

Ex-post-Evaluierung

Unterstützung der Sektorreformen im Bereich Grundbildung, Ägypten

Titel	Unterstützung der Sektorreformen im Bereich Grundbildung (QESP I)				
Sektor und CRS-Schlüssel	11220 Grundschulbildung				
BMZ-Nummer	2008 65 667				
Auftraggeber	BMZ				
Empfänger und Träger	Ägyptisches Bildungsministerium (MoETE)				
FZ-Finanzierungsvolumen und -instrument	14,0 Mio. EUR (Haushaltsmittelzuschuss)				
Projektlaufzeit	2010-2021	Berichtsjahr	2025	Stichprobenjahr	2025

Ziele und Umsetzung des Vorhabens

Das Ziel auf Outcome-Ebene des Vorhabens QESP I war die Nutzung eines nachhaltig verbesserten, gleichberechtigten Zugangs zu bedarfsgerechten Grundbildungseinrichtungen in ausgewählten Distrikten der Gouvernorate Sohag und Assiut in Ägypten. Auf der Impact-Ebene trug das Vorhaben zur Verbesserung der Qualität der Grundbildung bei. Zur Zielerreichung wurden an 30 Schulstandorten in vier Distrikten der oberägyptischen Gouvernorate Assiut und Sohag Investitionen in den Bau, die Erweiterung und Sanierung von Schulgebäuden durchgeführt, ergänzt durch Maßnahmen zur Stärkung der Bevölkerungsbeteiligung im Bildungsprozess sowie des dezentralen und partizipativen Managements von Schulinfrastruktur sowie einfacher Wartungsroutinen.

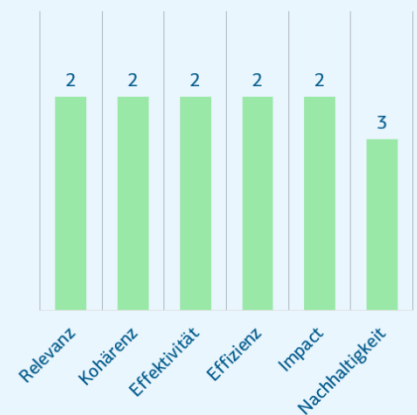
Wichtige Ergebnisse

Das Vorhaben entfaltete entwicklungspolitische Wirksamkeit und wird als „erfolgreich“ bewertet. Ausschlaggebend dafür sind insbesondere folgende Erkenntnisse:

- Die Relevanz des Vorhabens wird als sehr hoch eingeschätzt. Die Maßnahmen zielten auf die Verbesserung der schulischen Infrastruktur, einschließlich kindgerechter Lernumgebungen, und entsprachen damit unmittelbar den dringendsten bildungsrelevanten Bedürfnissen der Zielgruppe in benachteiligten Distrikten Oberägyptens.
- Das Vorhaben war eng in nationale Reformpläne eingebunden und verband Investitionen in Bildungsinfrastruktur mit Maßnahmen zur Stärkung lokaler Planungs- und Verwaltungsstrukturen.
- Trotz institutioneller Umbrüche und begrenzter Verwaltungskapazitäten konnten die meisten Ziele auf Outcome-Ebene erreicht werden. Die geplanten Outputs – Bau, Erweiterung und Sanierung von Schulen – wurden in quantitativer und qualitativer Hinsicht weitgehend realisiert.
- Die Effizienz der Mittelverwendung war ebenfalls hoch. Durch die Nutzung bestehender Verwaltungsstrukturen und den Fokus auf einfache, lokal umsetzbare Lösungen konnten Ressourcen gezielt und wirtschaftlich eingesetzt werden.
- Die Nachhaltigkeit ist als eingeschränkt erfolgreich zu bewerten. Die geschaffene Infrastruktur und die eingeführten Routinen für einfache Wartung bieten eine tragfähige Grundlage für langfristige Verbesserungen im Bildungssektor. Ihre dauerhafte Wirkung hängt jedoch entscheidend von der institutionellen Verankerung, der politischen Priorisierung und der fortgesetzten Bereitstellung ausreichender Betriebsmittel auf nationaler und subnationaler Ebene ab.

Gesamtbewertung

erfolgreich



1: sehr erfolgreich – 6: gänzlich erfolglos

Schlussfolgerungen

- Der holistische Ansatz, Investitionen in Schulbau und -sanierung mit Ansätzen partizipativer Schulentwicklung zu kombinieren, kann zu einer nachhaltig verbesserten Lernumgebung durch die gleichzeitige Stärkung lokaler Verwaltungsstrukturen beitragen. Dies setzt voraus, dass Verantwortung an lokale Strukturen gegeben wird.
- Die Einbettung in die nationale Bildungsstrategie sowie die enge Kooperation zwischen den zentralen Partnerinstitutionen gewährleisteten politische Rückendeckung, institutionelle Akzeptanz und Kontinuität in der Umsetzung.
- Die Anwendung standardisierter Schulschulden ermöglicht erhebliche Kosteneinsparungen und setzt neue Maßstäbe für Qualität und Funktionalität in der Bildungsinfrastruktur.
- Maßnahmen zur Stärkung des partizipativen Managements von Schulinfrastruktur stärken die Eigenverantwortung auf lokaler Ebene.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	3
Übersicht	4
Rahmenbedingungen und Einordnung des Vorhabens	4
Kurzbeschreibung	4
Aufschlüsselung der Gesamtkosten	5
Karte der Projektregion	6
Stärken und Schwächen des Vorhabens	7
Projektübergreifende Lessons Learned	8
Bewertung nach OECD DAC-Kriterien	9
Relevanz	9
Kohärenz	12
Effektivität	13
Effizienz	18
Impact	20
Nachhaltigkeit	22
Gesamtbewertung	24
Beitrag zur Agenda 2030	24
Methodik	26
Evaluierungsmethodik	26
Bewertungsmethodik	28
Impressum	28
Anlagen	

Abkürzungsverzeichnis

AK	Abschlusskontrolle
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BoT	Board of Trustees
DAC	Development Assistance Committee
EGP	Egyptian Pound
eIDP	Elektronische Bildungspläne auf Distriktebene
EMIS	Education Management Information System
EPE	Ex-post-Evaluierung
EUR	Euro
FK	Fortschrittskontrolle
FZ	Finanzielle Zusammenarbeit
FZ E	FZ Evaluierung
GAEB	General Authority for Educational Buildings - Schulbaubehörde
GIZ	Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
HDI	Human Development Index
IVP	Integrated Village Planning-Ansatz
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
MEK	Misr EL-Kheir Foundation – nationale NGO – tätig in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Armutsminderung.
MoETE	Ministry of Education and Technical Education
MV	Modulvorschlag
NILE	New Improved Learning Environment Project (KfW)
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
Plan	Plan International Egypt – internationale Kinderrechtsorganisation mit Schwerpunkten auf Mädchenförderung
PP	Projektprüfung
PV	Programmvorschlag
QESP	Quality Education Support Programme
SCC	Social Contract Center – Einrichtung des ägyptischen Kabinetts zur Förderung partizipativer Entwicklungsplanung
TZ	Technische Zusammenarbeit
UNICEF	United Nations Children's Emergency Fund
USD	US Dollar

Übersicht

Rahmenbedingungen und Einordnung des Vorhabens

Ägypten steht mit über 116 Mio. Einwohnerinnen und Einwohner sowie einem jährlichen Bevölkerungswachstum von rund 1,7 % (2024)¹ vor großen Herausforderungen im Bildungssektor. Etwa ein Drittel der Bevölkerung ist jünger als 15 Jahre – ein demografischer Druck, der den Bedarf an Schulplätzen, Infrastruktur und qualifiziertem Lehrpersonal kontinuierlich wachsen lässt. Trotz zahlreicher Reformen lebt fast ein Drittel der Bevölkerung unter der nationalen Armutsgrenze, was bestehende Bildungsungleichheiten weiter verschärft.

Vor diesem Hintergrund konzentrierten sich die Anstrengungen der ägyptischen Regierung und der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) zunehmend auf strukturschwache Regionen, in denen Bildungszugang und Schulqualität besonders stark eingeschränkt waren. Das *Quality Education Support Programme I (QESP I)* wurde in diesem Kontext konzipiert und umgesetzt – als Beitrag zur Verbesserung der Grundbildung in den sozioökonomisch benachteiligten Gouvernoraten Assiut und Sohag in Oberägypten. Diese Regionen wiesen zu Programmbeginn besonders schwierige Ausgangsbedingungen auf: hohe Armutsraten, unzureichende Bildungsinfrastruktur, niedrige Einschulungsquoten von Mädchen und stark überfüllte Klassenräume mit teils mehr als 60 Schülerinnen und Schüler pro Klasse. Viele Schulen arbeiteten im Doppel- oder sogar Dreifachschichtbetrieb, und bis zu 20 % der Kinder besuchten gemietete Gebäude, die häufig weder sicherheitstechnischen noch hygienischen Mindeststandards entsprachen.

Diese Herausforderungen bestanden in einem stark zentralistisch geprägten Verwaltungssystem, das nur begrenzte Spielräume für lokale Planung und Entscheidungsfindung zuließ. Distriktverwaltungen (*Idaras*) und Schulen waren institutionell und personell schwach ausgestattet, insbesondere in den Bereichen Schulbauplanung, Wartung- und Instandhaltung sowie partizipativer Schulentwicklung. Hier setzte QESP I an: Neben der Errichtung und Sanierung von Schulgebäuden lag der Schwerpunkt auf der Stärkung lokaler Governance-Strukturen und dem Aufbau tragfähiger Wartungs- und Planungskapazitäten.

QESP I war eingebettet in das bilaterale Portfolio der Finanziellen Zusammenarbeit (FZ) im Bildungssektor. Das Vorhaben war als Pilotprogramm zur Dezentralisierung des Schulbaus konzipiert und setzte auf standardisierte, kindgerechte und wartungsfreundliche Schuldesigns, um den besonderen Bedingungen in benachteiligten Regionen Oberägyptens gerecht zu werden.

Die Durchführung erfolgte in einem herausfordernden politischen Umfeld. Der Programmstart fiel in die Zeit nach der Revolution von 2011 als Teil des Arabischen Frühlings, die von institutioneller Instabilität, häufigen Führungswechseln und makroökonomischen Spannungen geprägt war.

Kurzbeschreibung

Zur Verbesserung der Qualität der Grundbildung in strukturell benachteiligten Regionen Oberägyptens verfolgte QESP I als Vorhaben der deutsch-ägyptischen Finanziellen Zusammenarbeit (FZ) einen integrierten Ansatz aus Infrastrukturentwicklung und institutionellem Kapazitätsaufbau. Die Investitionskomponente umfasste den Neubau, die Sanierung und Ausstattung an insgesamt 30 Schulstandorten. Die Implementierung erfolgte im Rahmen eines dezentralisierten, partizipativen Planungsprozesses unter Einbindung aller relevanten Stakeholder (Integrated Village Planning – IVP) mit dem Ziel, die bildungsrelevanten Engpässe in den Dörfern systematisch zu bewerten und Lösungen vorzuschlagen, die von allen Beteiligten mitgetragen werden. Aus dem IVP ergaben sich konkrete Aktionspläne (educational Idara Development Plans, eIDP) zur Lösung der identifizierten Probleme an den Schulen. Der Ansatz wurde bereits unter dem Vorgängervorhaben NILE (New & Improved Learning Environment, BMZ-Nr. 2004 66 417) etabliert. Flankierend zielte eine Begleitmaßnahme auf die Stärkung der Kompetenzen und Fähigkeiten hinsichtlich des Betriebs sowie der Wartung und Instandhaltung der Schulen auf Schul-, Gemeinde sowie allen schulischen Verwaltungsebenen ab.

Die Umsetzung erfolgte in enger Kooperation mit der General Authority for Educational Buildings (GAEB) und dem ägyptischen Bildungsministerium (MoETE), unterstützt durch einen internationalen Implementierungsconsultant.

Zielgruppen des Programms waren Bildungsverwaltungen auf Gouvernements- und Distriktebene, Schulmanagement (Boards of Trustees), Lehrkräfte sowie schulpflichtigen Kinder der Klassen 1-6 der Grundschule. Ein besonderer Fokus lag auf der Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Gender-Sensibilität, insbesondere bei Ausstattung, Standortwahl und Gestaltung des Lernumfelds.

¹ Quelle: World Bank (über Federal Reserve Bank of St. Louis).

Das Programm wurde im Zeitraum 2013 bis 2021 mit Mitteln der FZ realisiert – ergänzt durch ägyptische Eigenbeiträge und 22,3 Mio. EUR aus der deutsch-ägyptischen Schuldumwandlungsfazilität (Debt Swap Facility, BMZ-Nr. 2019 68 684), die im Zuge des Arabischen Frühlings (2011) zugesagt wurden. Durch die Kombination von FZ-Mitteln, Schuldumwandlung und nationalen Beiträgen standen insgesamt rund 46,9 Mio. EUR zur Verfügung. Hinweis: Die im Rahmen der Schuldumwandlungsfazilität finanzierten zusätzlichen Schulbauprojekte (22,3 Mio. EUR) sind nicht Gegenstand der Evaluierung.

Aufschlüsselung der Gesamtkosten

Das Vorhaben beinhaltete eine Begleitmaßnahme, die im Rahmen des Investitionsvorhabens (BMZ-Nr. 2008 65 667) realisiert wurde – für diese existiert keine separate BMZ-Nr..

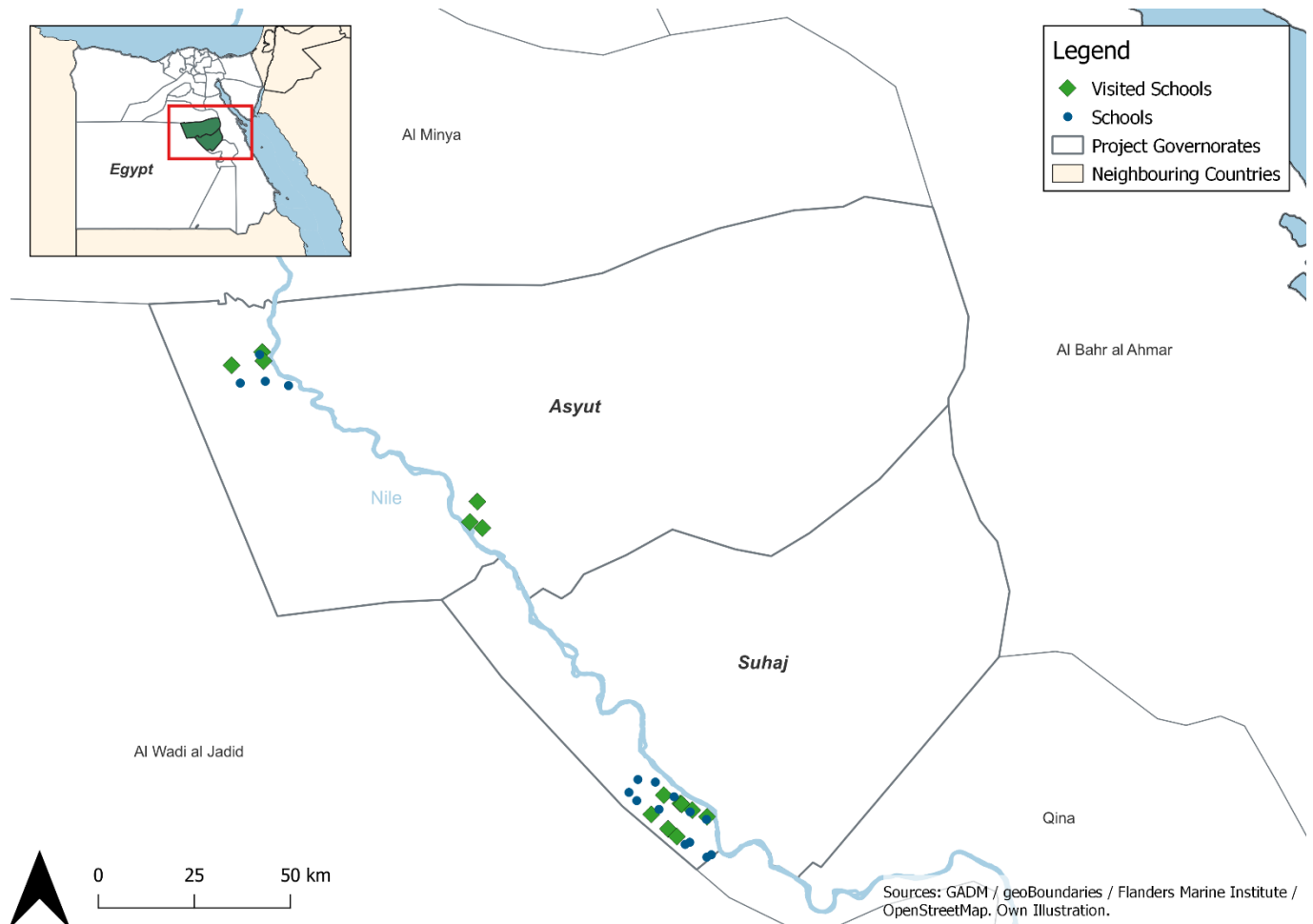
	QESP I (Plan)	QESP I (Ist)
Investitionskosten (gesamt) in Mio. EUR	16,5	15,64
Eigenbeitrag in Mio. EUR	1,5	2,02
Externe Finanzierung in Mio. EUR	15,00*	13,62**
davon BMZ-Mittel in Mio. EUR	14,00	13,62

Tabelle 1: Kostenaufschlüsselung.

Notiz: *Einschließlich einer geplanten Kofinanzierung zwischen und FZ und UNICEF in Höhe von 1 Mio. EUR.

****Neben dem FZ-Zuschuss in Höhe von 14 Mio. EUR wurden im Laufe der Durchführung Restmittel aus dem Vorgängervorhaben NILE (BMZ 2004 66 417) in Höhe von 0,25 Mio. EUR zur Verfügung gestellt, so dass sich der gesamte FZ-Beitrag auf 14,25 Mio. EUR belief. Hiervon wurden 13,37 Mio. EUR ausgezahlt.**

Karte der Projektregion



Quelle: Eigene Darstellung, Kartenbasis siehe Kartenlegende.

Stärken und Schwächen des Vorhabens

Zu den Stärken zählen insbesondere:

- QESP I setzte in einem für die sozioökonomische Entwicklung Ägyptens zentralen Sektor an – dem Grundbildungsbereich. Das Vorhaben kombinierte bauliche Investitionen mit institutioneller Förderung und trug damit sowohl zur Verbesserung der Lernumgebung als auch zur Stärkung lokaler Verwaltungsstrukturen bei.
- Die Maßnahme war eng in die nationale Bildungsstrategie (Pre-University Education Reform Strategic Plan) eingebettet und wurde mit hoher Ownership seitens des Bildungsministeriums (MoETE) und der General Authority for Educational Buildings (GAEB) umgesetzt. Diese politische Einbettung trug entscheidend zur Akzeptanz und Umsetzungskontinuität bei.
- Die standardisierte und modulare Schulbauweise führte zu hohen Effizienzgewinnen in Planung, Ausschreibung und Bauausführung. Durch Value-Engineering und Designoptimierungen² konnten die Baukosten um bis zu 20 % gegenüber traditionellen GAEB-Schulen gesenkt werden. Einzelne Designprinzipien wurden von GAEB informell übernommen und beeinflussten spätere Bauprogramme, was die strukturbildende Wirkung des Projekts unterstreicht.
- Instrumente wie der aus dem Vorgängerprojekt NILE-hervorgegangene Integrated Village Planning-Ansatz (IVP) sowie die darauf aufbauenden Education Integrated District Plans (eIDPs) stärkten die lokale Planungsfähigkeit und gelten bis heute als gute Praxis in der Bildungsplanung.
- Das Projekt trug zu einer sichtbaren Stärkung von Ownership und Verantwortungsbewusstsein auch auf lokaler Ebene bei. Schulkomitees und Distriktverwaltungen entwickelten eigene Wartungsroutinen und übernahmen Verantwortung für den Erhalt der Infrastruktur.
- Die Kombination von deutscher Finanzierungsunterstützung und ägyptischem Eigenbeitrag sowie der ergänzende Einsatz von Schuldumwandlungsmitteln erhöhte die Wirkung und auch Sichtbarkeit des deutschen Beitrags im Bildungssektor.
- Das architektonische Gesamtkonzept setzte neue Standards im Schulbau: erstmals wurden Aspekte wie natürliche Belüftung, Belichtung, Verschattung und ansprechende Farbgestaltung systematisch berücksichtigt und führten zu einer kindgerechteren Lernumgebung.
- Der über die Mittel der Schuldenumwandlung finanzierten Initiative „Simple Maintenance Award Fund“ (SMAF)³ geschaffene Wettbewerb – der das Engagement einzelner Schulen bei Wartung und Instandhaltung der Schulinfrastruktur prämiiert – setzte Anreize für Eigenverantwortung und gute Wartungspraxis auf Schulebene und verstärkte damit komplementär die Wirkungen des Vorhabens.
- Die Einbindung ägyptischer Architekturbüros in die Planung stärkte lokale Fachkompetenz und führte zu einer Modernisierung architektonischer Planungsprozesse im öffentlichen Bildungsbau.
- Das Vorhaben erreichte in einem politisch volatilen Umfeld eine bemerkenswerte Umsetzungskontinuität.

Zu den Schwächen zählen insbesondere:

- Hinsichtlich der Wirkungsmessung wurden neben Indikatoren zur Verbesserung des Zugangs, zur Klassendichte, zur Wartungspraxis und zur Geschlechterparität auch die erreichten Infrastrukturleistungen im Bereich Neubau und Rehabilitation von Schulen dokumentiert. Messgrößen zu Lernleistungen oder Bildungsqualität im engeren Sinne (z. B. Lernfortschritt, Dropout- oder Abschlussquoten) wurden hingegen nicht systematisch erfasst.
- Das projektinterne Monitoring war in Bezug auf die langfristige Nutzung, Wartung und Instandhaltung der Schulen begrenzt. Es existierte keine regelmäßige technische Zustandsbewertung oder Nachverfolgung der Wartungsaktivitäten.
- Trotz erfolgreicher Einführung von IVP und eIDPs blieb deren Anwendung nach Projektende selektiv und ohne dauerhafte institutionelle Verankerung. Finanzielle und personelle Kapazitäten zur kontinuierlichen Aktualisierung der Planungsprozesse fehlen bislang.
- Die langfristige Finanzierung von Wartung und Betrieb ist weiterhin unsicher. Entsprechende Budgetlinien auf Distrikt- oder nationaler Ebene sind bislang nicht systematisch etabliert.

² „Value Engineering“ bezeichnet einen systematischen Ansatz zur Kostenoptimierung, bei dem die Funktionalität eines Bauwerks erhalten oder verbessert wird, während unnötige Kosten reduziert werden. Im Rahmen des Projekts wurden z. B. standardisierte Module, optimierte Materialeinsätze und vereinfachte Konstruktionsdetails genutzt, um Planung und Bau effizienter zu gestalten.

³ SMAF wurde 2012 im Rahmen des Vorgängervorhabens NILE begründet und unter QESP I weitergeführt.

- Die ursprünglich geplante Kofinanzierung und pädagogische Unterstützung durch UNICEF kam nicht zustande; dadurch entfielen geplante Beiträge zur Qualitätsentwicklung und Akkreditierung der Schulen, was die Wirkungstiefe im pädagogischen Bereich begrenzte.
- Die angestrebte Dezentralisierung des Schulbaus konnte auf institutioneller Ebene nur eingeschränkt umgesetzt werden. Entscheidungs- und Finanzierungsbefugnisse blieben weitgehend zentralisiert bei MoETE und GAEB, wodurch der intendierte Lerneffekt auf Distriktebene begrenzt blieb.
- Trotz der Stärkung lokaler Schulverwaltungsstrukturen und der Einführung einfacher Wartungsroutinen fehlten Initiativen zur Erschließung eigener Einnahmequellen auf Schulebene. Weder wurden systematische Ansätze zur Generierung von Eigenmitteln (z. B. durch lokale Beiträge, Partnerschaften oder schulbasierte Aktivitäten) entwickelt, noch existieren klare Vorgaben zur Nutzung solcher Mittel. Dadurch bleibt die finanzielle Eigenverantwortung der Schulen begrenzt, und die langfristige Instandhaltung ist weiterhin stark von zentralen Budgetzuweisungen abhängig.
- Das Wartungssystem (SMAF) zeigte in der Projektlaufzeit positive Ergebnisse und hohe Akzeptanz, wurde nach Projektende jedoch nur im Rahmen des Folgevorhabens QESP II fortgeführt. Eine Übernahme in das reguläre Schulbudget des Bildungsministeriums erfolgte bislang nicht.

Projektübergreifende Lessons Learned

- Der holistische Ansatz, Investitionen in Schulbau und -sanierung mit Ansätzen partizipativer Schulentwicklung zu kombinieren, kann zu einer nachhaltig verbesserten Lernumgebung durch die gleichzeitige Stärkung lokaler Verwaltungsstrukturen beitragen. Dies setzt voraus, dass Verantwortung an lokale Strukturen gegeben wird.
- Die frühzeitige Einbindung lokaler Akteure in Planung und Umsetzung stärkt Ownership, Relevanz und Nachhaltigkeit – insbesondere durch partizipative Entscheidungsprozesse auf Distrikt- und Schulebene.
- Zur Nachvollziehbarkeit der Wirkungskette ist es sinnvoll – neben den Daten zu den erreichten Outcome-Indikatoren – , Indikatoren auf übergeordneter Ebene (z. B. Einschulungs-, Übergangs- und Abschlussquoten oder Lernleistungen) systematisch zu erheben, um Beiträge zu Bildungsbeteiligung, Lernqualität und Chancengerechtigkeit künftig konsistenter nachweisen zu können.
- Infrastrukturmaßnahmen sollten stets mit einem institutionell abgesicherten Wartungs- und Instandhaltungsmechanismus kombiniert werden, einschließlich klar definierter Budgetverantwortlichkeiten.
- Der Aufbau lokaler Planungskompetenzen (IVP, eIDPs) schafft wichtige Grundlagen für faktenbasierte Bildungssteuerung. Ohne institutionelle Verankerung und kontinuierliche Finanzierung verlieren solche Instrumente jedoch schnell an Wirkung.
- Flexible Programmdesigns („offenes Programm“) ermöglichen eine Anpassung an volatile Rahmenbedingungen, bergen jedoch das Risiko einer schwächeren Zielsteuerung und erschweren Wirkungsmessung und Vergleichbarkeit.
- Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen quantitativen Ausbauzielen (z. B. Zahl neuer Klassenräume) und qualitativen Komponenten (z. B. Schulmanagement, Wartung, Gender) erhöht die Gesamteffektivität und Nachhaltigkeit von Bildungsprogrammen.
- Die Stärkung der Boards of Trustees (BoTs) trug zur sozialen Einbettung und Eigenverantwortung auf Schulebene bei. Ihre institutionelle Absicherung bleibt zentral für die Verstetigung partizipativer Schulentwicklung.

Bewertung nach OECD DAC-Kriterien

Relevanz

1. Ausrichtung an Politiken und Prioritäten

Mit dem Pre-University Education Reform National Strategic Plan 2007–2012 leitete die ägyptische Regierung einen strategischen Wandel ein. Zentrale Ziele waren die Dezentralisierung von Bildungsplanung, Schulmanagement und Instandhaltung. QESP I adressierte diese Reformprioritäten unmittelbar durch eine Kombination aus baulichen Investitionen und institutionellen Stützungsmaßnahmen. Die Planung und Umsetzung orientierten sich an objektiven Bedarfsindikatoren wie Einschulungsraten, Gender-Gaps und Infrastrukturdefiziten. Flankierende Ansätze wie Schulungen für Verwaltungspersonal, partizipative Planungsprozesse (Integrated Village Planning – IVP) sowie die Einführung von Bildungsentwicklungspläne auf Distriktebene (eIDPs)⁴ sollten den Aufbau lokaler Verantwortung unterstützen. Als Teil der übergreifenden *Strategic Vision 2030* strebt der derzeitige *Education Sector Plan* (2023 – 2027) des MoETE weiterhin an, den gleichberechtigten Zugang zu sowie den erfolgreichen Abschluss der Grundbildung für alle zu stärken - mit besonderem Augenmerk auf ausgegrenzte und marginalisierte Gruppen, um Ungleichheiten aufgrund von Geschlecht, Behinderung und geografischer Lage abzubauen.

QESP I war Teil der – seit 1996 kontinuierlich fortgeführten - bilateralen deutsch-ägyptischen FZ im Bildungsbereich und stand im Einklang mit der Bildungsstrategie des BMZ „Gerechte Chancen auf hochwertige Bildung schaffen“ (2015) sowie der Vorgängerstrategie „Zehn Ziele für mehr Bildung, 2010-2013“. Das Programm verband infrastrukturelle Förderung mit partizipativer Planung, gender-sensiblen Baukonzepten und Ansätzen zur Dezentralisierung bildungspolitischer Verantwortung. Elemente der feministischen Entwicklungspolitik des BMZ fanden in der Konzeption des Vorhabens durch die gezielte Förderung gendersensibler Infrastruktur ebenfalls Berücksichtigung. Dazu gehören getrennte Sanitäreinrichtungen, sichere Zugangswege, Hygiene- und Schutzräume, die das Vertrauen der Eltern stärken und Mädchen den Schulbesuch erleichtern. Dies unterstützt das Ziel einer Stärkung von inklusiven Gesellschaften mit gleichberechtigter Teilhabe wie im aktuellen BMZ-Positionspapier „Hochwertige Bildung (2025)“ dargelegt. Seit dem Jahr 2020 fördert das BMZ nun – anders als zuvor über die bilaterale Zusammenarbeit - Grundbildung vor allem (bis auf Krisenkontexte) über multilaterale Mechanismen.

Die Ziele des Programms richteten und richten sich an globalen Prioritäten und Politiken aus: Neben den damaligen Millennium Development Goals (MDG 2: universeller Zugang zur Grundbildung; MDG 3: Geschlechtergleichstellung) trägt QESP I konzeptionell wesentlich zur Erreichung der Sustainable Development Goals bei – insbesondere SDG 4 (hochwertige, inklusive Bildung), SDG 5 (Geschlechtergleichstellung), und SDG 11 (nachhaltige, resiliente Siedlungen).

Die institutionellen Rahmenbedingungen wurden insofern berücksichtigt, als dass das Programm darauf abzielte, die dezentrale Schulgovernance durch die Zusammenarbeit zwischen Gouvernoratsverwaltungen (Mudariyas) und Distriktverwaltungen (Idaras) und der General Authority for Educational Buildings (GAEB) zu stärken.

2. Ausrichtung an Bedürfnissen und Kapazitäten der Beteiligten und Betroffenen

Das Vorhaben QESP I setzte grundsätzlich an zentralen Problemlagen des ägyptischen Bildungssystems in benachteiligten Regionen an – insbesondere der unzureichenden schulischen Infrastruktur, der damit verbundenen hohen Klassendichten sowie der nur begrenzt funktionierenden vertikalen Koordination zwischen zentraler Planung und dezentraler Umsetzung. Diese Defizite wurden bereits im Rahmen der Konzeption erkannt, eine differenzierte Auseinandersetzung mit den institutionellen Kapazitäten auf Distrikt- und Idara-Ebene erfolgte jedoch erst im Verlauf der Umsetzung.

Die vom MoETE vorgeschlagenen und unter dem Programm geförderten Gouvernorate Assuit und Sohag gehörten zum Zeitpunkt der Prüfung zu den ärmsten Gebieten in Ägypten: Während die Armutsrate in Ägypten insgesamt auf 20 % gefallen war, lag diese in Assuit bei 60 % und Sohag bei 41 %. Auch der Human Development Index (HDI) unterschritt den nationalen Durchschnitt ebenso wie die Bildungsindikatoren. Der HDR-Bildungsindex der beiden Gouvernorate lag unter 0,5, während der nationale Durchschnitt 0,78 betrug (2006).⁵

⁴ **IVP (Integrated Village Planning):** Partizipativer Planungsansatz auf Dorfebene, bei dem Bildungsbedarfe gemeinsam mit lokalen Akteuren, Schulverwaltungen und Gemeinden erfasst und priorisiert werden. Das Instrument dient der faktenbasierten Standortauswahl und Bedarfsermittlung für neue oder zu sanierende Schulen. **eIDP (Education Integrated District Plan):** Ein mehrjähriger Bildungsentwicklungsplan auf Distriktebene, der auf den Ergebnissen der IVP-Prozesse aufbaut. Die eIDPs bündeln Informationen zu Schulstandorten, Bedarfen und Prioritäten und dienen als strategisches Planungs- und Steuerungsinstrument für lokale Bildungsbehörden.

⁵ Der „HDR-Bildungsindex“ bezieht sich auf den Bildungsbestandteil des Human Development Index (HDI). Der HDI ist ein Index, der den Entwicklungsstand eines Landes anhand von drei Hauptkategorien misst: Lebenserwartung, Bildung und Lebensstandard (Bruttonationaleinkommen pro Kopf).

Die Auswahl der Distrikte innerhalb der 2 Gouvernorate bezog sich im Wesentlichen auf bildungsstrukturelle und sozioökonomische Faktoren, wobei der Fokus auf den Kriterien „Mehrschicht-Unterricht“, „Einschulungsquote von Mädchen“ und der „Anzahl an Schülerinnen- und Schüler pro Klasse“ lag.⁶ Basierend auf diesen Kriterien wurde eine Rangliste der Idaras (Distrikt Verwaltungen) mit den höchsten Bedarfen erstellt. Insgesamt wurden 10 Idaras ausgewählt – 4 erhielten im Rahmen des zu evaluierenden Vorhabens und 6 weitere durch Mittel der Schuldenumwandlung Unterstützung. Die im Rahmen des zu evaluierenden Vorhabens unterstützten Idaras Sahel Selim und Elkoseya (Assuit) sowie El-Baliana und Girga (Sohag) waren von GAEB bereits vorausgewählt, erfüllten die Auswahlkriterien, obgleich diese nicht an erster Stelle hinsichtlich der Idaras mit den höchsten Bedarfen standen.

Die Auswahl der Schulen selbst sollte gemeinsam durch die GAEB-Niederlassung vor Ort, der Muderiya und den Idaras, mit Unterstützung des Consultants anhand des unter NILE entwickelten IVP – Ansatzes erfolgen, der das Kernelement des partizipativen Planungsprozesses darstellt. Die Bedarfsermittlung sowie Priorisierung von Maßnahmen findet ebenfalls in enger Zusammenarbeit mit den Schulen und den Dorfbehörden statt. Insofern sollte sichergestellt werden, dass die Maßnahmen sich tatsächlich an den entwicklungspolitischen Bedürfnissen der Zielgruppe ausrichten.

Unter Bildungsgesichtspunkten besonders benachteiligte Gruppen sind in erster Linie Kinder aus ländlichen Regionen, aus unteren Einkommensschichten sowie Mädchen. So war die Schuldichte zum Zeitpunkt der Prüfung in einigen ländlichen Regionen immer noch unzureichend. Lange Schulwege wirken sich in besonderer Weise negativ auf die Einschulungsraten von jungen Kindern und auf Mädchen aus. Durch die Förderung wohnortnaher Schulstandorte und damit kürzerer Schulwege sowie der Verbesserung

von sanitären Anlagen sollte der Schulbesuch insbesondere von Mädchen unterstützt werden. Wie oben geschildert, war zudem die Einschulungsquote von Mädchen ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der zu unterstützenden Idaras. Andere Formen sozialer Vulnerabilität – insbesondere Behinderung oder Minderheitenzugehörigkeit – wurden in der Planung und Umsetzung hingegen nicht systematisch einbezogen.

Als Infrastrukturvorhaben konnte QESP I besonders arme Kinder nicht direkt fördern, sie jedoch indirekt erreichen: Durch den Bau und die Sanierung von Schulen in strukturschwachen Distrikten mit hoher Armutsquote und durch die Schaffung wohnortnaher, gebührenfreier Lernorte, so dass die Chancen auf Schulbildung für Kinder aus einkommensschwachen Familien deutlich verbessert werden.

3. Angemessenheit der Konzeption

Technisch-organisatorisch war vorgesehen, sowohl das Bildungsministerium, die GAEB als auch lokale Verwaltungen (Muderiyas, Idaras) einzubinden. Dies war sachgerecht, verlangte jedoch intensive Begleitung. So sollten die begrenzten Umsetzungskapazitäten sowie Herausforderungen aufgrund der technischen Komplexität der Aufgaben (Planung, Bau, Wartung) durch die begleitende Maßnahme abgedeckt werden. Sie unterstützte die Bildungsverwaltungen und Schulen durch Trainings, Prozessbegleitung und praktische Werkzeuge wie IVP und eDPs dabei, Planungs-, Wartungs- und Beteiligungsprozesse eigenständig umzusetzen und zu institutionalisieren. Die gewählte Struktur – bestehend aus einer Investitionskomponente und einer begleitenden Maßnahme – erscheint auch ex-post sinnvoll. Sie ermöglicht grundsätzlich eine flexible Reaktion auf lokale Herausforderungen. Auch das finanzielle Volumen erscheint angemessen, wenngleich im Rahmen des Budgets nicht erwartet werden kann, dass alle Mängel im Bildungssektor der ausgewählten Distrikte adressiert werden können.

Im Rahmen der Prüfung des Vorhabens wurde „Ein besserer Zugang zu qualitativ verbesserten und kinderfreundlichen Grundbildungseinrichtungen auf Basis der Nationalen Bildungsstrategie (2007-2012) in ausgewählten Distrikten“ als Ziel auf Outcome-Ebene formuliert sowie zum Zeitpunkt der Abschlusskontrolle (AK) um den Zusatz ergänzt „und dabei gleichzeitig auch das Management auf allen vier Verwaltungsebenen (MoETE Kairo, Muderiyas, Idaras und Schulen) zu verbessern.“ Die gewählte Formulierung („Zugang“) liegt auf Output-Ebene und wird im Rahmen der Evaluierung um den Aspekt der Nutzung (Outcome) erweitert. Die strategische Kombination von Infrastrukturmaßnahmen mit Begleitmaßnahmen zur Stärkung von Eltern-/Gemeindevertretungen sowie zur Unterstützung des Managements auf lokaler Verwaltungs- und Schulebene war wichtig, um die Wirkungen über das Programmende nachhaltig institutionell zu verankern. Die Zielformulierung wird daher ebenfalls um den Aspekt eines *nachhaltigen* Zugangs ergänzt. Darüber hinaus sollte dieser *gleichberechtigt* sein – d.h. es sollte bei den Infrastrukturmaßnahmen darauf geachtet werden, dass diese *bedarfsgerecht* sind und bspw. auf die Bedürfnisse von Mädchen eingehen. Die Zielformulierung auf Outcome-Ebene wird im Rahmen der EPE daher wie folgt angepasst: *Nutzung eines nachhaltig verbesserten, gleichberechtigten Zugangs zu bedarfsgerechten Grundbildungseinrichtungen in ausgewählten Distrikten der Gouvernorate Sohag und Assiut in Ägypten*. Die formulierten Indikatoren eigneten sich weitgehend zur Erfassung der Wirkungen.

Das zum Zeitpunkt der Prüfung definierte Ziel auf Impact-Ebene bestand darin, einen Beitrag zur Erreichung von MDG 2 und 3 zu leisten sowie zur Etablierung eines dezentralen und effizienten Schulinfrastruktur-Managements in den ausgewählten Gouvernoraten und Distrikten beizutragen. Grundsätzlich sollten zusammengesetzte Zielformulierung vermieden werden, so dass nun ein

⁶ Weitere Kriterien waren der Aspekt, ob die Schule angemietete Gebäude nutzte, die Bruttoeinschulungsquote und der HDI.

Sachverhalt im Mittelpunkt steht. Die Unterstützung eines Schulinfrastruktur-Management war vorgesehener Teil der Begleitmaßnahme und sollte sich bereits auf Outcome-Ebene, d.h. in der Nutzung eines *nachhaltigen* Zugangs widerspiegeln. Daher wurde im Rahmen der Evaluierung das Ziel auf Impact-Ebene folgendermaßen modifiziert: *Die Bildungsqualität im Grundbildungsbereich in ausgewählten Distrikten Ägyptens ist verbessert.* Zum Zeitpunkt der Prüfung wurden keine Impact-Indikatoren formuliert. Im Rahmen der Evaluierung werden der Anstieg der Bruttoeinschulungsrate, die Verringerung der Wiederholungsquote, Alphabetisierungsrate und die Abschlussrate im Grundschulbereich, separat für Mädchen und Jungen, als Proxy-Indikatoren herangezogen.

Das Programm verband zwei sich ergänzende Ansätze: den Ausbau und die Sanierung von Schulen einerseits sowie die Stärkung lokaler Kompetenzen für Planung, Verwaltung und Instandhaltung andererseits. Die Wirkungslogik erscheint klar und nachvollziehbar: Durch die Sanierung und den Bau zusätzlicher und besser ausgestatteter Schulinfrastruktur sollten bedarfsgerechte Lernbedingungen geschaffen werden. Es erscheint plausibel, dass sich verbesserte Lernbedingungen durch die Nutzung (Outcome-Ebene) einer adäquaten Schulinfrastruktur positiv auf das Bildungsniveau (Impact-Ebene) in den geförderten Distrikten auswirkt. Die Unterstützung der Managementstrukturen auf allen Verwaltungsebenen sowie die aktive Einbeziehung von Eltern und Gemeinden in die Schulentwicklung führen zu einer systemischen Stärkung, so dass die etablierten Strukturen auch langfristig Wirkung entfalten können. Ausschlagend hinsichtlich der Zielerreichung ist letztlich das Zusammenwirken der Gesamtheit aller Wirkungsfaktoren. Dazu zählen neben der Schulinfrastruktur, des Managements sowie des Eltern- und Gemeinschaftsengagements u.a. auch Lehrpläne und Inhalte, Lernmaterialien, Motivation der Lehrkräfte oder die Finanzierung von Gehältern und Materialien.

Das Programm verfolgte einen ganzheitlichen Ansatz nachhaltiger Entwicklung: Eine verbesserte Lern- und Lehrsituation kann zu einer Erhöhung der Qualität der Grundbildung beitragen. Abbrecher- und Wiederholerraten gehen zurück und die Übergangsraten zur Sekundärschule, zur Universität und Berufsausbildung steigern sich perspektivisch. Eine Verbesserung des Bildungsniveaus ist eine wesentliche Voraussetzung, um Armut zu verringern und nachhaltiges Wirtschaftswachstum zu erzielen.

4. Reaktion auf Veränderungen/Anpassungsfähigkeit

QESP I war von Beginn an als offenes Programm angelegt und damit so konzipiert, dass es flexibel auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren konnte – eine notwendige Voraussetzung angesichts der zahlreichen politischen, institutionellen und operativen Herausforderungen – etwa durch Bauverzögerungen, begrenzte lokale Kapazitäten und komplexe Abstimmungsprozesse zwischen den beteiligten Behörden – während der Umsetzungszeit.

Ein zentraler Faktor war das stark zentralisierte Bildungssystem Ägyptens. Zwar sah das Projekt frühzeitig Maßnahmen zur Stärkung der lokalen Verwaltungsebenen vor, doch wurde der tatsächliche Grad der Dezentralisierung – insbesondere im Hinblick auf Planungskompetenzen, Ressourcenhoheit und Entscheidungsspielräume auf Ebene der Idaras und Muderiyas – in der Anfangsphase tendenziell überschätzt. Darauf wurde reagiert: Die begleitende Maßnahme wurde gezielt genutzt, um zusätzliche Schulungen anzubieten, Standards zu vereinfachen und lokale Prozesse zu strukturieren – einschließlich der Weiterführung und operativen Unterstützung der bereits im Vorgängerprojekt NILE entwickelte IVP und eIDPs.

Im institutionellen Bereich wurde während der Laufzeit ein Kooperationsprotokoll zwischen dem Bildungsministerium (MoETE) und der General Authority for Educational Buildings (GAEB) erarbeitet. Es regelte die Aufgabenverteilung klarer und verbesserte die Koordination zwischen zentralen und dezentralen Akteuren. Die GAEB übernahm verstärkt technische Aufgaben, während die Distriktverwaltungen sich stärker auf Koordination und Steuerung konzentrierten. Dennoch blieb die praktische Umsetzung des Kooperationsprotokolls zwischen den Gouvernoren uneinheitlich und hing stark vom Engagement einzelner Akteure ab.

Die COVID-19-Pandemie stellte das Programm ab 2020 vor zusätzliche Herausforderungen. Schulschließungen, eingeschränkte Mobilität und unterbrochene Lieferketten führten zu Verzögerungen, insbesondere bei Bauarbeiten und Präsenzs Schulungen. Durch Umplanung, den verstärkten Einsatz digitaler Kommunikationskanäle und eine Neupriorisierung – etwa zugunsten wartungsfähiger Bestandsgebäude – konnte das Projekt jedoch weitgehend auf Kurs gehalten werden.

Insgesamt zeigt sich, dass QESP I über eine robuste Grundstruktur verfügte, die eine schnelle und pragmatische Reaktion auf externe Veränderungen ermöglichte. Diese Anpassungsfähigkeit beruhte jedoch stärker auf der Flexibilität der begleitenden Maßnahme und der externen Unterstützung als auf dauerhaft verankerten institutionellen Strukturen innerhalb des ägyptischen Bildungssystems. Sie war ein wesentlicher Faktor dafür, dass die Projektziele trotz schwieriger Rahmenbedingungen weitgehend erreicht werden konnten (siehe Kapitel zu Effektivität).

Zusammenfassende Bewertung der Relevanz: **erfolgreich (2)**

Die Stärkung der Qualität der Grundbildung ist in Ägypten nach wie vor ein Thema von großer Bedeutung. Der Bedarf an schulischer Infrastruktur besonders in ländlichen Regionen besteht weiterhin. QESP I war flexibel konzipiert, um so auf institutionelle,

logistische und pandemiebedingte Herausforderungen reagieren zu können. Insgesamt entspricht die Relevanz des Vorhabens den Erwartungen an ein gutes Vorhaben.

Kohärenz

5. Interne Kohärenz

QESP I war im Einklang mit den entwicklungspolitischen Zielen der deutsch-ägyptischen Zusammenarbeit konzipiert, die auf eine Stärkung des Bildungssektors als Beitrag zu sozialer Entwicklung und Armutsminderung abzielten. Das Programm fügte sich zum Zeitpunkt der Prüfung durch die Vorgängervorhaben „Bau von Grundschulen“ (NILE), Phase I bis VI (BMZ-Nrn.: 1994 66 301, 1997 65 769, 1999 66 391, 2001 65 894, 2004 66 417, 2006 70 018 (BM)) sowohl in die damalige als auch in die aktuelle FZ-Landschaft durch die noch laufende Folgephase QSEP II (BMZ-Nrn.: 2012 66 881, 2012 70 255 (BM)) im Grundbildungssektor in Ägypten ein. Damit unterstützte es die Ziele der deutschen FZ, die auf verbesserten Zugang, höhere Qualität und stärkere Dezentralisierung der Grundbildung ausgerichtet waren. Die deutsche TZ war nicht im Grundbildungssektor aktiv, sondern konzentrierte sich vorrangig auf die berufliche Bildung und Beschäftigungsförderung. Eine direkte operative Abstimmung zwischen beiden Säulen bestand nicht, die komplementäre Ausrichtung trug jedoch zur Kohärenz der deutschen Bildungszusammenarbeit im weiteren Sinne bei.

Das Grundbildungsengagement ist seit 2018 nicht mehr Teil der BMZ-Länderstrategie für Ägypten. Gemäß der Strategie wird das deutsche Engagement im Bildungsbereich über FZ- und TZ-Berufsbildungsvorhaben im Schwerpunkt „Nachhaltige Wirtschaftsentwicklung, Ausbildung und Beschäftigung“ weitergeführt. Insgesamt leistet auch das Grundbildungsprogramm einen Beitrag zur Stärkung dezentraler Strukturen und zur Erhöhung der Beschäftigungschancen der Zielgruppe und fügt sich somit indirekt in die strategischen Ziele der Beschäftigungsförderung und guter Regierungsführung sowie Partizipation ein.

QESP I steht im Einklang mit internationalen Rahmenwerken wie der Agenda 2030, insbesondere mit SDG 4 (hochwertige Bildung für alle) und SDG 5 (Geschlechtergleichstellung), sowie mit den Grundprinzipien der deutschen Menschenrechtsstrategie. Auch wenn diese Strategien erst nach der Programmkonstruktion formell verabschiedet wurden, spiegeln sie Ziele wider, die bereits im Programm angelegt waren. Grundlegende Prinzipien wie Inklusion, Kinderschutz, Chancengerechtigkeit und Geschlechtergleichstellung fanden Eingang in Planung und Umsetzung – etwa durch gendersensible Infrastruktur, gezielte Standortwahl in benachteiligten Regionen und partizipative Schulentwicklung.

6. Externe Kohärenz

QESP I war konsequent in nationale Strukturen eingebettet und wurde unter enger Einbindung der zuständigen staatlichen Stellen – insbesondere des Bildungsministeriums (MoETE), der General Authority for Educational Buildings (GAEB) sowie der Gouvernements- und Distriktbehörden – umgesetzt. Die Maßnahme orientierte sich bewusst an bestehenden Verwaltungswegen und stärkte damit die Eigenverantwortung der Partnerinstitutionen im Sinne des Subsidiaritätsprinzips. GAEB übernahm als technischer Hauptakteur nicht nur Planung und Bauausführung, sondern stellte auch Personal- und Sachleistungen bereit, was die institutionelle Verankerung zusätzlich stärkte.

Die vertikale Kohärenz zwischen zentraler Ministerialebene und dezentralen Verwaltungsstrukturen (Idaras, Muderiyas) war demgegenüber weniger stark ausgeprägt. Zwar wurden Distriktbehörden punktuell in die Umsetzung einbezogen – insbesondere im Rahmen der IVP-Methodik –, doch fehlten systematisierte Steuerungsmechanismen, um lokale Erkenntnisse und Bedarfe dauerhaft in die nationale Bildungsplanung und Infrastrukturentwicklung zurückzuspielen. Dadurch blieben vorhandene Potenziale für eine vertikal integrierte und lernadaptive Steuerung weitgehend ungenutzt.

Eine formelle Kofinanzierung mit anderen Gebern bestand nicht. Die Abstimmung mit externen Akteuren – etwa der EU, UNICEF, USAID oder der Weltbank – erfolgte punktuell im Rahmen der *Education Donor Sub-Group*, blieb jedoch überwiegend informell und projektbezogen. Eine operative Anbindung an das Weltbank-finanzierte *Education Sector Reform Project* (ESRP) erfolgte nicht. Da das ESRP vor allem auf Qualitätsentwicklung, Prüfungsreformen und Digitalisierung ausgerichtet war, gab es nur begrenzte Überschneidungen mit den Infrastruktur- und Planungsansätzen von QESP I. Eine engere Abstimmung hätte sich höchstens bei der Nutzung lokaler Daten für Planungsprozesse auf Idara-Ebene ergeben, wurde jedoch nicht verfolgt. Dies ermöglichte zwar eine eigenständige Umsetzung, ggf. hätten jedoch sektorweite Synergien in den Bereichen Monitoring, Planung, Gender-Inklusion und Wartungssystematik erzielt werden können.

Die ursprünglich geplante Zusammenarbeit mit UNICEF – mittels geeigneter Maßnahmen im Bereich „Capacity Building“ zur Herstellung einer kindgerechten Lernumgebung – kam trotz wiederholter Anläufe nicht zustande; ein Memorandum of Understanding

wurde nicht geschlossen und die Kooperation eingestellt⁷. Die Abstimmung mit zivilgesellschaftlichen Akteuren erfolgte punktuell – etwa mit dem *Social Contract Center* (SCC), der *Misr El-Kheir Foundation* (MEK), *Plan International Egypt*⁸ und ab 2015 mit der *Egyptian Food Bank* im Bereich Schulspeisung – blieb jedoch überwiegend informell. Einzelne Universitäten (Assiut, Sohag) waren in Architektur-Workshops und Pilotdesigns eingebunden.

Positiv hervorzuheben ist, dass die nationale Verantwortung im Verlauf der Umsetzung deutlich gestärkt wurde. Die Partnerinstitutionen – insbesondere das Bildungsministerium (MoETE) und die General Authority for Educational Buildings (GAEB) – erbrachten substanzielle Eigenleistungen und wahrten das Subsidiaritätsprinzip bei der Durchführung. Gleichwohl hat QESP I gezeigt, dass es an strategischer Steuerung und an verlässlicher Geberkoordination fehlte. Ohne beides konnten Maßnahmen nur schwer aufeinander abgestimmt werden.

Zusammenfassende Bewertung der Kohärenz: erfolgreich (2)

QESP I war gut in die deutsche Entwicklungszusammenarbeit eingebettet und unterstützte die Eigenanstrengungen der ägyptischen Regierung. Die enge Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium (MoETE) und der Schulbaubehörde (GAEB) spricht für eine hohe Kohärenz. Das Programm nutzte bestehende nationale Strukturen und stand über die *Education Donor Sub-Group* in informellem Austausch mit anderen Gebern. Die sektorweite Harmonisierung blieb zwar begrenzt, was jedoch den institutionellen Rahmenbedingungen und fehlenden nationalen Koordinationsmechanismen geschuldet war. Insgesamt wird die Kohärenz des Vorhabens – sowohl intern als auch extern – als weitgehend erfolgreich bewertet.

Effektivität

7. Erreichung der Ziele

Das im Rahmen der EPE angepasste Ziel war die Nutzung eines nachhaltig verbesserten, gleichberechtigten Zugangs zu bedarfsgerechten Grundbildungseinrichtungen in ausgewählten Distrikten in Ägypten. Das Ziel war damit an die ägyptische Bildungsstrategie angelehnt, die die Ausweitung der Grundbildung – insbesondere in benachteiligten Regionen – sowie die Verbesserung der Lernumgebung als nationale Prioritäten festlegte.

Zur Messung des Outcome-Ziels wurden folgende Indikatoren herangezogen:

Indikator	Status bei Prüfung	Zielwert bei EPE (Prüfung)	Istwert bei AK	Istwert bei EPE
(1) Einfaches und nachhaltiges funktionierendes Wartungssystem ist etabliert.	20 % (2013/14)	Etablierung in 75 % der geförderten Schulen 3 Jahre nach Projektbeginn, gemessen anhand der SMAF-Kriterien*	Erreicht an allen 30 Programmschulen (100 %)	Die Mehrzahl der besuchten Schulen erfüllten die SMAF-Kriterien: einfache Wartungsmaßnahmen (präventiv und korrektiv), allgemeine Sauberkeit, aktive Einbindung des Boards of Trustees sowie eine adäquate und funktionale Nutzung der Schulgebäude. Übererfüllt (> 75 % Übereinstimmung). Zielwert erreicht
(2) a) Verhältnis von Schülern/Klassenräumen an den geförderten Schulen b) Verhältnis von Schülern/Klassenräumen an den geförderten Schulen im Vergleich zum Gouvernementsdurchschnitt	Durchschnittliches Verhältnis an den geförderten Schulen in Assiut: 47 Durchschnittliches Verhältnis an den geförderten Schulen in Sohag: 45 (2013/14) Das Verhältnis an den geförderten Schulen liegt über	a) Das Schüler-Klassenraum-Verhältnis sinkt in den Programmschulen deutlich gegenüber dem Ausgangswert und nähert sich dem nationalen Zielwert von maximal 37 an, der laut Sector Education Plan (2023-2027) bis 2027 erreicht werden soll	Erreicht in drei von vier Distrikten (keine genaue prozentuale Angabe)	a) Die Klassengrößen in den Programmschulen liegen im Allgemeinen zwischen 35 und 49 Schülerinnen und Schülern. - Durchschnittliches Verhältnis an den geförderten Schulen in

⁷ Die ursprünglich geplante Kooperation mit UNICEF scheiterte 2013 an ungeklärten Finanzierungs- und Zuständigkeitsfragen; ein MoU wurde nicht geschlossen, die Begleitmaßnahme wurde anschließend von dem Consultant übernommen.

⁸ Unter QESP I bestanden mit diesen Akteuren punktuelle Abstimmungen zu Schulverpflegung, Gemeindearbeit und partizipativer Planung.

	dem Gouvernoratsdurchschnitt: Durchschnittliches Verhältnis im Gouvernorat Assiut: 45 Durchschnittliches Verhältnis im Gouvernorat Sohag: 43 (2013/14)	b) In 75 % der geförderten Schulen liegt das Verhältnis um mindestens 10 % unter dem Gouvernoratsdurchschnitt		Assiut: 43 Schüler/ Klassenraum - Durchschnittliches Verhältnis an den geförderten Schulen in Sohag: 41 Schüler/ Klassenraum) Obwohl diese Werte noch über dem im Sektorbildungsplan (2023–2027) festgelegten Ziel von 37 Schülerinnen und Schülern pro Klasse bis 2027 liegen, ist ein Rückgang erkennbar. Dieser wird durch die jüngsten großangelegten Lehrkräfteanstellungen sowie durch die neue Anweisung des MoETE, die Einschreibungen auf maximal 50 Schülerinnen und Schüler pro Klasse zu begrenzen, unterstützt. b) Konkret liegt in 45 % (5/11) der geförderten Schulen in Assiut das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern pro Klassenraum mindestens 10 % unter dem Gouvernoratsmittelwert. In Sohag trifft dies auf 42 % (8/19) der geförderten Schulen zu. Der Gouvernoratsmittelwert liegt in Assiut bei 42 und in Sohag bei 41.
				Zielwert teilweise erreicht
(3) Geschlechtsunterschied (gender gap) im Vergleich zum Gouvernoratsdurchschnitt	Programmschulen Assiut: 45 % Mädchen (2013/2014) Programmschulen Sohag: 48 % Mädchen (2013/2014) Durchschnittlicher Mädchenanteil Assiut: 46,2 % (2013/14) Durchschnittlicher Mädchenanteil Sohag: 47,6 % (2013/14)	Bei 90 % der Programmschulen ist der Gender Gap unter dem Gouvernoratsdurchschnitt	Es wird berichtet, dass das Ziel erreicht wurde, jedoch ohne Angabe der exakten Zahl.	Schulanzahl: Assiut 72 % (8 von 11 Schulen); Sohag 79 % (15 von 19 Schulen). Die Mädchenanteile in den Programmschulen liegen im Durchschnitt mit 48,86 % in Assiut und 49,31 % in Sohag zudem leicht über den jeweiligen Gouvernoratsdurchschnitten von 48,62 % (Assiut) bzw. 48,55 % (Sohag), d.h. durchschnittlich liegt der Geschlechtsunterschied unter dem Gouvernoratsdurchschnitt. In Bezug auf die Anzahl der einzelnen Schulen (Ziel: 90 %) ist der Indikator allerdings nicht erfüllt.
				Zielwert nicht erreicht
(4) Befragten Distriktverwaltungen im Programmgebiet führen jährlich mindestens eine Schulbegehung und Bedarfserhebung gemäß den nationalen Richtlinien durch.	/	100 %	/	Alle besuchten Schulen berichteten über regelmäßige Besuche durch die Distriktverwaltungen. Zielwert erreicht

Tabelle 2: Outcome-Zielerreichung.

Datenquelle: PV 2010, AK 2022, Angaben des Projektträgers, Oktober 2025

Notiz: * Der Simple Maintenance Award Fund (SMAF) ist ein Instrument, das bereits im Vorgängerprogramm NILE entwickelt worden war mit dem Ziel, Schulen zu belohnen, die ihre Schulen im Rahmen ihrer Zuständigkeiten gut warten, instand halten und reinigen und dies systematisch und partizipativ mit dem BoT organisieren.

8. Beitrag zur Erreichung der Ziele

Im Rahmen von QESP I wurden umfangreiche Investitionen in die schulische Infrastruktur in vier ausgewählten Distrikten der Gouvernements Assiut und Sohag vorgenommen. Die finanzierten Maßnahmen umfassten den Neubau, die Erweiterung und Sanierung von Schulgebäuden an insgesamt 30 Standorten – einschließlich Klassenräumen, Verwaltungsbereiche, Sanitäranlagen und Außenflächen. Insgesamt wurden über 374 neue und 182 sanierte Klassenräume sowie 29 Kindergartenräumen⁹ realisiert und damit Schulplätze für mehr als 25.116¹⁰ Schülerinnen und Schüler geschaffen. Im Rahmen der Evaluierungsmission wurden 14 Schulstandorte besucht. Die Auswahl basierte darauf, dass sowohl Neubauten als auch rehabilitierte Schulen berücksichtigt wurden. Zudem wurde auf eine Mischung aus Standorten geachtet, die bereits im Rahmen der AK inspiziert worden waren, und solchen, die nicht Teil der AK waren. Ergänzend flossen weitere Kriterien ein, darunter die geografische Verteilung zwischen Assiut und Sohag, unterschiedliche Bautypologien sowie eher städtische und ländliche Lagen.

Neben der quantitativen Infrastrukturbereitstellung leistete das Vorhaben einen wesentlichen Beitrag durch die Qualität der baulichen Umsetzung: Alle geförderten Schulgebäude folgten einem kindgerechten, standardisierten Design, das die Aspekte Barrierefreiheit, natürliche Belüftung und Beleuchtung sowie sichere Außenbereiche berücksichtigte. Diese baulichen Merkmale trugen dazu bei, die Lernumgebung signifikant zu verbessern. Maßnahmen zur Förderung der Mädchenbildung, wie wohnortnahe Schulstandorte und getrennte Sanitäranlagen wurden weitgehend konsequent umgesetzt und fördern damit einen gleichberechtigten Zugang zu schulischer Bildung.

Die Schulen sind zwar grundsätzlich barrierearm gestaltet – mit Rampen, sicheren Zugängen –, doch nur ein Teil der Standorte verfügte über geeignete Sanitäranlagen. Weiterführende Elemente, etwa für seh- oder hörbeeinträchtigte Kinder, wurden nicht umgesetzt. Gemessen an heutigen Inklusionsstandards, wie sie später von der UNESCO (2017) und in der ISO 21542 (2011) definiert wurden, blieben diese Elemente unberücksichtigt. Zum Zeitpunkt der Prüfung im Jahr 2010 lagen entsprechende internationale Richtlinien jedoch noch nicht vor.

Der Zugang zu öffentlichen Grundschulen ist offiziell kostenlos. Zwar fallen in der Praxis kleinere Schulgebühren (bis zu ca. 10 EUR im Jahr) an, diese können für einkommensschwache Familien jedoch erlassen werden. Andere Ausgaben – etwa für Schuluniformen – müssen hingegen in der Regel von den Eltern getragen werden.

Im Rahmen der Begleitmaßnahme wurden sowohl Maßnahmen zur Stärkung der Bevölkerungsbeteiligung im Bildungsprozess u. a. über die Förderung von Eltern- und Gemeindevertretungen (sog. Boards of Trustees, BoTs) als auch Maßnahmen zur Verbesserung des Schulmanagements auf lokaler Verwaltungs- und Schulebene für bessere Unterhaltung und Wartung der Schulinfrastruktur durchgeführt. Die Aktivitäten umfassten die Sensibilisierung der Schulgemeinde und -verwaltung zu Inhalten des QESP-Vorhabens, Identifikation von Trainingsbedarfen gemeinsam mit relevanten Stakeholdern, Unterstützung von BoTs bei ihrer Gründung, der Etablierung von Wartungskomitees, der Erstellung von Wartungs- und Reinigungsplänen, Entwicklung eines Wartungshandbuchs und Trainings für einfache Wartungsarbeiten. Dabei wurde Capacity Building durch einen train-the-trainers Ansatz verfolgt. Insgesamt nahmen rund 49 000 Teilnehmende (Schulleitungen, Lehrkräfte, Verwaltungsmitarbeitende, Boards of Trustees und Gemeindeakteure) an über 770 Trainingsmaßnahmen teil.

Ein zentrales Ergebnis war die Weiterführung und Konsolidierung des Simple Maintenance Award Fund (SMAF), der bereits im Vorgängerprogramm NILE entwickelt worden war und durch die Schuldenumwandlung getragen wurde. Unter QESP I wurden das Instrument und die zugehörigen Trainingsansätze ausgeweitet und an die lokalen Schulverwaltungsstrukturen angepasst.

Die Ziele auf Outcome-Ebene wurden in weiten Teilen erreicht. In der Mehrzahl der besuchten Schulen etablierten sich einfache, aber tragfähige Routinen für Reinigung, Wartung und kleinere Instandhaltungen – jedoch keine umfassenderen Maßnahmen –, die von aktiven BoTs getragen wurden (Indikator 1). Die Umsetzung erfolgte mit unterschiedlicher Konsequenz; insbesondere der Bereich Sauberkeit blieb teilweise hinter den angestrebten Standards zurück. Im Vergleich zu früheren Programmen lässt sich dennoch ein deutlicher kultureller Wandel hin zu mehr Eigenverantwortung und Wartungsbewusstsein auf Schulebene feststellen.

Vor Ort zeigte sich, dass die Schulen ihrem Bildungsauftrag nachkommen und die geschaffenen Kapazitäten insgesamt gut genutzt werden, auch wenn einzelne Einrichtungen Schwankungen in der Auslastung aufweisen – etwa durch standortabhängige Unterschiede bei den Anmeldezahlen. Das Verhältnis von Schülern/Klassenräumen an den geförderten Schulen (Indikator 2 (a)) lag zum Zeitpunkt der Evaluierung bei 43 in Assiut und 41 in Sohag und liegt damit unterhalb der vom MoETE festgelegten Obergrenze von 50 Schülerinnen und Schülern pro Klasse, aber über dem im Sector Education Plan 2023–2027 definierten Zielwert

⁹ Obwohl QESP I formal auf den Ausbau von Grundschulen ausgerichtet war, konnten im Rahmen der offenen Programmstruktur vereinzelt auch Kindergartenräume unterstützt werden. Dies erfolgte nur dort, wo vor Ort ein klarer Bedarf bestand, Gemeinden entsprechende Prioritäten äußerten oder die Ergänzung von Kindergarten-Räumen die Funktionsfähigkeit des gesamten Schulstandorts (z. B. Übergänge in die Grundschule, Nutzung gemeinsamer Infrastruktur) verbesserte. Die primäre Zielgruppe des Programms blieben jedoch die Grundschulen.

¹⁰ Die Anzahl basiert auf der zum Zeitpunkt der Evaluierung durchschnittlichen Klassengröße von 42 Schülerinnen und Schülern in den Programmschulen.

von 37 Schülerinnen und Schüler pro Klasse. Zum Zeitpunkt der Prüfung lag das Verhältnis noch bei 47 in Assiut und in Sohag bei 45. Der Attraktivitätseffekt der neu errichteten Schulen führte jedoch zu einem Zustrom an Schülern, sodass einzelne Einrichtungen wieder erhöhte Belegungszahlen oder Doppelschichten aufwiesen. In Bezug auf Indikator 2 (b) liegt in 45 % (5/11) der geförderten Schulen in Assiut das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern pro Klassenraum mindestens 10 % unter dem Gouvernementsmittelwert. In Sohag trifft dies auf 42 % (8/19) der geförderten Schulen zu.

Wichtiges Kriterium bei der Auswahl der zu unterstützenden Idaras war die **Einschulungsquote von Mädchen**, mit dem Ziel, den Mädchenanteil an den Schulen zu erhöhen und damit den **Gender Gap langfristig zu verringern**. Zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung (2013/2014) lag der Mädchenanteil in den Programmschulen in **Assiut bei 45 %** und in **Sohag bei 48 %**. Bis zum Zeitpunkt der Evaluierung stieg dieser Anteil auf **48 % in Assiut** und **49 % in Sohag**, womit die Programmschulen **über den Gouvernementsdurchschnitt** von **46,2 % in Assiut** bzw. **47,6 % in Sohag** lagen. Auch auf Schulebene bestätigt sich dieser Befund: **72 % der besuchten Schulen in Assiut** und **79 % in Sohag** wiesen einen **höheren Mädchenanteil als der jeweilige Gouvernementsdurchschnitt** auf – wenngleich der angestrebte Anteil von 90 % nicht erreicht wurde (Indikator 3). Eltern hoben die Bedeutung der sicheren, gendersensiblen Bauweise hervor (separate Toiletten, kürzere Zugangswege, ausreichende Beleuchtung).

Die Distriktverwaltungen im Programmgebiet führen gemäß den nationalen Vorgaben mindestens einmal jährlich Schulbegehungen und Bedarfserhebungen durch. Dies bestätigten auch alle besuchten Schulen, die von regelmäßigen Kontroll- und Monitoringbesuchen der Distriktverwaltungen berichteten (Indikator 5).

Daneben existiert eine Vielzahl von weiteren Faktoren, welche einen Einfluss auf das Lern- und Lehrumfeld nehmen können. Herausfordernd blieb die Lehrer-Schüler-Relation. Zwar erhielten Lehrkräfte regelmäßige Fortbildungen und alle Kinder wurden zu Schuljahresbeginn mit kostenfreien Lehrbüchern ausgestattet, doch die durchschnittliche Relation von 35:1 bis 40:1 blieb deutlich über dem nationalen Ziel von 26:1¹¹. Vor Ort wurden zudem weitere Kontextfaktoren sichtbar, etwa eine teilweise schwankende Anwesenheit von Lehrkräften sowie Engpässe bei bestimmten Fächern – einige Schulen berichteten insbesondere von einem Mangel an Arabisch- und Religionslehrkräften. Zudem zeigte sich, dass die Ausstattung der Spielplätze häufig nicht ausreichte und nur bedingt kinderfreundlich war. Auf vielen Schulhöfen fehlt es weiterhin an ausreichendem Schatten. Mehr Bäume oder (adäquate) überdachte Bereiche würden das Außengelände für die Kinder angenehmer machen, besonders in den Sommermonaten. Mehr Bäume oder Schattenspender auf den Schulhöfen würden so die Nutzbarkeit der Außenflächen deutlich verbessern. Auch die Ausstattung der Bibliotheken erwies sich als begrenzt; vielerorts bestanden die Bestände überwiegend aus älteren Büchern, die vor vielen Jahren durch andere Geber bereitgestellt worden waren.

Ursprünglich war vorgesehen, dass die Schulen eine Akkreditierung mit dem Ziel durchlaufen, dass sich 75 % der geförderten Schulen für die Akkreditierung gemäß den Vorgaben der Nationalen Bildungsstrategie qualifizieren. Da UNICEF seine technische Unterstützung zurückzog und MoETE bzw. der Implementierungsconsultant dies nicht kompensieren konnten, wurde das Ziel nicht erreicht. Verlässliche Daten zum Stand der Akkreditierung liegen nicht vor.

Der IVP-Ansatz war ein ausschlaggebender, projektinterner Faktor zur Erreichung der intendierten Ziele. Obgleich die Implementierung relativ zeitaufwendig war, stellt es sich als wichtiges Instrument heraus, um eine geordnete, faktenbasierte Auswahl der zu fördernden Schulen zu treffen und dabei gleichzeitig alle relevanten Stakeholder in einen vollständig partizipativen Ansatz einzubinden. Die funktionale Kooperation zwischen MoETE und GAEB – fixiert im Kooperationsprotokoll – trug dazu bei, technische und administrative Aufgaben klar zu trennen. Neben der Auswahl der Programmschulen mündete der IVP-Ansatz in konkreten Aktionsplänen (educational Idara Development Plans, eIDP) für alle untersuchten 1000 Schulen zur Lösung der identifizierten Probleme und gab damit den lokalen Verwaltungen jedoch ein wirkungsvolles Instrument an die Hand. Die partizipativen Planungsinstrumente werden heute routinemäßig in Assiut und Sohag genutzt, konnten national jedoch nicht vollständig institutionalisiert werden. Damit besteht das Risiko, dass diese Innovationen auf projektbegleitete Distrikte beschränkt bleiben.

Die Einbindung lokaler Gemeinden erfolgte vor allem über Workshops und partizipative Planungsverfahren, die eine stärkere Identifikation der Bevölkerung mit den Projektschulen fördern sollten. In der Praxis zeigte sich jedoch, dass kulturelle Normen, lokale Machtstrukturen und soziale Hierarchien – etwa die begrenzte Einbindung von Frauen in Entscheidungsprozesse – teilweise unterschätzt wurden und die Offenheit der Beteiligung einschränkten. Die Zusammenarbeit mit lokalen Nichtregierungsorganisationen, wie der Egyptian Food Bank oder kleineren Gemeindeinitiativen¹², erwies sich als wertvoll für die Mobilisierung lokaler Unterstützung und die Organisation von Schulverpflegung. Mangels klarer Zuständigkeiten und institutioneller Steuerung blieb diese Kooperation jedoch punktuell.

9. Qualität der Implementierung

¹¹ UNICEF (2024): Egypt Data Snapshot

¹² Lokale Beiträge erfolgten über gemeindebasierte *Community Development Associations*, Elternkomitees und Frauengruppen, die an IVP-Workshops teilnahmen und kleinere Unterstützungsaktivitäten an den Programmschulen organisierten.

Die Umsetzung von QESP I erfolgte unter komplexen administrativen Rahmenbedingungen und war von zeitweiligen Koordinations- und Kapazitätsengpässen geprägt – insbesondere auf subnationaler Ebene. Zwar wurde das Vorhaben in enger Zusammenarbeit mit den zuständigen ägyptischen Partnerinstitutionen (MoETE, GAEB, Gouvernements- und Distriktbehörden) realisiert, doch war die operative Abstimmung in der Praxis nicht frei von Reibungsverlusten. Die rollenspezifische Aufgabenteilung zwischen GAEB als technischem Dienstleister und den lokalen Bildungsbehörden war formal definiert, erforderte jedoch wiederholte Klärungen und Anpassungen während der Umsetzung.

Rückblickend waren die Ziele des Programms – Überwindung von Überbelegung, Verbesserung der Infrastruktur und Förderung dezentraler Schulgovernance – zwar hoch relevant, aber in Teilen sehr ambitioniert. Angesichts der Ausgangsbedingungen in Oberägypten (rasches Bevölkerungswachstum, schwache Verwaltungskapazitäten, begrenzte Ressourcen) wäre es realistischer gewesen, zunächst den Schwerpunkt stärker auf Schulbau und Wartungssysteme zu legen und Governance-Reformen schrittweise einzuführen.

Bauqualität und technische Umsetzung: Bei den im Rahmen von QESP I errichteten Schulgebäuden wurde insgesamt eine solide bauliche Qualität erzielt. Die entwickelten Designstandards legten besonderen Wert auf kindgerechte Gestaltung, natürliche Belüftung und Beleuchtung, gendersensible Sanitäreinrichtungen, barrierearme Zugänge sowie sichere Außenbereiche. Vor-Ort-Begehungen und Rückmeldungen aus den Distrikten bestätigten, dass die meisten Gebäude funktional, sicher und nutzerfreundlich ausgeführt wurden. Auch hinsichtlich Schulmöblierung und Ausstattung wurde ein durchgehend angemessener Standard erreicht. Gleichzeitig traten vereinzelt Umsetzungsprobleme auf: In mehreren Fällen kam es zu Verzögerungen, Nachbesserungsbedarf oder qualitativen Mängeln, etwa bei Fenstern, Rampen oder Sanitärinstallationen. Die technische Verantwortung lag bei GAEB, während die *Muderiya*s als lokale Steuerungseinheiten teilweise überfordert waren. Es fehlte an einem systematischen Baustellenmonitoring, an dokumentierten Abnahmeprotokollen und an einheitlichen Qualitätskontrollen. Entsprechend variierte die bauliche Qualität zwischen den Regionen und hing stark vom Engagement der verantwortlichen Akteure vor Ort ab.

Prozessqualität, Monitoring und Steuerung: Die projektinternen Instrumente zur Qualitätssicherung – wie Community-Feedback, technische Prüfprotokolle oder Schulentwicklungsberichte – wurden nur begrenzt für die strategische Steuerung genutzt. Eine regelmäßige und systematische Zusammenführung der erhobenen Daten zur übergreifenden Projektleitung fand nicht statt. Dadurch blieb die Wirkungsorientierung des Monitorings hinter ihren Möglichkeiten zurück.

Begleitmaßnahme und partizipative Ansätze: Die Begleitmaßnahme war methodisch schlüssig konzipiert und adressierte zentrale Herausforderungen im Bereich Wartung, partizipative Schulentwicklung und dezentrale Planung. Der IVP-Ansatz, die Nutzung von eIDPs und die Einbindung der *Boards of Trustees* stießen grundsätzlich auf hohe Akzeptanz. In der Praxis zeigte sich jedoch, dass der Erfolg dieser Komponenten stark vom lokalen Engagement, der personellen Kontinuität und der institutionellen Unterstützung abhing. Insbesondere der Aufbau von Wartungskompetenzen und die Umsetzung einfacher Instandhaltungspläne verliefen heterogen: Während einige Schulen tragfähige Routinen etablieren konnten, blieben Maßnahmen in anderen Fällen fragmentarisch – teils bedingt durch unklare Finanzierungsstrukturen oder fehlende technische Unterstützung auf Distriktebene.

10. Nicht-intendierte Wirkungen (positiv oder negativ)

Positiv hervorzuheben ist die gestiegene gesellschaftliche Wertschätzung für Bildung in den Zielregionen. In vielen Gemeinden entstand ein erhöhtes Engagement von Eltern und lokalen Akteuren in BoTs, die nicht nur Wartung, sondern auch Fundraising-Aktivitäten übernahmen. Die sichtbaren Investitionen in Schulgebäude sowie die partizipative Einbindung der Bevölkerung – insbesondere im Rahmen der IVP-Workshops – förderten das Vertrauen der Gemeinden in staatliche Bildungsangebote.

Ein weiterer positiver Nebeneffekt war die spürbare Verbesserung der Lernatmosphäre. Lehrkräfte und Schulleitungen berichteten wiederholt von einem ruhigeren Unterrichtsklima, das auf bessere Raumgestaltung, natürliche Belüftung, optimierte Lichtverhältnisse und geringere Lärmbelastung zurückzuführen ist. Diese Qualitätsgewinne – obwohl nicht explizit im Zielsystem verankert – unterstützten indirekt die pädagogische Wirksamkeit der Maßnahme. Gleichzeitig zeigten sich neue Herausforderungen: Die hohe Attraktivität der neuen Schulen führte zu Verlagerungseffekten, die in einzelnen Fällen erneut Überbelegung verursachten und die Nutzung von Doppelschichten oder die Umwidmung von Nebenräumen (z. B. Lehrerzimmer, Kindergartenräume) notwendig machten.

Im Verlauf des Projekts wurden keine relevanten negativen Umweltwirkungen festgestellt. Die Integration von Umwelt- und Sozialaspekten erfolgte auf Grundlage der bestehenden Richtlinien und Verfahren der GAEB. Die Maßnahmen fanden in den Gemeinden breite gesellschaftliche Akzeptanz, insbesondere dort, wo Schulstandorte wohnortnah gewählt und lokale Anliegen – etwa der Erhalt von Grünflächen oder sichere Zugangswege – berücksichtigt wurden.

Zusammenfassende Bewertung der Effektivität: erfolgreich (2)

QESP I hat in wesentlichen Bereichen zur Erreichung der gesetzten Ziele beigetragen. Die geplanten Outputs – insbesondere der Ausbau der schulischen Infrastruktur, die Verbesserung der Lernbedingungen sowie die Einführung partizipativer Planungsprozesse – wurden vollständig umgesetzt. Auf Outcome-Ebene sind positive Entwicklungen im Bildungszugang erkennbar, insbesondere für Kinder in ländlichen Regionen und für Mädchen. Diese Effekte lassen sich zwar nicht eindeutig dem Projekt allein zuschreiben, belegen jedoch die Relevanz der durch das Vorhaben geschaffenen Rahmenbedingungen. Die Qualität der Umsetzung wird insgesamt als gut bewertet. Die Beteiligung der Zielgruppen – etwa durch IVP-Workshops und die Einbindung der Schulräte – förderte die lokale Verankerung und Akzeptanz des Projekts.

Nicht-intendierte negative Wirkungen konnten im Rahmen der Evaluierung nicht identifiziert werden. Im Gegenteil: Es zeigten sich zusätzliche positive Effekte, etwa in Form erhöhtem Engagement lokaler Akteure im Bildungsbereich. Insgesamt wird die Effektivität als erfolgreich bewertet.

Effizienz

11. Produktionseffizienz

Das Vorhaben wurde mit Gesamtkosten von rund 15,64 Mio. EUR umgesetzt. Die Mittel wurden fast vollständig abgerufen¹³. Ein effizientes Projektmanagement, die Nutzung standardisierter Schulbauverfahren sowie die konsequente Anwendung von Value-Engineering-Prinzipien ermöglichten eine hohe Kostenkontrolle und technische Qualität. Der ägyptische Projektträger (GAEB/MoETE) leistete den vorgesehenen Eigenbeitrag in Form von Planungsleistungen, Personal- und Sachmitteln.

Die Begleitmaßnahme verfügte über ein Finanzvolumen von 1,09 Mio. EUR (rund 7 % der Gesamtmittel) und lag damit im unteren Bereich vergleichbarer Bildungsinfrastrukturvorhaben. Diese Kosten werden als wirtschaftlich angemessen bewertet, da sie einen messbaren und wichtigen Beitrag zur Betriebs- und Managementeffizienz der Schulen leisteten.

Die Bauleistungen wurden über nationale Ausschreibungen der GAEB vergeben. Der dadurch erreichte hohe Wettbewerbsgrad führte zu marktgerechten, teilweise unterdurchschnittlichen Angebotspreisen. Auf die deutlichen Preissteigerungen für Baumaterialien – zunächst infolge der Währungsabwertung von 2016 und später durch globale Lieferkettenprobleme während der COVID-19-Pandemie – reagierte das Programm flexibel. Durch gezielte technische Anpassungen am Schuldesign, die Standardisierung von Bauelementen und eine bedarfsorientierte Mittelverteilung konnten die geplanten Maßnahmen weitgehend umgesetzt werden, ohne die pädagogische Qualität der Infrastruktur zu beeinträchtigen.“

Im Rahmen der Design-Reviews identifizierten der Implementierungsconsultant und lokale Ingenieurbüros mehrere technische Optimierungen, die zu signifikanten Material- und Kosteneinsparungen führten, darunter:

- Anpassung der Auslegung der Fundamente an lokale Tragfähigkeitswerte gemäß Bodengutachten,
- Geländebasierte Planung der Einfriedungen,
- präziseres strukturelles Modellieren zur Vermeidung von Überdimensionierungen,
- Verbindung von Neu- und Bestandsgebäuden durch einfache Brückenkonstruktionen,
- vereinfachte Treppen- und Dachkonstruktionen sowie optimierte Materialnutzung.

Diese Maßnahmen reduzierten die Baukosten um 15 - 20 % gegenüber herkömmlichen GAEB-Schulen, bei gleichzeitig erhöhter Nutzfläche, Energieeffizienz und pädagogischer Funktionalität. Laut technischen Abschlussdaten sanken die durchschnittlichen Baukosten von etwa 7.105 EGP/m² (≈ 830 EUR/m²) auf rund 5.000 EGP/m² (≈ 585 EUR/m²). Auch die Kosten pro Klassenraum gingen von ca. 300.000 EGP (≈ 35.100 EUR) auf etwa 266.000 EGP (≈ 31.100 EUR) zurück (Stand 2015; zugrunde gelegter Wechselkurs: 8,5 EGP/EUR). Der Anteil direkter und indirekter Devisenkosten lag bei 22 %. Insgesamt führten die Effizienzgewinne zu Einsparungen im Baubereich von rund 13 % gegenüber dem Planwert, die jedoch teilweise durch höhere Aufwendungen für Beratung und Trainingsmaßnahmen (+ 91 %) kompensiert wurden.

¹³ Nach aktuellem Stand verblieben lediglich rund 630.000 EUR an nicht verausgabten Mitteln auf dem Dispositionsfonds, was einem Anteil von etwa 4 % des Gesamtvolumens entspricht

Komponente	Outputs	Begünstigte Personen ¹⁴	Direkte Kosten (EUR)	Durchschnittliche Kosten je begünstigter Person
1) Infrastruktur	Neubau von Schulen ¹⁵	ca. 15.708 Schüler/innen (374 neu gebaute Klassenräume mit einer durchschnittlichen Klassengröße von 45)	7.553. 483 ¹⁶	≈ EUR 481 pro Schüler/in
2) Soziale Begleitmaßnahme	Trainings / Aufklärung / Schulmanagement	ca. 49.000 Personen	1.094.160	≈ EUR 22 pro Teilnehmende

Nach nationalen Schätzungen liegen die durchschnittlichen Baukosten für einen Klassenraum in Ägypten bei rund 26.000 EUR, entsprechend etwa 657 EUR pro Schulplatz. Die unter QESP I erreichten Durchschnittskosten von rund EUR 481 pro Schulplatz liegen damit unter den Kostenniveaus nationaler Schulbauprogramme.¹⁷ Für die soziale Komponente ergeben sich mit EUR 22 pro geschulte Person sehr niedrige Kosten, was auf die große Reichweite und die Nutzung standardisierter Trainingsmaterialien zurückzuführen ist.

Die Umsetzung des Programms verzögerte sich deutlich gegenüber der ursprünglichen Planung, da die Projektvorbereitung und Freigabeprozesse auf ägyptischer Seite mehr Zeit in Anspruch nahmen als vorgesehen. Ursachen waren insbesondere institutionelle Abstimmungen zwischen MoETE und GAEB, langwierige Ausschreibungsverfahren sowie politische Umbrüche in den Jahren 2011 bis 2013. Nach dem eigentlichen Programmstart verlief die Umsetzung der Bau- und Trainingsmaßnahmen weitgehend planmäßig. Spätere Einschränkungen durch die COVID-19-Pandemie ab 2020 konnten durch flexible Umplanungen, digitale Schulungsformate und virtuelle Abstimmungen abgefedert werden. Trotz Preisschwankungen und politischer Unsicherheiten während der Bauphase blieb das Programm innerhalb des geplanten Budgets, während Umfang und Qualität der Leistungen vollständig realisiert wurden.

Insgesamt weist QESP I eine hohe Produktionseffizienz auf. Durch systematische Standardisierung, technische Vereinfachungen und eine enge Koordination zwischen GAEB, MoETE und dem Implementierungsberater GPA konnten die Bauzeiten verkürzt, Kosten reduziert und Qualitätsstandards verbessert werden. Damit erwies sich das Vorhaben als vorbildlich in Bezug auf Kosteneffektivität, Replizierbarkeit und Nachhaltigkeit der Bauverfahren.

12. Allokationseffizienz

Die Ressourcenverwendung im Rahmen von QESP I war grundsätzlich bedarfsgerecht und orientierte sich an den infrastrukturellen Engpässen in benachteiligten ländlichen Regionen Oberägyptens. Die Auswahl der Zielregionen und Standorte beruhte auf objektiven Kriterien (siehe Kapitel zu Relevanz) was auf eine insgesamt effektive und effiziente Mittelallokation hinweist. Der Schwerpunkt lag dabei auf dem physischen Ausbau schulischer Infrastruktur sowie auf flankierenden Maßnahmen zur Stärkung lokaler Verwaltungs- und Planungskapazitäten.

Die Investitionen in Schulneubauten und -sanierungen sowie die begleitenden Trainingsmaßnahmen waren schlüssig miteinander verknüpft und auf eine nachhaltige Wirkung ausgerichtet. Der Einsatz standardisierter Bauformen, die Nutzung etablierter Planungsinstrumente und die Einbindung lokaler Akteure trugen zur Wirtschaftlichkeit und zur bedarfsgerechten Verwendung der Mittel bei.

Besonders positiv wirkte sich der im Rahmen der IVP-Analysen entwickelte **Erweiterungsansatz für bestehende Schulen** aus: Anstatt ausschließlich neue Standorte zu errichten, wurden viele Maßnahmen auf die **bauliche Ergänzung und funktionale Aufwertung bestehender Schule** ausgerichtet. Dieser Ansatz ermöglichte es, die vorhandene Infrastruktur – etwa Wasser- und Stromanschlüsse, Außenanlagen und Verwaltungseinrichtungen – effizient zu nutzen und dadurch **kurzfristig eine große Zahl zusätzlicher Schulplätze** zu schaffen. Zugleich konnten die Investitionen gezielter an lokalen Bedarfen ausgerichtet und die Betriebskosten je Schüler reduziert werden.

¹⁴ Mehrfachzählungen zwischen 1) und 2) sind möglich, da dieselben Personen in mehreren Aktivitäten berücksichtigt sein können.

¹⁵ Zur besseren Vergleichbarkeit werden ausschließlich Neubauten von Klassenräumen berücksichtigt.

¹⁶ Die Berechnung der durchschnittlichen Investitionskosten pro Schulplatz basiert auf den Kosten je neu errichtetem Klassenraum von 20.196,48 EUR (Consultant Completion Report, Hinweis: die Kosten basieren auf einem Wechselkurs von 18,84 EGP/EUR in 2022). Bei insgesamt 374 neu gebauten Klassenräumen und einer durchschnittlichen Klassengröße von 42 Schülerinnen und Schülern ergibt sich daraus ein durchschnittlicher Investitionswert von rund 481 EUR pro Schulplatz.

¹⁷ Nach Regierungsangaben besteht in Ägypten ein Bedarf von rund 250 000 neuen Klassenräumen, deren Errichtung mit insgesamt etwa EGP 130 Mrd. veranschlagt wird. Bei einem durchschnittlichen Wechselkurs von 1 EUR = 18,84 EGP (Jahresdurchschnitt 2019) entspricht dies einem Gesamtinvestitionsvolumen von ca. EUR 6,9 Mrd. bzw. rund EUR 27 600 pro Klassenraum. Unter der Annahme einer durchschnittlichen Klassengröße von 42 Schülerinnen und Schülern ergeben sich somit durchschnittliche Baukosten von etwa EUR 657 pro Schulplatz. Vgl. Sobhy, Hania (2019): Expensive Classrooms, Poor Learning: The Imperatives of Reforming School Construction in Egypt. Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity, Working Paper 19-02, Göttingen, S. 7.

Zusammenfassende Bewertung der Effizienz: **erfolgreich (2)**

Die Umsetzung des Vorhabens QESP I erfolgte mit insgesamt hoher technischer und finanzieller Effizienz, jedoch mit deutlichen Verzögerungen. Während Kostenkontrolle, Bauqualität und Standardisierung beispielhaft umgesetzt wurden, blieb die Termintreue erheblich hinter den ursprünglichen Planungen zurück.

Das Projekt profitierte von einer klaren Strukturierung in Bau- und Begleitmaßnahmen, einer engen Abstimmung zwischen MoETE, GAEB und KfW sowie von der frühzeitigen Anwendung von Value-Engineering-Prinzipien. Durch den Einsatz standardisierter und modularer Schuldesigns, wettbewerblicher Ausschreibungen und konsequenter Kostenüberwachung konnten die Mittel vollständig und wirtschaftlich eingesetzt werden. Die Kosten je Klassenraum lagen rund 15–20 % unter denen herkömmlicher GAEB-Schulen, bei erhöhter Nutzfläche und verbesserter funktionaler Qualität. Auch die begleitende Maßnahme wurde mit einem im internationalen Vergleich geringen Budget effizient umgesetzt und trug zur Stärkung lokaler Wartungs- und Planungskapazitäten bei.

Insgesamt wird die Effizienz des Vorhabens als überwiegend erfolgreich eingestuft.

Impact

13. Übergeordnete entwicklungspolitische Veränderungen

Im Rahmen der EPE wurde das Impact-Ziel präzisiert und wie folgt definiert: Die Qualität der Grundbildung in ausgewählten Distrikten Ägyptens hat sich verbessert.

Zur Messung des Impact-Ziels wurden folgende Indikatoren herangezogen/keine Indikatoren festgelegt.

Indikator	Status bei Prüfung	Zielwert bei EPE (Prüfung)	Istwert bei AK	Istwert bei EPE
(1) Bruttoeinschulungsrate (Jungen/Mädchen)	2013/14 Assiut (insgesamt 97,5 %) / (99,5 % Jungen) / (95,3 % Mädchen) und Sohag (insgesamt 95,1 %) / (97,1 % Jungen) / (93,1 % Mädchen) ¹⁸	(EPE) Einschulungsraten erhöhen sich	/	2025 Assiut (insgesamt 98 %) / (96,82 % Jungen) / (99,24 % Mädchen) und Sohag (insgesamt 97,7 %) / (97,58 % Jungen) / (100,59 % Mädchen) Zielwert erreicht
(2) Wiederholerrate (Jungen/Mädchen)	2013 Assiut (insgesamt 1,14%) / (1,40 % Jungen) / (0,85 % Mädchen) und Sohag (insgesamt 1,14 %) / (1,40 % Jungen) / (0,85 % Mädchen)	(EPE) Rückgang der Wiederholerraten	/	2024 (für 2025 keine Daten verfügbar) Assiut (insgesamt 0,56 %) / (0,73 % Jungen) / (0,39 % Mädchen) Sohag (insgesamt 0,30 %) / (0,39 % Jungen) / (0,22 % Mädchen) Zielwert erreicht
(3) Alphabetisierungsrate	2013 (national 74 %, Assiut 34,6 %, Sohag 33,6 %) ¹⁹	(EPE) Anstieg der Alphabetisierungsrate	/	2020 (national 85 % ²⁰ , Assiut 65,4 %, Sohag 66,4 %) Zielwert erreicht
(4) Abschlussquote der Grundschule (6. Klasse, Jungen/Mädchen)	2013 Assiut und Sohag (insgesamt 88,22 %/ (82,61 % Jungen) / (95,91 % Mädchen)	(EPE) Anstieg der Abschlussquoten	/	2025 Assiut (insgesamt 102,3 %) / (103 % Jungen) / (101,6 % Mädchen) Sohag (insgesamt 100 %) / (100,2 % Jungen) / (99,81 % Mädchen) Zielwert erreicht

Datenquelle: Mitteilungen des Projektträgers vom Oktober 2025.

14. Beitrag zu übergeordneten intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen

QESP I hat wirksam zu den übergeordneten entwicklungspolitischen Zielsetzungen beigetragen. In den Gouvernoraten Assiut und Sohag stieg die durchschnittliche Einschulungsrate (Indikator 1) leicht – eine deutliche Erhöhung zeigte sich hingegen vor allem

¹⁸ Die Daten basieren hier auf UNICEF (2017): The Impact of Population Growth on Youth Employment and School Education in Egypt. An Analytical Paper. Hinweis: Die disaggregierten Angaben für Jungen und Mädchen sind anhand des Anteils an Jungen und Mädchen an den Schulen in den jeweiligen Gouvernoraten geschätzt.

¹⁹ Basierend auf Daten der Central Agency for Public Mobilisation and Statistics (CAPMAS): <https://english.ahram.org.eg/News/110142.aspx>

²⁰ CAPMAS - <https://egypt.unfpa.org/sites/default/files/event-pdf/1.pdf?utm>

bei Mädchen. Die Rate der Jungen in Assiut war leicht sinkend. Das kann ggf. daran liegen, dass Jungen in manchen Gemeinden häufiger kurzfristig bei landwirtschaftlichen Arbeiten helfen müssen oder ihre Familien kurz vor Schulbeginn in ein anderes Gebiet umziehen. Dann sind die Kinder zwar ursprünglich registriert, besuchten aber dort nicht den Schulunterricht – und erscheinen deshalb nicht in den lokalen Statistiken. Das kann zu kleinen Rückgängen in der Einschulungsrate der Jungen führen.²¹

Zwischen 2013 und 2024 sind die Wiederholerraten in beiden Gouvernoraten deutlich zurückgegangen. Während 2013 noch rund 1,14 % der Kinder in Assiut und Sohag eine Klasse wiederholen mussten, halbierten sich die Werte bis 2024 nahezu. Der Rückgang zeigt sich sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen, wobei Mädchen durchgehend niedrigere Wiederholerraten aufwiesen.

Die Alphabetisierungsraten stiegen im Projektzeitraum erheblich. In Assiut und Sohag verbesserten sie sich von sehr niedrigen Ausgangswerten (jeweils ca. 34%) im Jahr 2013 auf über 65 % im Jahr 2020. Dieser Anstieg übertrifft das nationale Wachstum und spricht für eine deutliche Verbesserung des Bildungszugangs und der Lernleistungen im Einzugsbereich des Programms. Nichtsdestotrotz hat Ägypten eine immer noch hohe Analphabetenquote: In Assiut und Sohag kann ungefähr jeder dritte Erwachsene weder lesen noch schreiben.

Die Abschlussquoten haben sich seit 2013 gleichfalls positiv entwickelt. Während damals nur rund 88 % der Kinder in Assiut und Sohag die Grundschule abschlossen – mit besonders niedrigen Werten bei Jungen –, liegen die Raten 2025 bei annähernd 100 % oder sogar leicht darüber²². Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass ein deutlich größerer Anteil der Schülerinnen und Schüler die Grundschule regulär abschließt.

Lehrkräfte und Schulleitungen berichteten von einem messbaren Rückgang unentschuldigter Fehlzeiten, einer höheren Lernmotivation und verbesserten Leistungen im Lesen und Schreiben. Diese Verbesserungen stehen in engem Zusammenhang mit den verbesserten physischen Lernbedingungen, etwa durch bessere Belüftung, Beleuchtung, Akustik und sanitäre Infrastruktur. Auch die Lernumgebung selbst trug zu pädagogischen Zugewinnen bei: geringere Klassengrößen, ruhigere Räume und mehr Tageslicht wurden in fast allen Schulen als direkte Faktoren für konzentrierteres Lernen genannt.

Soziale Inklusion und Gleichstellung: Durch den Bau wohnortnaher, sicherer und gendersensibler Schulen wurde insbesondere Mädchen sowie Kindern aus einkommensschwachen Haushalten der Zugang zur Grundbildung erleichtert. Die Standortauswahl orientierte sich an lokalen Bedarfen und an geschlechtsspezifischen Einschulungsraten. Die Bereitstellung getrennter Sanitäranlagen, barrierefreier Zugänge und sicherer Außenbereiche trug zur Überwindung traditioneller Zugangshürden bei. Damit leistete QESP I einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der Bildungsgerechtigkeit in den geförderten Gouvernoraten.

Institutionelle Wirkung und Standardsetzung: Die unter QESP I entwickelten Planungsinstrumente – insbesondere das IVP und die eIDPs – wurden in mehreren Distrikten erfolgreich erprobt und teilweise weitergeführt. Ihre Anwendung trug zu einer verbesserten Bedarfsanalyse, größerer Transparenz in Entscheidungsprozessen und einer stärkeren Einbindung lokaler und zivilgesellschaftlicher Akteure bei. Auch im Bereich der architektonischen Standards setzte QESP I Maßstäbe: Die von GAEB als beispielhaft anerkannten Designprinzipien – etwa zur natürlichen Belüftung, Belichtung und optimalen Raumgestaltung – wurden in nachfolgenden Schulbauvorhaben der FZ (QESP II) aufgegriffen und weiterentwickelt. Allerdings ist zu beobachten, dass GAEB bisher nur einen Teil der im Rahmen von QESP I und II entwickelten qualitativen Elemente systematisch in ihre Standardentwürfe für die „Massenproduktion“ von bis zu 1.000 Schulen pro Jahr übernommen hat. Dazu gehören insbesondere einige unter *Nachhaltigkeit* aufgeführte Designprinzipien – wie die stärker berücksichtigte Gebäudeorientierung und Verschattung zur Vermeidung von Überhitzung, energieeffiziente Maßnahmen sowie angepasste Freiflächen- und Flächennutzungskonzepte.

15. Beitrag zu übergeordneten nicht-intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen

Neue und sanierte Schulen galten in vielen Gemeinden als sichtbare staatliche Investition. Schulen wurden als sichere Orte der Begegnung genutzt, und die Aktivität von Eltern- und Gemeindegremien nahm zu, was soziale Kohäsion und Community-Ownership förderte; die Einführung partizipativer Verfahren im Bildungssektor stärkte in einzelnen Distrikten die lokale Beteiligung, auch wenn eine Übertragung der IVP-Logiken auf kommunale Entscheidungsprozesse nicht eindeutig belegbar ist. Gleichzeitig traten ambivalente Effekte auf: Attraktive „Magnet“-Standorte zogen überproportional viele Anmeldungen an und führten, wo Personal und Betriebsmittel nicht mitwuchsen, zu erneuten Überbelegungen.

Zusammenfassende Bewertung des Impacts: **erfolgreich (2)**

Vor diesem Hintergrund werden die übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen als erfolgreich bewertet.

²¹ Es ist ebenfalls nicht auszuschließen, dass die Statistikerfassung heute u.U. verlässlicher ist als noch vor 10 Jahren.

²² Die Quote ist definiert als Anzahl der tatsächlich Grundschulabsolvierenden im Verhältnis zur Bevölkerungszahl der offiziellen Altersgruppe. Die Quote kann über 100 % liegen, falls bspw. Kinder früher eingeschult werden (jünger als die Kohorte) oder Wiederholer, d.h. Schülerinnen und Schüler rücken dann später in den Abschlussjahrgang und erhöhen den Zähler ohne den Nenner zu beeinflussen.

Nachhaltigkeit

16. Kapazitäten der Beteiligten und Betroffenen

Die staatlichen Bildungsausgaben in Ägypten liegen weit unter den internationalen Richtwerten. Die Incheon-Deklaration zur inklusiven Bildung empfiehlt Regierungen, zwischen 4 und 6 % ihres BIP oder 15 bis 20 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung zur Erreichung der SDG-4-Ziele bereitzustellen. Die ägyptische Verfassung von 2014 verpflichtet zwar den Staat, mindestens 6 % des BIP für Bildung auszugeben – davon 4 % für die voruniversitäre Bildung –, jedoch sanken die Bildungsausgaben von 2,3 % des BIP im Jahr 2020/2021 (6,7 % der Staatsausgaben) auf 1,7 % des BIP (5,3 % der Staatsausgaben) im Haushalt 2024/25, was den niedrigsten Stand seit fünf Jahren darstellt.²³ Ein strukturelles Risiko weiterhin in der unzureichenden finanziellen Ausstattung der lokalen Bildungsbehörden für Wartungs- und Instandhaltungsaufgaben, was die Nachhaltigkeit der geschaffenen Infrastruktur beeinträchtigen kann. Zwar wurden mit QESP I Grundlagen für systematische Wartungsroutinen gelegt (siehe nächster Abschnitt), deren dauerhafte Umsetzung hängt jedoch von politischen und finanziellen Rahmenbedingungen ab, die außerhalb des unmittelbaren Programmeinflusses liegen. Da über 90 % des nationalen Bildungsbudgets für Personalkosten aufgewendet werden, stehen kaum Mittel für Betrieb und Wartung zur Verfügung. Schulen bleiben daher stark auf lokale Beiträge angewiesen, die in Umfang und Kontinuität variieren.²⁴ Nach Angaben des Bildungsministeriums (MoETE) wurde Mitte 2025 eine Erhöhung des Budgets für Wartungs- und Instandhaltungsmaßnahmen beschlossen, um den bestehenden Rückstand bei Wartung und kleineren Reparaturen zu mindern. Diese Ankündigung konnte im Rahmen der Evaluierungsmission jedoch nicht vor Ort verifiziert werden.

17. Beitrag zur Unterstützung nachhaltiger Kapazitäten

QESP I leistete einen substanziellen Beitrag zum Aufbau nachhaltiger technischer, administrativer und partizipativer Kapazitäten im ägyptischen Bildungssektor – insbesondere auf Distrikt- und Gemeindeebene. Zu Projektbeginn verfügten viele beteiligte Institutionen, insbesondere die Gouvernementsverwaltungen (Mudariyas) und Distriktverwaltungen (Idaras), nur über begrenzte Erfahrung in bedarfsorientierter Bildungsplanung und Schulverwaltung. Im Rahmen der Begleitmaßnahme wurden daher gezielte Unterstützungsmaßnahmen umgesetzt, die zu spürbaren Lernprozessen und einer sichtbaren Stärkung lokaler Verantwortung führten.

Kernstück war die Einführung des IVP-Ansatzes, der es lokalen Akteuren erstmals ermöglichte, Schulbauprioritäten systematisch und datenbasiert festzulegen. Ergänzend wurde das Instrument der eDPs entwickelt, das Distriktverwaltungen eine fundierte Grundlage für Investitionsentscheidungen bot. Die Anwendung dieser Instrumente führte zu einer nachweislichen Verbesserung der Planungsqualität und Entscheidungsfindung auf subnationaler Ebene.

Darüber hinaus wurden Schulungspakete für technisches Personal der GAEB, Angestellte auf Distriktebene sowie Mitglieder der BoTs entwickelt und umgesetzt. Diese umfassten sowohl bautechnische und administrative Themen als auch Inhalte zu Wartung, Instandhaltung und Genderaspekten. Die Trainings wurden praxisorientiert und zielgruppenspezifisch durchgeführt und stärkten insbesondere die operative Kompetenz und Eigenverantwortung der Teilnehmenden. In vielen Schulen konnten Wartungspläne erfolgreich umgesetzt werden, die meisten Einrichtungen führen bis heute präventive Maßnahmen wie Anstriche oder Reparaturen zu Schuljahresbeginn durch, finanziert vor allem über BoT-Beiträge. Der Simple Maintenance Award Fund (SMAF) erwies sich dabei als wirksamer Anreizmechanismus, um einfache Wartungsroutinen auf Schulebene zu etablieren und eigenständiges Handeln zu fördern.

Das Programm trug zur Professionalisierung bei: Die General Authority for Educational Buildings (GAEB) war für die Umsetzung der baulichen Maßnahmen zuständig und verfügte bereits zu Projektbeginn über umfangreiche Erfahrung im Schulbau, jedoch mit Schwächen bei Planungstransparenz, Kostensteuerung und Wartungsmechanismen. Durch die enge Zusammenarbeit mit KfW und den Einsatz standardisierter Bauverfahren erlangte GAEB eine höhere technische und organisatorische Effizienz. Die Behörde entwickelte sich schrittweise zu einem stärker dienstleistungsorientierten Akteur mit verbesserter Planungs-, Design- und Bauaufsichtskompetenz. Dennoch blieb ihre institutionelle Anbindung an schulische Wartungsstrukturen schwach, und die interne Kapazität für präventive Instandhaltung blieb begrenzt.

Ein offenes Risiko besteht in der langfristigen Fortführung und Finanzierung der eingeführten Prozesse. Zwar wurden Instrumente und Routinen erfolgreich eingeführt und Akteure auf allen Ebenen qualifiziert, ihre Verstetigung hängt jedoch von politischen Prioritäten, administrativer Unterstützung durch das MoETE sowie der dauerhaften Bereitstellung von Haushaltsmitteln für Wartung und Weiterqualifizierung ab. Ohne diese Rahmenbedingungen könnten die erzielten Kapazitätsgewinne mittelfristig an Wirkung verlieren.

²³ Vgl. HRW (2025): Egypt: Declining Funding Undermines Education. Adequate Budgets Needed to Tackle Inadequate School Infrastructure, Teacher Shortages

²⁴ UNDP: Egypt Human Development Report 2021

18. Dauerhaftigkeit der Wirkungen

Die im Rahmen des Programms errichteten und sanierten Schulgebäude wurden vollständig in das öffentliche Schulnetz des Bildungsministeriums (MoETE) integriert und tragen weiterhin zur Verringerung von Klassenüberbelegung sowie zur Verbesserung der Lernumgebung in den Zielregionen bei. Aufgrund der standardisierten Bauweise, der robusten Materialien und der funktionalen Architektur ist von einer technischen Lebensdauer der Gebäude von mindestens 20 Jahren auszugehen – bei angemessener Wartung auch darüber hinaus. Die Gebäude wurden zudem mit soliden Fundamenten errichtet, sodass eine spätere Aufstockung möglich ist.

Auch im Bereich der Schularchitektur und Bauplanung sind nachhaltige Effekte sichtbar. Kindgerechte und architektonisch ansprechende Lernumgebungen wurden unter QESP I durch farbige Fassaden, natürliche Belichtung, verbesserte Belüftung, landschaftliche Gestaltung sowie Spiel- und Aufenthaltsflächen gefördert. GAEB übernahm mehrere dieser Designprinzipien in ihre technischen Richtlinien, darunter die Beachtung von Gebäudeorientierung und Verschattung zur Vermeidung von Überhitzung sowie Maßnahmen zur Energieeffizienz. Zudem wurden Freiflächen- und Flächennutzungskonzepte angepasst: Der Anteil der Verkehrsflächen²⁵ in GAEB-Entwürfen sank nachweislich auf etwa 31–35 % (zuvor über 40 %), und ergonomisches Mobiliar – insbesondere flexible Einzelmöbel – wurde in rund der Hälfte der neu errichteten Schulen übernommen. Diese architektonischen Elemente sind heute Bestandteil der Standardentwürfe der GAEB und wirken somit über das Projekt hinaus fort.

Ein zentrales Risiko für die Dauerhaftigkeit der erzielten Wirkungen liegt in der langfristigen Finanzierung von Betrieb und Instandhaltung. Zwar wurden Schulpersonal, Wartungsgruppen und Boards of Trustees im Rahmen von QESP I in Wartungsroutinen geschult, diese eigenständig umzusetzen – in der Praxis hängt die tatsächliche Fortführung dieser Routinen jedoch maßgeblich von der regelmäßigen Bereitstellung von Budgets durch das MoETE ab. Eine verbindliche und planmäßige Verankerung solcher Mittel in den Haushalten auf Gouvernoratebene existiert bislang nur in begrenztem Umfang. Unterschiede im Engagement von BoTs und Schulleitungen führen zu unterschiedlichen Standards in Pflege und Sicherheit: Während manche Schulen hohe Sauberkeit und Wartungsqualität aufrechterhalten, wurden andernorts Mängel festgestellt. Bei den installierten Brandschutzanlagen gab es an mehreren Standorten Defizite: Schläuche waren nicht in den dafür vorgesehenen Wandschränken, Wassertanks auf den Dächern sind nicht befüllt, und Feuerlöscher fehlten an den vorgesehenen Wandaufhängungen (z.B. Osman Ali Ahmed in Qusiya, Tanagha PS in Qusiya). Diese Mängel schließen eine Funktionsfähigkeit im Brandfall aus. Zudem schwankt die Sauberkeit stark; in manchen Lüftungsöffnungen der doppelwandigen Außenwände wurden Vogelnester gefunden. Die Brandschutzbereitschaft sowie Reparaturen an defekten Klassenraumtüren, losen Fliesen, offenen Kabelschächten und Sicherungskästen sowie defekten Toiletten sollten regelmäßig kontrolliert und nachgebessert werden. Bessere Kontrollen und regelmäßige Reinigungsroutinen würden helfen, die Gebäude langfristig in einem guten Zustand zu erhalten. Türen und sanitäre Anlagen benötigen in vielen Fällen Reparaturen. Einige Schulen wünschen sich zusätzliche Stockwerke, da die verfügbaren Kapazitäten zunehmend knapp werden (z.B. Naga el Amarna, Bardis El Kadima). Die durch das Projekt installierten, sehr wenigen Spielgeräte auf den Spielplätzen sind nicht nutzbar – Schaukeln und Wippen wurden in fast allen besichtigten Schulen demontiert. Insgesamt fehlt es an einer kindgerechten Ausstattung der Schulhöfe. Außenspielbereiche könnten mit robusten, einfachen Geräten, die auf die Anzahl der Schüler ausgelegt sind, besser ausgestattet werden.

Während der Evaluierungsmission wurde auf die wichtigsten kritischen Aspekte des Projekts hingewiesen, insbesondere in Bezug auf die Mittel für Wartung, den abgenutzten Eindruck einiger Schulen aufgrund fehlender Malerarbeiten sowie die mangelnde Sauberkeit in zahlreichen Einrichtungen und weitere Themen. Im Rahmen der Mission wurden von den Schulen Wartungsmittel im Durchschnitt 3.000 EGP/Jahr angegeben – dies weicht von der Auskunft des MoETE ab, da Schulen seit September 2025 offenbar deutlich mehr Mittel erhalten (5.000 EGP/Monat bzw. 60.000 EGP/Jahr. Laut Angaben des Bildungsministeriums sei dies in einer Ministerzirkular während eines Treffens mit 12.000 Schuldirektoren angekündigt worden. Sollte dies zutreffen, würden den Schulen wesentlich mehr Mittel zur Verfügung stehen, was die Nachhaltigkeit erheblich verbessern könnte. Allerdings ist nicht klar, inwiefern diese Erhöhung der Mittel bereits vollständig implementiert wurde.

Ein weiterer Nachhaltigkeitsfaktor betrifft die personellen Kapazitäten der beteiligten Institutionen. Zwar sind viele der im Programm geschulten Mitarbeitenden weiterhin in den Distriktverwaltungen tätig, doch führen häufige Personalwechsel, Beförderungen oder Pensionierungen dazu, dass Wissen und praktische Erfahrung teilweise verloren gehen. Die langfristige Wirkung der Kapazitätsentwicklungsmaßnahmen hängt daher entscheidend davon ab, ob Schulungen und IVP-Prozesse institutionell abgesichert, regelmäßig wiederholt und in das Routinehandeln der Bildungsverwaltungen integriert werden.

Personelle Kapazitäten an den Schulen sind immer noch kritisch. Das MoETE stellte zwar in den letzten Jahren neue (Hilfs-)Lehrkräfte auf Kurzzeitverträgen ein, wodurch Engpässe reduziert wurden. Allerdings ist die Erfahrung dieser neuen Lehrkräfte

²⁵ Bei GAEB-Schulen entfiel ein großer Teil der Fläche auf Flure, Treppen und Eingangsbereiche. Teilweise waren das über 40 % der gesamten Gebäudefläche. Das bedeutet: viel Raum zum Durchgehen, aber weniger Raum zum Lernen.

begrenzt, und die hohe Fluktuation erschwert die nachhaltige Nutzung der im Projekt vermittelten Kenntnisse und das vergleichsweise niedrige Gehaltsniveau trägt zusätzlich zur Instabilität bei.²⁶

Insgesamt zeigen die erzielten Wirkungen eine positive Tendenz, ihre langfristige Stabilität gilt jedoch als nur teilweise gesichert. Die geschaffene Infrastruktur und die entwickelten Instrumente bilden eine tragfähige Basis für langfristige Verbesserungen im Bildungssektor. Ihre nachhaltige Wirkung hängt jedoch von institutioneller Kontinuität, politischer Priorisierung sowie der Bereitstellung ausreichender Mittel für Betrieb, Wartung, Lehrkräfteentwicklung und partizipative Prozesse auf nationaler und subnationaler Ebene ab.

Zusammenfassende Bewertung der Nachhaltigkeit: Bsp. eingeschränkt erfolgreich (3)

QESP I leistete einen wichtigen Beitrag zum Aufbau nachhaltiger Strukturen und Kompetenzen, doch die erreichten Kapazitätsgewinne sind nur teilweise gesichert. Die Nachhaltigkeit des Vorhabens wird daher als **eingeschränkt erfolgreich** eingeschätzt.

Gesamtbewertung: Bsp. eingeschränkt erfolgreich (3)

Das Vorhaben QESP I zielte auf die Verbesserung der Bildungsqualität in benachteiligten ländlichen Regionen Oberägyptens durch den Ausbau schulischer Infrastruktur sowie durch den Aufbau lokaler Planungs- und Steuerungskapazitäten. Die Maßnahme war klar an den Politiken und Prioritäten Ägyptens und Deutschlands ausgerichtet – insbesondere an der ägyptischen Bildungsreformstrategie und an der deutschen EZ-Schwerpunktsetzung im Bereich Bildung.

Die Relevanz des Vorhabens war hoch. Der Bedarf an schulischer Infrastruktur war in den Zielregionen erheblich, vor allem hinsichtlich Mädchenbildung, räumlicher Unterversorgung und Überbelegung. QESP I adressierte ein zentrales Entwicklungshemmnis und stärkte bestehende nationale Strukturen.

Die Kohärenz des Vorhabens wird ebenfalls positiv bewertet. QESP I fügte sich in die deutsche FZ-Landschaft in Ägypten ein und war konsequent in nationale Strukturen eingebettet. Die sektorweite Harmonisierung blieb hingegen begrenzt.

Die Effektivität des Projekts war erfolgreich. Die Outcome-Ziele wurden in weiten Teilen erreicht. Der IVP-Ansatz stellte sich als elementarer Faktor hinsichtlich der erfolgreichen Umsetzung heraus.

Die Mittelverwendung erfolgte kosteneffizient, die Ausschreibungen waren wettbewerbsorientiert, und durch standardisierte Bauverfahren wurden Skaleneffekte erzielt. Die Beratungs- und Trainingskosten blieben im internationalen Vergleich moderat. Gleichzeitig führten administrative Verzögerungen und pandemiebedingte Unterbrechungen zu einer Verlängerung der Umsetzungszeit.

In den geförderten Programm-Gouvernorate konnte entwicklungspolitische Wirkung entfaltet werden. Die Schulen verbesserten nicht nur das Lernumfeld, sondern stärkten die soziale Kohäsion und das Vertrauen in staatliche Bildungsangebote. Vor allem Mädchen profitierten von der verbesserten Lernumgebung und der wohnortnahen Schulversorgung.

Die Nachhaltigkeit der Wirkungen gilt jedoch als nur teilweise gesichert. Insgesamt gilt das Programm als Modell für integrierte Bildungsförderung in Ägypten und hat nachhaltige Impulse für partizipative Planung und die Verbesserung des Lernumfelds gesetzt.

Beitrag zur Agenda 2030

Die Weltgemeinschaft hat sich mit der Agenda 2030 auf 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) verständigt. QESP I leistete einen direkten Beitrag zu mehreren dieser globalen Ziele – insbesondere zu SDG 4 („Hochwertige Bildung“) und SDG 5 („Geschlechtergleichstellung“) sowie SDG 10 („Weniger Ungleichheiten“) und SDG 11 („Nachhaltige Städte und Gemeinden“).

Mit dem Ausbau schulischer Infrastruktur in benachteiligten ländlichen Regionen Ägyptens unterstützte das Vorhaben die Zielerreichung von SDG 4.1, das allen Mädchen und Jungen einen gleichberechtigten Zugang zu einer hochwertigen, inklusiven und gebührenfreien Primarbildung sichern soll. Die gezielte Standortwahl auf Basis faktenbasierter Kriterien sowie die Errichtung kind- und gendersensibler Schulgebäude (u. a. mit separaten sanitären Anlagen) leisteten dabei einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit.

²⁶ Education Sector Plan 2023–2027; HRW (2025): Egypt: Declining Funding Undermines Education. Adequate Budgets Needed to Tackle Inadequate School Infrastructure, Teacher Shortages

Darüber hinaus unterstützte QESP I SDG 5.1 und 5.a, indem es strukturelle Barrieren für die Bildung von Mädchen in ländlichen Regionen adressierte und Frauen in Schulmanagementprozesse (z. B. in den BoTs) einband. Die verbesserte Infrastruktur wirkte sich zudem positiv auf das Sicherheitsgefühl und die Bildungschancen von Mädchen aus.

Durch die Förderung dezentraler Planungsstrukturen und partizipativer Entscheidungsprozesse stärkte das Vorhaben außerdem die kommunale Entwicklung und trug somit zu SDG 11.3 bei, welches auf eine inklusive und nachhaltige Urbanisierung sowie die Beteiligung der Bevölkerung an der Stadt- und Regionalplanung abzielt.

Methodik

Evaluierungsmethodik

Die Ex-post-Evaluierung folgt der Methodik eines Rapid Appraisal, d.h. einer datengestützten, qualitativen Kontributionsanalyse und stellt ein Expertenurteil dar. Dabei werden dem Vorhaben Wirkungen durch Plausibilitätsüberlegungen zugeschrieben, die auf der sorgfältigen Analyse von Dokumenten, Daten, Fakten und Eindrücken beruhen. Dies umschließt – wenn möglich – auch die Nutzung digitaler Datenquellen und den Einsatz moderner Techniken (z.B. Satellitendaten, Online-Befragungen, Geocodierung). Ursachen für etwaige widersprüchliche Informationen wird nachgegangen, es wird versucht, diese auszuräumen und die Bewertung auf solche Aussagen zu stützen, die – wenn möglich – durch mehrere Informationsquellen bestätigt werden (Triangulation).

Der Analyse der Wirkungen liegen angenommene Wirkungszusammenhänge zugrunde, dokumentiert in der bereits bei Projektprüfung entwickelten und ggf. bei Ex-post-Evaluierung aktualisierten Wirkungsmatrix. