungszusammenarbeit zu profitieren und zielorientierter Programme auszurollen. Weiter führt die Fallstudie eine erste Auswahl von Maßnahmen, auf, die sich als erfolgreich erwiesen haben. Basierend auf dem, was die Experten benannt haben, lässt sich rückkoppeln, dass diese Maßnahmen nachhaltiger etabliert werden müssen und aus gelungenen Vorgehensweisen direkt positive Rückschlüsse für breite Teile der Bevölkerung zugänglich gemacht werden müssen. Die Fallstudie benennt exemplarisch Schulspeisungsprogramme; Stipendien, die den Schulbesuch für Mädchen fördern; jährliche Kampagnen zur Einschulung und zur Aufklärung der Eltern über den Wert der Schulbildung sowie Fahrräder, die den Mädchen den Weg zur und von der Schule erleichtern, auf.

9 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat einen breiten Bogen über verschiedene entwicklungspolitische Aspekte der Agenda 2030 und daran anknüpfend Zusammenhänge zwischen dem Bildungsprogramm Let Us Learn von UNICEF und seinen Nachhaltigkeitsdimensionen gespannt. Mit Hilfe der Deskription der Experteninterviews sowie der darauffolgenden Diskussion der Ergebnisse, konnte die Forschungsfrage mit Blick auf die Aspekte Bildungsgerechtigkeit, Geschlechtergleichstellung, Armutsbekämpfung und Ernährungssicherheit umfangreich beantwortet und darüber hinaus um weitere wichtige Perspektiven erweitert werden. Die Punkte Eigenverantwortung (Ownership) und gegenseitige Rechenschaftspflicht (Mutual Accountability) wurden unter praxisnahem Kompatibilitäts-Blickwinkel der Experten eingeordnet. Somit lässt sich schlussfolgern, dass Let Us Learn in Nepal erfolgreich an bestehende Lücken und Fallstricke im System anknüpft, indem die Bildungsinitiative in den Bereichen frühkindliche Bildung und Entwicklung, Lernen in den ersten Klassenstufen sowie Bildung für Jugendliche und Zugang zu alternativen

Lernmöglichkeiten fokussiert. Durch die bereits geplante und vorfinanzierte Phase IV von LUL ist eine große Planbarkeit in der Programmarbeit gegeben, was sich unter den Nachhaltigkeitsaspekten positiv auswirkt. Mit dem besonderen Schwerpunkt auf die Stärkung der kommunalen Systeme zählt das Programm außerdem explizit auf die Handlungsempfehlung der Experten ein, die lokalen Institutionen zu stärken. Die Notwendigkeit, die am stärksten sozioökonomisch benachteiligten Kinder und Jugendlichen inklusiv zu fördern und dabei insbesondere Kinder von Minderheiten wie der Dalit-Gemeinschaft zu integrieren, lassen sich sowohl aus den Experteninterviews, der Fallstudie und der vorangegangenen Literaturrecherche festmachen. Die Standards für qualitativ hochwertige Bildung, die Verbesserung des Zugangs zu Bildung, die Unterstützung der Systemstärkung und die Förderung der Kapazitätsentwicklung aller schulspezifisch agierenden Akteure sind die Kernziele und Schlüsselpunkte für ein bildungsstarkes Nepal. Die akademischen Leistungskriterien müssen speziell für Nepali und Mathematik ausgeweitet und gleichzeitig besser evaluiert werden. Mit diesen Steuerungsmechanismen kann das ostasiatische Land entlang der gesamten Nachhaltigkeitsdimensionen positive Rückkopplungen, Synergien und generelle Fortschritte ausbauen. Um die SDGs umzusetzen, muss die nepalesische Regierung Rechtsstaatlichkeit und eine transparente Politik und Praxis in all ihren Implikationsgebieten gewährleisten. In diesem Zusammenhang ist die Reform des öffentlichen Dienstes in allen Bereichen der Regierungsführung insbesondere hinsichtlich Korruption, Effizienz und Befangenheit entscheidend. Darüber hinaus muss die Regierung gemeinsam mit NGOs, Gewerkschaften und dem privaten Sektor auf allen Ebenen die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen für die Agenda 2030 schaffen. Die Hauptverantwortung für die Erreichung der SDGs liegt jedoch bei der Regierung, die Rolle der Entwicklungspartner ist sekundär. In den nächsten Jahren muss Nepal verstärkt den Schutz, die Förderung und die Partizipation von Kindern stärken, um die nachhaltigen Entwicklungsziele bestmöglich umzusetzen. Wenn die Verwirklichung der Kinderrechte kohärent mit den Maßnahmen der Entwicklungspolitik und Regierungsarbeit verzahnt wird, kann sich Nepal als zukunftsfähiges Land etablieren. Die konsequente Orientierung an kinder- und völkerrechtlichen Standards sind dabei notwendige Voraussetzung. Es darf nicht weitere Benachteiligungen bei den Lernergebnissen im Zusammenhang mit Abgeschiedenheit, Armut, Ausgrenzung, Migration, Kinderarbeit, geschlechterspezifischen Vorurteilen oder sozioökonomischen und ethnischen Unterschiede geben.

