



Ex-post Evaluierung 2012 – Kurzbericht

Programm Grundbildung PROEDUCA, Peru

Impressum

Herausgeber:

Deutsche Gesellschaft für
Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Sitz der Gesellschaft

Bonn und Eschborn

Friedrich-Ebert-Allee 40
53113 Bonn, Deutschland
T +49 228 44 60-0
F +49 228 44 60-17 66

Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5
65760 Eschborn, Deutschland
T +49 61 96 79-14 08
F +49 61 96 79-80 14 08

E evaluierung@giz.de
I www.giz.de/monitoring

Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums
für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Autoren:

Dieses Gutachten wurde von unabhängigen externen Sachverständigen erstellt.
Es gibt ausschließlich deren Meinung und Wertung wieder.

Klaus-Peter Jacoby
Dr. Emma Yep
Jessica Gödert

Auftragnehmer:



Centrum für Evaluation (CEval) der Universität des Saarlandes

Erscheinungsort und –jahr:

Saarbrücken 2013

Tabellarische Übersicht

Zur Evaluierungsmission

| | |
|---|---|
| Evaluierungszeitraum | 10/2012 – 05/2013 |
| Evaluierendes Institut / Consulting-Firma | CEval – Centrum für Evaluation, Universität des Saarlandes |
| Evaluierungsteam | Klaus-Peter Jacoby (internationaler Gutachter), Jessica Gödert (internationale Gutachterin), Dra. Emma Yep Calderón (nationale Gutachterin) |

Zur Entwicklungsmaßnahme

| | |
|--|---|
| Bezeichnung gemäß Auftrag | Programm Grundbildung PROEDUCA / Peru |
| Nummer | 2004.2030.3 (Phase 1: 2002.2067.3) |
| Gesamtlaufzeit nach Phasen | Phase 1: 09/2002 bis 12/2004 Phase 2: 01/2005 bis 12/2007 |
| Gesamtkosten | Deutscher Beitrag: 6,091 Mio. EUR (Phase 1: 3,314 Mio., Phase 2: 2,777 Mio.) Partnerleistungen: Personal für die Planung, Durchführung und das Monitoring von Programmaktivitäten sowie die bezahlte Freistellung von Fach- und Führungskräften für Aus- und Fortbildungen (ca. 490 Fachkraftmonate/FKM, davon 100 FKM auf nationaler, 90 FKM auf regionaler und 300 FKM auf lokaler Ebene). |
| Gesamtziel laut Angebot, bei lfd. Entwicklungsmaßnahmen zusätzlich das aktuelle Phasenziel | „Lehrkräfte nehmen ihren Erziehungsauftrag an staatlichen für die Lehrerausbildung ausgewählten Grundschulen in den drei Regionen Huancavelica, Madre de Dios und Piura professioneller wahr“. |
| Politische(r) Träger | Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) |
| Durchführungsorganisationen (im Partnerland) | Neben dem MINEDU, auf regionaler und lokaler Ebene: regionale Bildungsverwaltungen und Lehrerbildungseinrichtungen |
| Andere beteiligte | Keine |

| | |
|----------------------------|--|
| Entwicklungsorganisationen | |
| Zielgruppen laut Angebot | Zielgruppen sind die im Programmgebiet lebenden etwa 350.000 Primarschüler (9,9% aller Primarschulkinder Perus und zu 49,1% Mädchen). 56,6% leben im ländlichen Raum. Von ihnen kommen 60% aus Familien, die in Armut leben. Die Zielgruppe wird von der Maßnahme jedoch erst auf höher aggregierten Wirkungsebenen erreicht, während direkte Wirkungen v.a. auf <u>Mittler-Ebene</u> angestrebt wurden, d.h. auf die Professionalisierung von Lehrerausbildern und Lehrern. Zu Beginn der zweiten Phase gab es im Programmgebiet 12.394 staatliche Lehrkräfte (9,3% aller staatlichen Lehrkräfte Perus), meist aus sozial schwachen Bevölkerungsschichten. 37,4% waren Männer und 62,6% Frauen. |

Zur Bewertung

| | |
|--|--|
| Gesamtbewertung <i>Auf einer Skala von 1 (sehr gut, ist deutlich besser als erwartet) bis 6 (das Projekt / Programm nutzlos, oder die Situation verschlechtert hat per Saldo)</i> | Stufe 3 (zufrieden stellendes Ergebnis, es dominieren die positiven Ergebnisse) |
| Individuelles Rating | Relevanz: Stufe 2; Effektivität: Stufe 2; ‚Impact‘: Stufe 3; Effizienz: Stufe 3; Nachhaltigkeit: Stufe 3 |

Zusammenfassung

Hinsichtlich des (quantitativen) Zugangs zu Grundbildung verzeichnete das Bildungswesen in Peru bereits vor Programmbeginn (d.h. vor 2002) große Fortschritte (u.a. Anstieg der Einschulungsquoten von 86% Ende der 80er Jahre auf 97,9% in 2002). Trotz dieser quantitativen Expansion ist die niedrige Bildungsqualität weiterhin ein durch zahlreiche Studien belegtes Problem (vgl. u.a. Foro Educativo 2005 und 2007, TUNESCO-LECE 2006, Trautenberg 2010). Eine der zentralen Ursachen ist die unzureichende pädagogische Arbeit der Lehrkräfte an den Schulen. Diese verfügen weder häufig weder über ausreichende fachliche Kompetenzen zum Unterrichten der Primarschulfächer noch über interkulturelle Kompetenzen, um auf die soziokulturellen Besonderheiten der Kinder einzugehen (Kernproblem). Die schlechten Lehrleistungen haben ihre Gründe wiederum in einem unzureichenden System der Lehreraus- und -fortbildung ohne abgestimmte Qualitätsstandards und Anforderungen an die Curricula. Starre Verwaltungs- und Managementstrukturen erschweren eine Anpassung bildungspolitischer Richtlinien und Normen an regionale Erfordernisse.

Vor diesem Hintergrund wurde die Entwicklungsmaßnahme Programm Grundbildung PROEDUCA“ (PN:

2002.2067.3 & 2004.2030.7) der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)¹ durchgeführt. Die erste Implementierungsphase lief von 09/2002 bis 12/2004. Die zweite, bis 12/2009 geplante Phase wurde jedoch – gegen anderslautende Empfehlungen der nationalen Partner und der GIZ – aufgrund der politischen Schwerpunktsetzung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) auf 12/2007 verkürzt. Politischer Träger war das peruanische Bildungsministerium (MINEDU). Die wichtigsten Durchführungspartner in den Programmregionen (Huancavelica, Piura, Madre de Dios) waren die regionalen Bildungsverwaltungen (v.a. die *Direcciones Regionales de Educación – DRE*) und Lehrerbildungseinrichtungen (*Institutos de Formación Docente – IFD*²). Zielgruppen sind die im Programmgebiet lebenden Primarschüler, die indirekt über die Lehrerausbilder und schließlich Grundschullehrer erreicht werden. Das Gesamtziel der Maßnahme lautet: „Lehrkräfte nehmen ihren

¹ Das Vorhaben wurde vor der Fusion von GTZ, InWEnt und DED durchgeführt. Der Einfachheit halber wird auf eine namentliche Unterscheidung verzichtet und einheitlich die Bezeichnung Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) verwendet.

² Die Lehrerbildungseinrichtungen firmieren – auch im Zeitverlauf – unter verschiedenen Bezeichnungen wie *Instituto Superior Pedagógico – ISP*, *Instituto de Educación Superior Pedagógico – IESP* oder *Instituto Superior de Educación – ISE*. Daher wird im Folgenden der übergeordnete Begriff der Lehrerbildungseinrichtung (*Instituto de Formación Docente – IFD*) verwendet.

Erziehungsauftrag an staatlichen für die Lehrerausbildung ausgewählten Grundschulen in den drei Regionen Huancavelica, Madre de Dios und Piura professioneller wahr“. Da die Erhöhung der Lehrqualität an Grundschulen eher eine indirekte Programmwirkung darstellt, geht die vorliegende Evaluierung von einer Stärkung der regionalen Bildungsakteure im Kontext der regionalen Politikgestaltung sowie in der Lehrerausbildung als direkte Wirkung aus. Damit stützt sich die Bewertung der Effektivität nicht auf die Indikatoren des Gesamtziels, sondern der einzelnen Komponenten. Die betreffenden Komponentenziele lauten: (1) Die ausgewählten IFD haben ihre Aus- und Fortbildungsqualität sowie ihr Management verbessert; (2) Regionale staatliche für die Lehrerbildung zuständige Institutionen richten die Gestaltung der Bildungspolitik an Effektivitätskriterien und an demokratischen, interkulturellen und Gender-Prinzipien aus.

Der Input des Beitrags der deutschen Technischen Zusammenarbeit (TZ) (6,091 Mio. €, davon 2,777 Mio. € für Phase 2) bestand in der Bereitstellung internationaler und nationaler Langzeit- und Kurzeitfachkräfte sowie geringfügigen Sachleistungen. Als Leistungen der Partner waren die Bereitstellung von Personal für die Planung, und Durchführung von Programmaktivitäten sowie die bezahlte

Freistellung von Fach- und Führungskräften für Aus- und Fortbildungen vorgesehen. Die Aktivitäten konzentrierten sich (a) auf pädagogische Beratung für die IFD in ausgewählten Programmregionen, (b) die Entwicklung von Leistungsstandards, Instrumenten und Verfahren für das Management der IFD sowie (c) die Entwicklung von Strukturen und Verfahren für die dezentralisierte Bildungspolitikgestaltung (u.a. Etablierung der regionalen Mitbestimmungsausschüsse – *Consejos Participativos Regionales / COPARE*). Als wichtigste Leistungen sind zu nennen: (a) ein Lehrerausbildungsprofil und an Minimalstandards orientierte Verfahren zur Sicherung der Lehrqualität sind an ausgewählten IFD eingeführt; (b) ein Instrumentarium zur Diagnose der Managementqualität an den IFD ist eingeführt und umgesetzt (c) die Regionalregierungen und die COPARE sind in die Lage versetzt, partizipative Prozesse der bildungspolitischen Planung zu steuern. Als Nutzung der Leistungen wurde erwartet, dass (a) Personalentwicklungsprozesse in den IFD dazu führen, dass ein zunehmender Anteil der Lehrerausbilder den Mindestanforderungen des zuvor abgestimmten Lehrerausbildungsprofils genügt, (b) Lehrerausbildungsstätten Entwicklungspläne zur Steigerung ihrer Management-Kapazitäten erarbeiten und umsetzen und (c) die Regionalregierungen

und die COPARE in Abstimmung mit Akteuren im Bildungssektor und der Bevölkerung so genannte Regionale Bildungsprojekte (*Proyectos Educativos Regionales* / PER) als bildungspolitische Vision mit einem Zeithorizont von bis zu 15 Jahren formulieren. Aufgrund der obigen Erläuterungen wurde als eine gegenüber dem offiziellen Programmziel niederschwelligere direkte Wirkung angenommen, die sich auf die Fähigkeit der regionalen Akteure zur Umsetzung der PER sowie eine verbesserte Lehrqualität und Managementkapazität an den IFD bezieht. Eine verbesserte Lehrqualität und höhere Lernleistungen an Grundschulen stellen dagegen die intendierte indirekte Wirkung dar. Auf hoch aggregierter Ebene leistet das Programm darüber hinaus einen Beitrag zu MDG 2 (Grundbildung für Alle) und – aufgrund der Berücksichtigung von Regionen mit hohen Anteilen in Armut lebender, ländlicher Bevölkerung – zur Armutsreduzierung.

Die Feldphasen der Ex-post-Evaluierung fanden vom 08.-12. Oktober 2012 (Pre-Mission) und 04. Februar bis 05. März 2013 (Haupt-Mission) statt. Zur Bewertung der entwicklungspolitischen Wirksamkeit wurde ein erweitertes qualitatives Design eingesetzt, das die Nachhaltigkeit der in den Programmregionen erzielten Wirkungen mittels eines Vergleichsansatzes vertieft (3 Programmregionen, 4

Vergleichsregionen). Insgesamt wurden Interviews mit 80 Personen und 12 Fokusgruppen mit insgesamt 59 Personen durchgeführt sowie Dokumente und Sekundärdaten (einschließlich des Projekt-Monitorings) ausgewertet. Das Evaluierungsteam des Centrums für Evaluation (CEval) der Universität des Saarlandes bestand aus einer nationalen und zwei internationalen Fachkräften (Klaus-Peter Jacoby, Jessica Gödert, Dr. Emma Yep). Gemäß der GIZ-Anleitung für die Erfolgsbewertung von Entwicklungsmaßnahmen erfolgte eine Bewertung von *Relevanz, Effektivität, Impact, Effizienz* und *Nachhaltigkeit*. Die Bewertungen folgen einer sechsstufigen Skala (von Stufe 1 = „sehr gutes Ergebnis“ bis Stufe 6 = „das Vorhaben ist nutzlos“), ausgenommen die auf einer vierstufigen Skala beruhende Bewertung der Nachhaltigkeit (Stufe 1: „sehr gute Nachhaltigkeit“ bis Stufe 4 = „nicht ausreichende Nachhaltigkeit“).

Insgesamt kommt das Evaluierungsteam zu einer Bewertung mit Stufe 3, d.h. einem „**zufrieden stellenden Ergebnis**; es dominieren die positiven Ergebnisse“. Die Gesamtbewertung wurde auf Grundlage der folgenden Einzelbewertungen zu den OECD/DAC-Kriterien vergeben. Sie orientiert sich darüber hinaus an einem für die verkürzte Programmlaufzeit realistischen Anspruchsniveau und **darf daher nicht**

den Eindruck erwecken, das Vorhaben habe - unter der Annahme einer planmäßigen Laufzeit – sein volles Wirkungspotenzial ausgeschöpft. Insbesondere die Nachhaltigkeit in den Programmregionen wurde durch den Programmabbruch stark in Mitleidenschaft gezogen.

Die Bewertung der Relevanz fällt überwiegend positiv aus. Dies gilt im Hinblick auf: (a) die klare Ausrichtung auf zentrale Entwicklungsprobleme des Partnerlandes, (b) die (insbesondere auch zum Evaluierungszeitpunkt) hohe Übereinstimmung mit Politiken und Strategien des Partners, (c) die für das Programm kennzeichnende Ausrichtung auf benachteiligte Bevölkerungsschichten sowie (d) die weitgehende Übereinstimmung mit der entwicklungspolitischen Grundausrichtung des BMZ sowie internationalen Themen, Standards und Konventionen. Zu berücksichtigen sind aber auch (a) in der zweiten Programmhälfte wieder zunehmende Zentralisierungstendenzen seitens des MINEDU als politischem Partner sowie (b) die daher letztlich ungünstigen Voraussetzungen für den Transfer der auf regionaler Ebene erzielten Ergebnisse. Da die Ursachen hierfür aber nicht in der Programmkonzeption, sondern Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen liegen, wird die

Relevanz in der Summe dennoch klar **als gut (Stufe 2)** bewertet, d.h. als „gutes Ergebnis ohne wesentliche Mängel“.

Die Effektivität des Programms ist – gemessen an einem für die tatsächliche Laufzeit realistischen Zielhorizont – ebenfalls positiv zu bewerten. Die Leistungsfähigkeit der unterstützten IFD (Lehrqualität, Qualität von Management-Prozessen) war zum Zeitpunkt des Programmendes deutlich erhöht und regionale Bildungspläne waren in allen Programmregionen verabschiedet. Zwar sind hinsichtlich der Zielerreichung auch einzelne Einschränkungen zu nennen (v.a. Fehlen konkreter Umsetzungsmaßnahmen zur Lehrerausbildung im Anschluss an die Verabschiedung der PER, mangelnde Wahrnehmung der Kontrollfunktion durch die COPARE), diese werden jedoch z.T. durch über die Zielerreichung hinausgehende Systemwirkungen kompensiert (v.a. Übernahme eines Instruments zur Selbst-Evaluierung der IFD und des Lehrerausbildungsprofils auf nationaler Ebene). Die nicht zuletzt aufgrund der verkürzten Programmlaufzeit zum Teil kritischen Ergebnisse hinsichtlich der Nachhaltigkeit der erzielten Wirkungen fallen an dieser Stelle noch nicht ins Gewicht, da sich die Bewertung der Effektivität auf den Zeitpunkt des Projektendes bezieht. Insgesamt wird die Effektivität daher mit **Stufe 2** bewertet.

Die Nachhaltigkeit fällt dagegen – insbesondere im Hinblick auf die Dauerhaftigkeit der in den Programmregionen erzielten Ergebnisse – deutlich geringer aus. Im Hinblick auf den Bereich der fachlich-methodischen Qualität der Lehrerbildung führten politische Rahmenbedingungen (v.a. ein prohibitiv hoch angesetzter Numerus Clausus ab 2007) in den Folgejahren zu einer extremen Schwächung des gesamten IFD-Sektors, die die potenziellen Wirkungen von PROEDUCA deutlich überlagerte. Zwar weisen zumindest zwei der beratenen IFD gegenüber Vergleichseinrichtungen noch einen geringen Vorsprung in der Lehrqualität und der organisatorischen Leistungsfähigkeit auf, alle IFD sind jedoch deutlich hinter den zum Programmende erreichten Stand zurückgefallen.

Im Hinblick auf die dezentralisierte Bildungspolitikgestaltung erzielte PROEDUCA – auch über das Programmende hinaus – eine gewisse Breitenwirkung (Nutzung der Methodik zur Formulierung der PER in anderen Regionen), eine Übersetzung der PER in nachgelagerte Planungsinstrumente sowie die Implementierung konkreter Umsetzungsprojekte und -programme findet jedoch in den Regionen noch nicht im wünschenswerten Umfang statt. Die regionalen Mitbestimmungsausschüsse

COPARE erfüllten ihre Funktion nur während der Formulierung der PER und konnten sich darüber hinaus – mit nur wenigen Ausnahmen – nicht etablieren. Die rechtlich immer noch festgeschriebene Institution der COPARE wird daher von den meisten im Verlauf der Evaluierung befragten Akteuren als gescheitert betrachtet. Die Dynamik hinsichtlich der Umsetzung der PER wie auch der zivilgesellschaftlichen Beteiligung unterscheidet sich nicht nach Programm- und Vergleichsregionen. Sie fällt jedoch dort deutlich positiver aus, wo die Umsetzung der PER und die zivilgesellschaftliche Mitbestimmung von Gebern mittelfristig weiter unterstützt wurden. Dies wiederum lässt den Schluss zu, dass auch in den Programmregionen im Falle einer – der ursprünglich geplanten Programmlaufzeit entsprechenden – längerfristigen Präsenz von PROEDUCA eine höhere Nachhaltigkeit möglich gewesen wäre. Insofern sind die hier festgestellten Defizite auch als Kosten des Programmabbruchs festzuhalten.

Auf der anderen Seite hat das Vorhaben auf nationaler Ebene bildungspolitische Impulse gegeben, die auch heute, über fünf Jahre nach Projektende immer noch (bzw. wieder) aufgegriffen werden, was aufgrund des vorzeitigen Maßnahmenendes durchaus eine bemerkenswerte Leistung darstellt. Hierzu zählen u.a. die Nutzung der Methodik zur

Formulierung der PER in anderen Regionen, die Übernahme (und Wiedereinführung 2012/13) des von PROEDUCA entwickelten Selbstevaluierungsinstruments GEMA, aber auch die indirekte Beeinflussung heutiger bildungspolitischer Instrumente und Konzepte (z.B. des Lehrerprofils im *Marco de Buen Desempeño Docente* von 2012). Trotz der eindeutig nicht zufriedenstellenden Nachhaltigkeit in den Projektregionen wird das Vorhaben daher noch mit **Nachhaltigkeitsstufe 3** bewertet.

Unter dem Kriterium der übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen (Impact) werden die Breitenwirkungen im Bildungssystem (siehe oben unter „Nachhaltigkeit“) tendenziell positiv bewertet, die Tiefenwirkungen im Hinblick auf einen bei den Zielgruppen beobachtbaren Impact (d.h. bzgl. Lehrqualität und Lernleistungen an Grundschulen) eher als nicht zufriedenstellend, da aufgrund der negativen Entwicklungen im IFD-Sektor die Voraussetzungen für eine höher aggregierte Wirkung der IFD auf die Unterrichtsqualität an Grundschulen nicht mehr gegeben war. Jährliche nationale Prüfungen zur Messung der Lernleistungen von Grundschulern zeigen in den Programmregionen keine vom nationalen Durchschnitt abweichenden Wirkungen. In der Summe führt dies noch

zu einer Bewertung mit **Stufe 3 („zufrieden stellend, es überwiegen die positiven Ergebnisse)**. Die Bewertung berücksichtigt in ihrem Anspruchsniveau dabei auch die verkürzte Projektlaufzeit (5 statt 7 Jahre) und die Länge des bereits seit Programmende verstrichenen Zeitraums (über 5 Jahre) und darf nicht über die mit Programmabbruch verbundenen Kosten hinsichtlich des deutlich verringerten Wirkungspotenzials hinwegtäuschen.

Die Effizienz des Vorhabens wird ebenfalls mit **Stufe 3 („zufriedenstellendes Ergebnis“)** bewertet. Positiv sind (a) eine gute Produktionskosten-Effizienz, (b) ein insgesamt angemessenes Alignment mit den wichtigsten internationalen Gebern im Bildungssektor sowie (c) die noch gute Kosten-Effektivität zum Zeitpunkt des Projektendes zu berücksichtigen. Zu der niedrigeren Bewertung führt eine kritischere Einschätzung der Kosten-Wirksamkeit zum Evaluierungszeitpunkt aufgrund der oben erläuterten Einschränkungen hinsichtlich der Nachhaltigkeit und der Erreichung übergeordneter entwicklungspolitischer Wirkungen.

Aus den Ergebnissen der Evaluierung lassen sich eine Reihe von Empfehlungen und Lessons Learnt ableiten. Hinsichtlich der Konzeption von Vorhaben wird der GIZ empfohlen bei der Angebotsgestaltung, insbesondere im

Hinblick auf Zielformulierungen, im Dialog mit dem Auftraggeber darauf zu achten, dass das Gesamtziel sich in einer „realistischen Entfernung“ von der tatsächlichen Interventionsebenen eines Vorhabens befindet. Darüber zeigt die Evaluierung, dass gerade Vorhaben, die in einem hochkomplexen Veränderungsprozess intervenieren, umfangreiche nachhaltige Veränderungen voraussichtlich nur durch längerfristige Präsenz erzielen können. Der GIZ wird daher empfohlen, im Dialog mit dem Auftraggeber die mit einer Laufzeitverkürzung verbundenen politischen Kosten und Risiken hinsichtlich der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit so klar wie möglich zu verdeutlichen. Dies gilt insbesondere, wenn Laufzeitverkürzungen nicht mit der Funktionsfähigkeit der Maßnahme und dem Engagement der Partner, sondern mit maßnahmeunabhängigen politischen Schwerpunktsetzungen in Zusammenhang stehen.

Weitere Empfehlungen thematisieren die Notwendigkeit, den Blick über den Interventions-Sektor hinaus zu öffnen (nicht operativ, aber mittels Vernetzung und Alignment), wenn hier zentrale erfolgskritische Rahmenbedingungen liegen (→ Dezentralisierung des Bildungswesens vs. grundsätzliche Herausforderungen der Dezentralisierung der öffentlichen Verwaltung). Der nationale

Partner – also das MINEDU – steht vor der Herausforderung, seine Rolle und seine Interventionen der immanenten Logik des Dezentralisierungsprozesses anzupassen. Im Kontext der Ergebnisse von PROEDUCA zeigt sich dies etwa bei der Gestaltung zivilgesellschaftlicher Partizipationsprozesse. Das MINEDU sollte dabei nicht in erster Linie normierende Aufgaben wahrnehmen, sondern Unterstützung für eigeninitiierte Prozesse in den Regionen bereitstellen. Ähnliches gilt für die Rolle von MINEDU in der Lehreraus- und -fortbildung. Auch hier wäre es sinnvoll – wie von PROEDUCA ursprünglich angestrebt – die Zuständigkeit für die Analyse von Bedarfen sowie die Gestaltung und Steuerung des Angebots stärker in die Zuständigkeit der Regionalregierungen zu verlagern. Die von Partnerseite zu verantwortenden bildungspolitischen (Fehl-)Entwicklungen gegen Ende der Programmlaufzeit (v.a. der prohibitiv hohe Numerus Clausus für Lehrerbildungseinrichtungen) macht als Lessons Learnt darüber hinaus deutlich, wie plausible, aber isolierte Einzelinterventionen in einem systemisch komplexen Umfeld praktisch das Gegenteil der intendierten Wirkungen verursachen können. Die Aufarbeitung solcher Erfahrungen ist durchaus lohnend, um Partner für die Notwendigkeit systemischer Analyse und Planung zu sensibilisieren.

BILDUNG EDUCATION
ÉDUCATION
BILDUNG EDUCATION
EDUCATION EDUCACIÓN
BILDUNG ÉDUCATION EDUCATION

Deutsche Gesellschaft für
Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5
65760 Eschborn/Germany
T +49 61 96 79-1408
F +49 61 96 79-801408
E evaluierung@giz.de
I www.giz.de