



# Querschnittsauswertung Bildung: Meta-Evaluierung und Synthese

Kurzbericht

Als Bundesunternehmen unterstützt die GIZ die deutsche Bundesregierung bei der Erreichung ihrer Ziele in der internationalen Zusammenarbeit für nachhaltige Entwicklung.  
Bei der Darstellung handelt es sich um ehemalige GTZ/InWEnt-Aktivitäten, die bedingt durch die Umfirmierung als GIZ-Aktivitäten bezeichnet werden.

**Herausgeber**

Deutsche Gesellschaft für  
Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH  
T +49 228 44 60-0 (Bonn)  
T +49 61 96 79-0 (Eschborn)

Sitz der Gesellschaft  
Bonn und Eschborn

Friedrich-Ebert-Allee 40  
53113 Bonn, Deutschland  
T +49 228 44 60-1877  
F +49 228 44 60-2877

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](mailto:evaluierung@giz.de)  
I [www.giz.de/monitoring](http://www.giz.de/monitoring)

**Verantwortlich**

Martina Vahlhaus, GIZ

**Autoren**

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

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber  
dipl.päd. Eveline Steinger  
Dr. Pierre Tulowitzki  
BA IR Marco Wenger  
lic.oec.publ. Marcus Büzberger

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) & Institut für Internationale Zusammenarbeit (IZB)  
Pädagogische Hochschule Zug  
Zugerbergstrasse 3  
6301 Zug, Schweiz

**Erscheinungsort und –jahr**

Bonn, Eschborn, Zug 2014

## Kurzbericht

Das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) und das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug verfassten im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH eine Querschnittsauswertung (QSA) bestehend aus einer Meta-Evaluierung und einer Synthese von Evaluierungen von Projekten der GIZ im Sektor Bildung. Ziel der Querschnittsauswertung war eine zusammenfassende Analyse der Einzelevaluierungen, um Ergebnisse zu aggregieren, Erfolgs- und Misserfolgskriterien zu identifizieren und Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Datengrundlage bilden zehn unabhängige Evaluierungen (UEs), welche die Stabsstelle Monitoring und Evaluierung hat durchführen lassen, zwölf Projektfortschrittskontrollen (PFKs) von Bildungsvorhaben sowie zwei dezentrale Evaluierungen (DEs). Für die Meta-Evaluierung wurde ein Bewertungssystem entwickelt, welches zunächst Fragen nach der Qualität der einzelnen Evaluierungen beantwortet, um Evaluierungsberichte, die als nicht ausreichend robust eingeschätzt werden, aus der Datengrundlage der Synthese ausschließen zu können.

Die Ergebnisse der Meta-Evaluierung der UEs fallen positiv aus: In allen Bewertungskriterien werden mindestens ausreichende Ergebnisse erzielt. Hervorzuheben sind die methodische Transparenz, die verwendeten Datenbasen sowie die Empfehlungen. Im Durchschnitt wurden UEs von uns mit 15.7 von 18 möglichen Punkten bewertet, wobei der Minimalwert bei sechs Punkten liegt. Bezüglich der PFKs zeigt sich ein gemischteres Bild: Hier beträgt die von uns vergebene Durchschnittsbewertung 12 von 18 möglichen Punkten. Drei der untersuchten PFKs erreichten nicht die Voraussetzungen, um als robust eingestuft zu werden. PFK-übergreifend lässt sich festhalten, dass im Bereich der angemessenen Verwendung von Wirkungsketten<sup>1</sup> sowie im Bereich der methodischen Transparenz Spielräume der Verbesserung existieren. Auf Ebene der DEs erhielt eine DE 13, die andere 12 von 18 möglichen Punkten.

Die untersuchten UEs und PFKs wurden von den Evaluatoren im Durchschnitt anhand der Kriterien des Ausschusses für Entwicklungshilfe (Development Assistance Committee – DAC) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in puncto Relevanz mit 1.6, in puncto Effektivität mit 2.4, in puncto Impact mit 2.9, in puncto Effizienz mit 2.7 und in puncto Nachhaltigkeit mit 2.9 bewertet. Der Durchschnitt der von den Evaluatoren vorgenommenen Gesamtbewertungen betrug 2.7, was ein Ergebnis zwischen Stufe 2 (gutes Ergebnis, ohne wesentliche Mängel) und Stufe 3 (zufriedenstellendes Ergebnis; es dominieren die positiven Ergebnisse) darstellt. Aus unserer Sicht wurde in den uns vorgelegten Evaluierungen tendenziell ein wenig zu milde bewertet. Als methodisches Grundgerüst für die Erstellung der Synthese wurde ein detailliertes Analyseraster verwendet, welches aus den Fragen und Anliegen in den Reference (ToR) abgeleitet wurde. Die Daten wurden für die drei Evaluierungstypen (UE, PFK, DE) jeweils separat ausgewertet. Dabei wurden die Evaluierungsberichte inhaltsanalytisch ausgewertet und wiederkehrende Punkte identifiziert, die drei übergreifenden Themenfeldern zugeordnet werden können: Erfolgsfaktor Kooperation, Monitoring und Evaluierung (im Bildungssektor), und fachliche Aspekte im Bildungssektor.

---

<sup>1</sup> Der Begriff "Wirkungskette" wurde in der GIZ zunächst durch den Begriff „Wirkungsgefüge“ und schließlich vom Begriff „Wirkungsmodell“ abgelöst. Da in den evaluierten Dokumenten jedoch überwiegend von „Wirkungsketten“ gesprochen wird, greifen wir in diesem Text auf diese Formulierung zurück.

## Erfolgsfaktor Kooperation

Im Bereich der managerialen Erfolgs- und Misserfolgskriterien war die **Gestaltung der Kooperationsbeziehungen** in den evaluierten Projekten ein wiederkehrendes Thema. Bemängelt wurde die Kooperation hinsichtlich Motivation und Kapazitäten der nationalen Regierungspartner. Die Zusammenarbeit mit Regierungspartnern auf der dezentralen Ebene wurde, wo sie vorkam, allerdings besser bewertet. Ebenfalls positiv beurteilt wurden die Zusammenarbeit mit Nichtregierungspartnern, ihre Motivation und ihre Dynamik, wenngleich diese Punkte ebenfalls nur in einigen Fällen Erwähnung fanden. In einigen Fällen wurden nicht alle relevanten Akteure ausreichend und genügend partizipativ in die Planung einbezogen und/oder deren Motivation und Absichten zu wenig abgeklärt.

Über alle Evaluierungstypen hinweg tendenziell positiv beurteilt wurde die Relevanz der strategischen Ausrichtung der Vorhaben. Den Projekten wurde attestiert, sich mit wichtigen Entwicklungshemmnissen zu befassen und sowohl mit nationalen als auch internationalen Politiken im Einklang zu sein. Mit Blick auf die Programmenden wurden in den UEs aber oft eine fehlende Exit-Strategie und eine ungenügende Konsolidierung bemängelt. In Bezug auf die **Systemrelevanz** zeigt sich, dass, obwohl die Relevanz der Vorhaben gemäß DAC-Kriterium sehr positiv beurteilt wurde, die Vorhaben oft keine nachhaltige Wirkung auf der Systemebene entfalten, auch wenn es hier auch positive Beispiele gab. In einigen Fällen war zwar das individuelle Capacity Building erfolgreich, der geplante Transfer in das System scheiterte jedoch. Die Vorhaben operieren alle in einem mehr oder weniger fragilen und unberechenbaren Kontext, was eine Wirkung auf Systemebene erheblich erschwert. Absichtserklärungen seitens der Regierungspartner bezüglich Reformen finden oft keinen Niederschlag in einer entsprechenden Umsetzung. Vielfach wurde der Verlauf von Reformprozessen von Vorhaben bei der Planung und auch während der Umsetzung zu optimistisch eingeschätzt. Motivation und Bedürfnisse der verschiedenen, in die Reformprozesse involvierten Akteure wurden bei der Planung nicht ausreichend analysiert. Im Vergleich zu den UEs zeichnen die PFKs – die einen Ausschnitt aus dem aktuellen Portfolio der GIZ im Bildungsbereich wiedergeben – ein etwas positiveres Bild bezüglich der Systemrelevanz.

Im Bereich der **Geberkoordination** wurde festgestellt, dass eine Koordination mit anderen bilateralen sowie multilateralen Geldgebern in der Mehrheit der Vorhaben stattfindet. Ein zentrales Anliegen ist evaluierungstypübergreifend der Wunsch nach einer Verstärkung der Geberkoordination, um die in gewissen Fällen entstandenen Parallelstrukturen beziehungsweise Überschneidungen in Zukunft vermeiden zu können.

## Monitoring und Evaluierung (im Bildungssektor)

Im Bereich der übergreifenden, strategisch besonders relevanten Fragen, die seitens der GIZ in den ToR formuliert werden, lässt sich in Bezug auf **Wirkungsnachweise** zunächst das oftmalige Fehlen der Wirkungsnachweise auf Zielgruppenebene festhalten. Zwar wird in allen Evaluierungen, welche im Rahmen der Synthese beurteilt wurden, plausibel dargelegt, welche direkten und indirekten Wirkungen ein bestimmtes Vorhaben erzielte, jedoch konnten bei weitem nicht alle Evaluierungen Wirkungen auf der Ebene der eigentlichen Zielgruppen des Vorhabens nachweisen.

Dies repräsentiert einerseits eine methodische Schwäche im Projektmanagement, da es nicht gelungen ist, im Rahmen des Monitorings Beiträge zu Verbesserungen für die Zielgruppe zu beobachten und nachzuweisen. Andererseits wurden die erwarteten Wirkungen auf die eigentliche

Zielgruppe der Vorhaben in den Evaluierungen sehr oft als zu ehrgeizig beurteilt, speziell unter Berücksichtigung der Kontexte, in welchen die Vorhaben agieren.

Bezüglich der **Bildungsqualität** wird deutlich, dass diese in den evaluierten Projekten durchweg mit guten Schulleistungen in Verbindung gebracht wird. Als Messgrößen werden Schulnoten, Primarschul-Abschlussquoten und Übertrittsquoten in die Sekundarschule oder weiterführende Ausbildungsgänge herangezogen. Nicht in allen Fällen kann jedoch von guten Noten und erfolgreichen Abschlüssen darauf geschlossen werden, dass die betreffenden Schüler/-innen Kompetenzen aufbauen, die sie später nutzbringend verwenden können. In mehreren Evaluierungen werden Hinweise zur Bedeutung der Relevanz von Bildungsinhalten für die jeweiligen Schüler/-innen in ihrem Lebenskontext sowie in Bezug auf eine spätere Anschlussfähigkeit für die berufliche Aus- und Weiterbildung gemacht. Andererseits spiegelt sich darin die Reichweite der evaluierten Projekte wider, deren Ziele – gemäß der auftraggeberseitigen Vorgaben – auf der Ebene der Mittler (v.a. Bildungsministerien, Schulämter, Lehrpersonen) angesiedelt waren und Projekte nur indirekte Beiträge für Schüler leisteten.

## Fachliche Aspekte im Bildungssektor

Die Bildungsprojekte, die in der Synthese untersucht wurden, können in unterschiedliche **fachliche Aspekte unterteilt werden**. Dabei werden Leistungen verschieden kombiniert. Die Erbringung der einzelnen Leistungen wird meist erfolgreich bewertet. Dabei zeigte sich, dass auch sehr vielversprechende Ansätze und Leistungen häufig erst im Zusammenspiel mit anderen Maßnahmen ihre Wirkung entfalten konnten. Besonders erfolgversprechend erwiesen sich beispielsweise die Verbindung von Lehrerfortbildungen mit der Entwicklung und Einführung neuer Lehrmittel sowie die Verwendung eines Mehrebenenansatzes. Es gilt festzuhalten, dass für die Wirkungserzielung auf Mittler- und Zielgruppenebene der kontextspezifisch adäquate Mix der einzelnen Leistungen von zentraler Bedeutung ist. Dabei erwies es sich als für das Engagement der Partner förderlich, wenn es dem Vorhaben gelang, an Bestehendes anzuknüpfen, wie beispielsweise im Tschad an die Tradition von Elternvereinen.

Im Bereich der sektorspezifischen bzw. fachlichen Erfolgs- und Misserfolgskriterien sind in allen Bildungsvorhaben die Verbesserung des Zugangs und der Bildungsqualität zentrale Anliegen. Vor allem in Subsahara-Afrika stellt der deutlich verbesserte Bildungszugang eine enorme Herausforderung für das Bildungssystem dar, da oft zahlenmäßig ausreichende und qualifizierte Lehrkräfte fehlen. Die internationale Forschung zeigt, dass eine Verbesserung des Zugangs zu Bildung Erfolge der Anstrengungen zur Verbesserung der Bildungsqualität relativieren und die Effekte dieser Anstrengungen herauszögern kann. Eine bessere Bildungsqualität wiederum wirkt sich auch positiv auf eine höhere Einschulungs- und geringere Abbruchrate aus. Wenn Bildung als relevant und für die Zukunft der betreffenden Schüler/-innen, ihren Familien und Gemeinden erlebt wird, steigt die Motivation zur Bildungsbeteiligung und beeinflusst den Bildungserfolg positiv. **Bildungsqualität und Zugang zu Bildung** sind entsprechend Anliegen, die eng miteinander verknüpft sind und weder parallel noch sequenziell, sondern nur systemisch bearbeitbar sind. Dies wurde in allen Bildungsvorhaben unter Berücksichtigung des Kontextes gut berücksichtigt.

In allen Grundbildungsvorhaben werden Maßnahmen zur Stärkung der **Lehreraus- und -fortbildung** umgesetzt. Es geht dabei um die Verbesserung der fachlichen und der methodisch-didaktischen Kompetenzen zur Erhöhung der pädagogischen Professionalität der Lehrkräfte. Die Entwicklung und Verteilung von neuen Lehr- und Lernmaterialien sowie von Unterrichtsmaterialien sind weitere wichtige Maßnahmen – im Idealfall wird beides kombiniert. So ist eher gewährleistet,

dass Lehrkräfte diese Materialien anwenden können und dies im Unterricht auch tun. Ein gutes Beispiel dafür ist das Projekt in Ghana, bei welchem Lehrmittel in verschiedenen ghanaischen Sprachen unter Einbezug des Personals des Bildungsdepartements sowie der Lehrerbildungsinstitutionen entwickelt wurde. Im Rahmen der Aus- und Fortbildung wird auch häufig eine Verschiebung von lehrerzentriertem zu schülerzentriertem Unterricht thematisiert (z.B. in den Projekten in Ghana, Guinea und Malawi).

Vielversprechend erweist sich die gezielte **Verwendung eines Mehrebenenansatzes**. Dieser steht dabei in engem Zusammenhang mit der oben genannten Systemrelevanz. Bei einigen UEs wurde deutlich, dass durchaus erfolgreiche Maßnahmen auf einzelnen Ebenen nur geringe oder keine breitenwirksame Wirkung entfalten konnten, weil Faktoren auf anderen Ebenen dies nicht unterstützten. Beispielsweise vermochten verbesserte Unterrichtsmaterialien und die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in Pakistan keinen schülerzentrierteren Unterricht zu bewirken. Nebst einem zu geringen Vorbildungsniveau der Lehrkräfte behinderten Rahmenbedingungen wie eine schlechte Infrastruktur und zu wenig Unterrichtsmaterial in oft schlechter Druckqualität die Umsetzung eines stärker schülerzentrierten Unterrichts. Andere Beispiele in PFKs deuten darauf hin, dass Maßnahmenbündel, die idealerweise auf Mikro-, Meso- und Makroebene, zumindest aber auf zwei Ebenen ansetzen, effektive Hebelwirkungen zeigen. Dazu zählt zum Beispiel ein Projekt in Zentralasien, in dem in den Lehrerbildungsinstitutionen der Partnerländer Innovationen mit hohem Potenzial für eine nachhaltige Verbesserung der Relevanz der Bildung und der Verwertbarkeit schulischer Lerninhalte eingeführt werden. Politischer Rückhalt für die breitenwirksame Umsetzung wird von Schlüsselakteuren auf der Partnerseite zugesichert und von qualifizierten Institutionen getragen, die durch Beratung und Kapazitätsaufbau durch das Programm in diesem Prozess unterstützt werden.

Eine Reihe evaluierter Projekte operierte in fragilen (Post-)Konfliktsituationen. Bei diesen Beispielen wurden jeweils an die Kontexte angepasste Ansätze verwendet, die der konfliktiven Situation Rechnung trugen, wie beispielsweise die Kombination von Grundbildungsförderung mit non-formaler Berufsbildung in der Demokratischen Republik Kongo oder der Förderung von „Home Schools“ für afghanische Flüchtlinge in Pakistan.

Das Thema **Gleichberechtigung der Geschlechter** wird in allen drei Evaluierungstypen behandelt. Für die Vorhaben südlich der Sahara, welche durch den Ex-Unternehmensteil GTZ initiiert wurden, lässt sich feststellen, dass die Thematisierung des Genderaspekts als Erfolg bezeichnet werden kann. Dies gilt besonders in Bezug auf eine erhöhte Einschulrate sowie eine geringere Schulabbruchrate der Mädchen. Eine konstante Sensibilisierung durch die Programme hat zu diesem Erfolg beigetragen. Außerdem scheinen sich diese Erfolge auf ein System kleiner Klassen, den Einbezug insbesondere der Mütter, einen Fokus auf Mädchenklassen und gut ausgebildete Lehrerinnen zurückführen zu lassen. Als besonders wirksam erwiesen sich Ansätze, welche kontextabhängig den spezifischen Bedürfnissen von Mädchen Rechnung trugen und die Zusammenarbeit mit Ältestenräten, religiösen Führern, Elternvertretern sowie den dezentralen Bildungsstrukturen pflegten. Als gelungenes Beispiel kann dabei ein Projekt in Guinea gelten, in dem die Bildungssituation benachteiligter Bevölkerungsschichten (besonders sozial benachteiligte und lernschwache Mädchen) verbessert werden sollte; HIV & AIDS-Prävention war dabei ein zentrales Querschnittsthema. Das Projekt war dezentral aufgestellt, was sich während einer Krisenzeit, indem eine Zusammenarbeit auf nationaler Ebene nicht möglich war, als Erfolgsfaktor herausstellte. Eine weitere Wirkung im Programm „*Filles éduquées réussissent*“ (FIERE – gebildete Mädchen sind erfolgreich) in Guinea ist eine persönliche Einstellungs- und Verhaltensänderung der Mädchen. Diese

Veränderung drückt sich bei der Mehrzahl der befragten Mädchen darin aus, dass sie sehr viel selbstbewusster auftreten und nun lieber in die Schule gehen.

## Empfehlungen

Hinsichtlich der Stärkung des **Erfolgsfaktors Kooperation** und der Stärkung der **Systemrelevanz** der Projektwirkungen sprechen wir folgende Empfehlungen aus:

1. Im Dialog mit dem Hauptauftraggeber, dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), sollte die GIZ versuchen darauf hinzuwirken, dass realistische Ziele gesetzt und eine angemessene und finanziell abgesicherte Laufzeit geplant werden. In der Regel ist für die Umsetzung und die Konsolidierung von Reformprozessen eine **Langzeitorientierung und Konstanz** seitens des Vorhabens sinnvoll.
2. Für die Vorbereitung und Planung von Bildungsvorhaben sollte die GIZ prüfen, inwiefern entsprechende Instrumente im Auftragsmanagement – wie die Erarbeitung von **Akteurslandkarten** und die Durchführung von **Capacity Assessments** – noch konsequenter und gewinnbringender eingesetzt werden können. Zu klären wären dabei die Identifikation relevanter Stakeholder, eine Analyse von deren **Ownership und Motivation** sowie deren Rolle in bildungspolitischen Reformprozessen. Damit kann das Vorhaben mögliche Widerstände und Risiken antizipieren. Für den Bildungssektor sind die relevanten Akteure typischerweise, aber nicht ausschließlich Schüler/-innen, Eltern, Lehrpersonen, Schulverwaltungen und die jeweiligen für die Bildung zuständigen Regierungsstellen von der lokalen bis zur nationalen Ebene.
3. Die GIZ sollte bereits während der Planung von Projekten **Exit- und Konsolidierungsstrategien** in Zusammenarbeit mit den lokalen Partnern und mit der nötigen Flexibilität erstellen, um auf sich verändernde Rahmenbedingungen eingehen zu können.
4. In der Durchführung von Projekten sollten noch konsequenter als bisher **partizipative Ansätze** unter **Einbezug aller relevanten Akteure** (wie zum Beispiel die Einbeziehung von Eltern oder die Entwicklung von Unterrichtsmaterial unter Einbezug von Personal aus Bildungsverwaltungen, Lehrerbildungsinstitutionen und von Lehrern) verwendet werden, die zwar kosten- und zeitintensiv sind, aber qualitativ hochstehende und nachhaltige Resultate fördern. Gleichzeitig unterstützen solche partizipative Ansätze die gegenseitige Wertschätzung und das Vertrauen zwischen der GIZ und ihren Partnern.
5. In Fällen, in denen Reformprozesse mit staatlichen Partnern nicht vorangetrieben werden können, sollte die GIZ in ihren Projekten verstärkt mit **zivilgesellschaftlichen Nichtregierungspartnern** zusammenarbeiten. Im Bildungssektor können Nichtregierungsorganisationen (NROs) durch Mitwirkung bei der Konzeption und Finanzierung von Bildungsprojekten vitale Funktionen übernehmen. Zivilgesellschaftliche Organisationen besitzen oft eine größere Flexibilität und Veränderungsmotivation als Regierungsstellen, haben andererseits jedoch weniger direkten Einfluss auf die Systemebene. In den von uns ausgewerteten Evaluierungsberichten, in denen NROs thematisiert wurden, wurden ihre Dynamik und Motivation positiv beurteilt. Auch diese Empfehlung ist jedoch kontextabhängig. So gilt es in Gebieten mit regierungsfreundlichen sowie regierungsfeindlichen NROs im Vorfeld mögliche Nebeneffekte einer Zusammenarbeit zu bedenken.

Hinsichtlich der **Monitoring- und Evaluierungssysteme** (M+E Systeme), insbesondere in **Bildungsprojekten**, werden folgende Schritte empfohlen:

6. M+E Systeme sollten verbessert werden, um eine fortlaufende Beobachtung des Projektverlaufs und der Steuerungsentscheidungen, sowie einen **Nachweis über erzielte Wirkungen** zu ermöglichen. Für den Bildungsbereich sollte die GIZ Energie in die Erarbeitung von Lösungen zur Messung von Beiträgen auf der Zielgruppenebene investieren, auch wenn diese in der Planung der Vorhaben außerhalb des Verantwortungsbereichs der GIZ liegt. In diesem Zusammenhang sollte die Sinnhaftigkeit von Indikatoren immer wieder überprüft werden. Im GIZ-Kontext sind Indikatoren sinnvoll, die über Veränderungen auf der Ebene von Mittlern Schlüsse auf Verbesserungen der Lernleistungen bei Schülerinnen und Schülern zulassen. Auf Zielgruppenebene bieten sich besonders regionale Lernstandsmessungen wie beispielsweise vom *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ)* oder im *Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC)* an, welche den regionalen Kontexten gerecht werden.
7. Wir empfehlen, dass Innovationen auf ihre breite Anwendbarkeit und eine weitere Verbreitung im Bildungssektor anderer Länder überprüft werden, der Transfer von guten Beispielen mit Anpassungen für den anderen Kontext kann signifikante Synergien bewirken. Die bestehenden **M+E Systeme** sind nicht ausreichend geeignet dafür, die **Kontextfaktoren**, unter denen bestimmte methodische Ansätze ihre Wirkungen entfalten können, empirisch zu erfassen. Dies wäre aber nötig, um die Übertragbarkeit von Innovationen realistisch einschätzen zu können. Dafür wird eine wissenschaftliche Begleitforschung empfohlen. Eine Verbindung des M+E Systems mit der Akteurslandkarte wäre zu prüfen.

Bezüglich der **fachlichen Aspekte** wird der GIZ Folgendes empfohlen:

8. Sofern **Bildungsqualität** mit **Lernleistungen** und diese wiederum mit der Kompetenz der Schüler gleichgesetzt werden (wie in zahlreichen im Bildungswesen evaluierten Projekten der Fall), empfehlen wir, dass die GIZ thematisiert, woran Lernleistungen sinnvoll gemessen werden können. Vorsicht ist geboten, wenn dazu ausschließlich Schulnoten herangezogen werden. Die Aussagekraft von Schulnoten ist in der Bildungsforschung immer wieder Gegenstand von Debatten, darüber hinaus spielt es eine wichtige Rolle, wie Schulnoten zustande kommen. Ob Schüler/-innen in der Lage sind ihr Wissen nutzbringend anzuwenden und ob ihre Kompetenzen den Anschluss an die berufliche Aus- und Weiterbildung ermöglichen, ist somit nicht automatisch anhand von Schulnoten abzulesen. Kompetenzbasierte Lehrpläne, Standards sowie Prüfungen können ein gangbarer Weg der Verbesserung sein; ein Beispiel für eine solche Vorgehensweise stellen die Bildungsstandards in Deutschland dar (vgl. z.B. Klieme, 2007; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004).
9. **Zugang zu Bildung und Bildungsqualität** stehen meist in einem engen Zusammenhang. Wir empfehlen beide Anliegen in Bildungsvorhaben weiterhin konsequent im System und nicht sequenziell im Blick zu haben.
10. Sofern der jeweils lokale Kontext einen entsprechenden Rückhalt dafür bietet, empfehlen wir weiterhin in der Beratung von Partnern im Bildungswesen auf eine Veränderung **von stark lehrerzentrierten hin zu mehr schülerzentrierten Unterrichtsformen** hinzuwirken,



insbesondere in Kombination und Ergänzung mit (direktiven) Orientierungen und Ordnungsstrukturen (vgl. Hattie, 2009). Damit dieses Potenzial wirksam wird, sind insbesondere folgende Faktoren bei Lehrerfortbildung und der Entwicklung von Lehrmaterialien zu berücksichtigen:

- Ein Wechsel von lehrerzentrierten hin zu schülerzentrierten Unterrichtsformen bedingt tiefgreifende Veränderungen der Haltung und des Selbstverständnisses von Lehrern, was wiederum eng mit Ownership-Fragen verknüpft ist.
- Qualitativ guter schülerzentrierter Unterricht benötigt noch besser ausgebildete Lehrkräfte als ein lehrerzentriertes Setting.
- Erfolgreiche schülerzentrierte Unterrichtsformen benötigen entsprechend angepasste Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und Prüfungssysteme.

11. **Unterrichtsmaterial** sollte weiterhin nach Möglichkeit partizipativ und in hoher Qualität entwickelt werden, mit Erprobungsschlaufen in der Praxis (Mikroebene), gekoppelt mit Lehrerbildung und Organisationsentwicklung / Lehrplanentwicklung auf Makroebene.