Literaturverzeichnis

Auswärtiges Amt (2021): Nepal: Politisches Porträt. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/nepal-node/politisches-portrait/221262> (zugegriffen am 30.06.2021)

Bohlinger, S. für bibb (2012): Themenschwerpunkt: Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen. [file:///C:/Users/kes/Downloads/BWP-2012-H4-16ff%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/kes/Downloads/BWP-2012-H4-16ff%20(1).pdf) (zugegriffen am 17.06.2021)

Dresing, T. / Pehl, T (2015): Praxisbuch Interview. Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg.

Dohmen, C / Bulling, S. für UNICEF (2021): Bildungskrise durch Corona: Schule ist mehr als ein Klassenzimmer. <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/blog/weltweite-bildungskrise-durch-corona-pandemie/238458> (zugegriffen am 19.06.2021)

Grambow (2018): Nachhaltiges Wassermanagement. Studienbrief Nr. 0610 des Fernstudiengangs „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“ TU Kaiserslautern.

Government of Nepal (2015): National Planning Commission. Sustainable Development Goals, 2016-2030. National (Preliminary) Report. Government of Nepal, National Planning Commission, Kathmandu.

Government of Nepal (2019): Sustainable Development Goal 4: Education 2030. Nepal National Framework. Kathmandu. [https://moe.gov.np/assets/uploads/files/SDG_4_Nepal_National_Framework_\(Final_Print_Ready_Copy\)_July_2020.pdf](https://moe.gov.np/assets/uploads/files/SDG_4_Nepal_National_Framework_(Final_Print_Ready_Copy)_July_2020.pdf) (zugegriffen am 30.06.2021)

GPE (2020): Nepal: Reaching the most disadvantaged children with education. Stories of Change. <https://www.globalpartnership.org/results/stories-of-change/nepal-reaching-most-disadvantaged-children-education> (zugegriffen am 26.08.2021)

Gurung, P. für UNICEF (2020): Every Child Learns. UNICEF Education Strategy 2019-2030. Nepal. <https://www.unicef.org/media/66856/file/EdStrategy-2019-2030-CountrySolution-Nepal.pdf> (zugegriffen am 18.06.2021)

Hauff, M. v. (2019): Nachhaltigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit. Studienbrief Nr. 0110 des Fernstudiengangs „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“ TU Kaiserslautern.

Innocenti Research Brief (2020): Bringing Education to the Most Marginalized Girls in Nepal: Evidence from the Girls' Access to Education (GATE) programme. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB-2020-19-Let-Us-Learn-Nepal-Education-research-brief.pdf> (zugegriffen am 09.07.2021)

KfW (2008): Ägypten: Bau von Grundschulen VI und V. https://www.kfw-entwicklungsbank.de/Evaluierung/Ergebnisse-und-Publikationen/PDF-Dokumente-A-D/%C3%84gypten_Grundschulen_2008.pdf (zugegriffen am 25.06.2021)

Kochhar-Lindgren, K. (2015): Performing the New Sustainability Paradigm: The Role of Culture and Education. In: Schwarz-Herion, O., Omran A. (Hrsg.), Strategies Towards

the New Sustainability Paradigm: Managing the Great Transition to Sustainable Global Democracy (S. 95-105). Springer, Cham.

Kroll, M. (2018): Entwicklung in Städten nachhaltig gestalten – die urbane Transformation. Studienbrief Nr. 0510 des Fernstudiengangs „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“ TU Kaiserslautern.

LIP (2021): LIP – Das Länder-Informations-Portal. Nepal.
<https://www.liportal.de/nepal/geschichte-staat/> (zugegriffen am 22.06.2021)

Lohrenscheit, C. für bpb (2013): Das Menschenrecht auf Bildung.
<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/156819/menschenrecht?p=0>
(zugegriffen am 05.06.2021)

Martinuzzi, A. / Kopp, U. / Schönherr, N. (2019): Die Nachhaltigkeitspolitik der Europäischen Union. Studienbrief Nr. 0320 des Fernstudiengangs „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“ TU Kaiserslautern.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (Beltz Pädagogik). Weinheim und Basel.

Mayring P. / Fenzl T.: (2019) Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur N., Blasius J. (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 633-638). Springer VS, Wiesbaden.

Meuser, M. / Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsgs.), Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung (S. 71-94). Springer. Wiesbaden.

Meyer, W. / Scholz, I. (2017): Strategien und Konzepte für eine nachhaltige Entwicklung. Studienbrief Nr. 0120 des Fernstudiengangs „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“ TU Kaiserslautern.

Ministry of Education (2017): Equity and Education in Nepal. Presentation by the Ministry of Education in Nepal on the lessons learned and outcomes of the collaboration under the Data Must Speak initiative.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-08/General%20Presentation%20Nepal.pdf> (zugegriffen am 03.07.2021)

Nuscheler, F. / Wittmann, V. (2017): Good Governance. Studienbrief Nr. 0210 des Fernstudiengangs „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“ TU Kaiserslautern.

NPHF (2017): Nepal Public Health Foundation (NPHF) - Policy Research Institutions and the Health SDGs: Building Momentum in Nepal. Country Report. Kathmandu.
<https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/57093/IDL-57093.pdf>
(zugegriffen am 12.06.2021)

OECD (2005): Paris Declaration on Aid Effectiveness. Ownership, Harmonisation, Alignment, Results and Mutual Accountability.
<https://www.oecd.org/dac/effectiveness/35023537.pdf> (zugegriffen am 12.08.2021)

Onpulson (2021): Definition: Was ist Humankapital?
<https://www.onpulson.de/lexikon/humankapital/> (zugegriffen am 04.06.2021)

Reglin, T. für Forschungsinstitut betriebliche Bildung (2021): Anerkennung und Anrechnung informellen und non-formalen Lernens. Systemfragen und Konsequenzen für die politische Umsetzung.

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120330_anerkennung_informellen_non_formales_lernen_reglin.pdf (zugegriffen am 12.06.2021)

Rieß, H. / Malina, B. für UNESCO (2017): Unpacking SDG 4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030. Bonn.

Statistisches Bundesamt (2021): SDG 4 – hochwertige Bildung. Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern. Bonn. <https://sdg-indikatoren.de/4/> (zugegriffen am 16.07.2021)

UN-Vollversammlung (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution der Generalversammlung. Paris. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (zugegriffen am 05.06.2021)

UNDP (2021): Sustainable Development Goals. Goal 4: Quality Education <https://www.np.undp.org/content/nepal/en/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html> (zugegriffen am 29.06.2021)

UNESCO (2016): Bildung 2030 Incheon-Erklärung und Aktionsrahmen. Inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Bonn. https://www.bne-portal.de/files/bildung_2030.pdf (zugegriffen am 28.06.2021)

UNESCO (2017): Asia-Pacific Regional Seminar on Sub-Regional Cooperation for Achieving SDG4-Education 2030. Thailand. https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Education/files/session-2sub-regional-landscape-sdg-4-education-2030_0.pdf (zugegriffen am 15.06.2021)

UNICEF (2018a): Girl Force. Skills, Education and Training for Girls Now. New York. https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-10/Unicef_DayoftheGirl_Brochure_R7.pdf (zugegriffen am 02.07.2021)

UNICEF (2018b): Country Programme Action Plan 2018-2022. The Government of Nepal and UNICEF. <https://www.unicef.org/nepal/media/191/file/CPAP%202018-2022.pdf> (zugegriffen am 11.07.2021)

UNICEF (2019): Every Child Learns UNICEF Education Strategy 2019–2030. New York. <https://www.unicef.org/media/59856/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030.pdf> (zugegriffen am 29.07.2021)

UNICEF (2020a): Let Us Learn: Die Gründer Susan und Stefan Findel. <https://www.unicef.de/informieren/projekte/unicef-ziele-110800/bildung-111238/let-us-learn-stefan-susan-findel-gruender/226428> (zugegriffen am 05.07.2021)

UNICEF (2020b): Addressing the learning crisis: An urgent need to better finance education for the poorest children. New York. <https://www.unicef.org/media/63896/file/Addressing-the-learning-crisis-advocacy-brief-2020.pdf> (zugegriffen am 21.06.2021)

- UNICEF (2020c): Bildungsinitiative Let Us Learn.
<https://www.unicef.de/informieren/projekte/unicef-ziele-110800/bildung-111238/let-us-learn/11780> (zugegriffen am 03.06.2021)
- UNICEF (2020d): Hintergrundinfo. Es ist Zeit! Für Kinderrechte und nachhaltige Entwicklung. Köln.
<https://www.unicef.de/blob/211784/0badf9d7b732dbfffc8e21fe043f218e/hintergrundinfo-sdgs-data.pdf> (zugegriffen am 13.07.2021)
- UNICEF (2021a): Nepal: Bildung in abgelegenen Regionen dank Let Us Learn.
<https://www.unicef.de/informieren/projekte/unicef-ziele-110800/bildung-111238/nepal-bildung-in-abgelegenen-regionen-let-us-learn/225938> (zugegriffen am 05.07.2021)
- UNICEF (2021b): Education. Every child has the right to learn.
<https://www.unicef.org/education> (zugegriffen am 28.06.2021)
- UNICEF (2021c): Education in emergencies. Education is a lifeline for children in crises.
<https://www.unicef.org/education> (zugegriffen am 28.06.2021)
- UNICEF (2021d): Girls' education. Gender equality in education benefits every child.
<https://www.unicef.org/education/girls-education> (zugegriffen am 01.07.2021)
- UNICEF (2021e): Reimagining Girls' Education. Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies.
<https://www.unicef.org/media/94201/file/Reimagining%20Girls%20Education%20Solutions%20to%20Keep%20Girls%20Learning%20in%20Emergencies%20.pdf> (zugegriffen am 05.07.2021)
- UNICEF (2021f): About us. UNICEF in Nepal: A five-decade partnership.
<https://www.unicef.org/nepal/about-us> (zugegriffen am 27.06.2021)
- UNICEF (2021g): Nepal. Children in Nepal.
<https://www.unicef.org/nepal/children-nepal> (zugegriffen am 27.07.2021)
- UNICEF Data (2021): Goal 4: Quality Education. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.
https://data.unicef.org/sdgs/goal-4-quality-education/#ed_In_m-r_g2-3-l1-p2 (zugegriffen am 02.08.2021)
- Wernham, A. (2019): Die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung und die UN-Kinderrechtskonvention.
<https://www.unicef.de/blob/185336/75bf24108c857e3d6fc2d5336e42ef6c/sdg-krk-mapping-pdf-data.pdf> (zugegriffen am 15.08.2021)
- World Population Review (2021): Nepal Population 2021 (Live).
<https://worldpopulationreview.com/countries/nepal-population> (zugegriffen am 23.06.2021)
- Zetz, J. (2014): Wer viel weiß, hat viel zu sagen - ist Wissen Macht?
<https://uni.de/redaktion/wissen-ist-macht> (zugegriffen am 05.07.2021)

Anhang

1 Internes Dokument	71
2 Interviewtranskripte und Einverständniserklärungen.....	89
2.1 Interview mit [REDACTED] [REDACTED] (in der Publikation nicht mit aufgeführt).....	89
2.2 Interview mit [REDACTED] (in der Publikation nicht mit aufgeführt).....	97
2.3 Interview mit [REDACTED] (in der Publikation nicht mit aufgeführt)..	107
3 Leitfadeninterview	116
4 Categoriesystem (in der Publikation nicht mit aufgeführt)	122
5 Tabelle mit Codierungen (in der Publikation nicht mit aufgeführt)	128
6 Tabelle mit Codierung II (in der Publikation nicht mit aufgeführt)	147

Leitfaden für die Experteninterviews im Rahmen der Masterarbeit zum Thema:

Das UNICEF-Bildungsprogramm Let us Learn in Nepal. Eine Analyse und Evaluation unter Berücksichtigung der Agenda 2030

Experte: _____ Ort: _____
 Organisation: _____ Datum: _____
 Bemerkungen: _____ Uhrzeit Start: _____ Uhrzeit Ende: _____

Forschungsfrage: Wie zählt das UNICEF-Bildungsprogramm „Let us Learn“ in Nepal auf die Aspekte Bildungsgerechtigkeit, Geschlechtergleichstellung, Armutsbekämpfung und Ernährungssicherheit im Rahmen der Agenda 2030 und unter Berücksichtigung der Kompatibilität mit der Paris Declaration on Aid Effectiveness ein?

Leitfaden zum Interview:

Leitfrage, Erzählimpuls	Memospalte	Fragen	Fragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses
Erzählaufforderung	Das Konzept der nachhaltigen Entwicklungszusammenarbeit bietet viel Spielraum für Interpretationen. Daher eine einführende Einstiegsfrage.	Was ist Ihre Vision für nachhaltige Programmarbeit in Nepal?	Was ist Ihr persönlicher Eindruck? Gab es hier in den letzten Jahren entscheidende Verbesserungen?
Steuerungsfragen	Kompetenzen und Verantwortlichkeiten	<p>Welche Rolle spielen die Geberländer bei der Zusammenarbeit mit der nepalesischen Regierung?</p> <p>Liegen die Zuständigkeiten primär im Geber- oder im Partnerland?</p> <p>Welchen Gestaltungsspielraum haben die</p>	<p>Können Sie das ausführlicher beschreiben?</p> <p>Was ist aus Ihrer Sicht das Problem?</p>

		<p>Partnerländer bezüglich der Umsetzung von Projekten, die von Geberländern finanziert werden? (Stichwort: Eigenverantwortung)</p> <p>Welche Möglichkeiten haben die Partnerländer, um Geberländer zur Verantwortung zu ziehen, wenn bei gemeinsamen Programmen etwas schief läuft? (Stichwort: gegenseitige Rechenschaftspflicht)</p> <p>Welche Möglichkeiten haben die Geberländer, die Partnerländer zur Verantwortung zu ziehen, wenn bei gemeinsamen Programmen etwas schief läuft? (Stichwort: gegenseitige Rechenschaftspflicht)</p>	
Steuerungsfragen	Transparenz und Rechenschaftspflicht	Wird die Öffentlichkeitsarbeit für Bildungsprojekte in Nepal von der	Wenn ich das richtig verstanden habe, dann... Sie haben vorhin gesagt, dass...

		<p>Regierung unterstützt?</p> <p>Bestehen partizipatorische Ansätze, um das breite Spektrum von Entwicklungspartnern systematisch in die Ausarbeitung nationaler Entwicklungsstrategien einzubeziehen?</p> <p>Werden Fortschrittsberichte sowohl von den Geberländern als auch den Partnerländern erstellt?</p>	
Steuerungsfragen	Situation in Nepal // lokale Gegebenheiten	<p>Spielen Akzeptanz oder Mangel an Transparenz bei Bildungsprogrammen von NGOs eine Rolle bei der lokalen Bevölkerung?</p> <p>Inwieweit spielen Armut oder konkret der erschwerte Zugang zu Bildungsangeboten (Entfernung, unsichere Schulwege, etc.) eine Rolle?</p> <p>Inwieweit werden kulturelle oder religiöse Aspekte der Landeskultur bei</p>	<p>Wie ging es weiter?</p> <p>Was ist Ihr persönlicher Eindruck?</p>

		<p>der Vermittlung von Wissen einbezogen (Stichwort: Muttersprachlicher Unterricht / Nepali)</p> <p>Welche Motive sehen Sie für die Eltern Ihre Kinder zur Schule zu schicken?</p> <p>Wie stufen Sie die Qualität von Lehrern und Lehrmaterial in Nepal ein?</p>	
Steuerungsfragen	Situation von Mädchen in Nepal	<p>Inwieweit spielt Kinderarbeit eine Rolle bei dem fehlenden Bildungszugang für Mädchen?</p> <p>Inwieweit spielt Kinderehe/frühe Heirat eine Rolle bei dem fehlenden Bildungszugang für Mädchen?</p> <p>Inwieweit spielt Menstruationshygiene eine Rolle bei dem fehlenden Bildungszugang für Mädchen?</p>	
Abschlussfrage		Inwieweit können Bildungsprogramme von NGOs dabei helfen, SDG 4 der Agenda 2030 umzusetzen?	Möchten Sie noch etwas ergänzen?

		<p>Welche Maßnahmen braucht es aus Ihrer Sicht noch, um weitere Fortschritte für Kinder und deren Schulbildung zu verwirklichen? Und, um für die künftige Generation die Aspekte Bildungsgerechtigkeit, Geschlechtergleichstellung und Armutsbekämpfung zu erreichen?</p> <p>Welche Rolle kommt dabei den zivilgesellschaftlichen Organisationen zu?</p> <p>Inwieweit können solche Bildungsprogramme dazu beitragen, denjenigen, die davon profitieren, einen guten Ausbildungsplatz oder gar den Zugang zu einer hochwertigen Hochschulbildung zu ermöglichen?</p> <p>Inwieweit können diese Bildungsprogramme Arbeitslosigkeit bekämpfen und zur</p>	
--	--	---	--

		<p>Ernährungssicherheit beitragen?</p> <p>Gibt es Ihrer Meinung nach noch Aspekte, die in Bezug Bildungsangebote in Nepal, die relevant sind, über die wir in diesem Gespräch noch nicht gesprochen haben?</p>	
--	--	--	--

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Köln, den 04.10.2021

Ort, Datum

Unterschrift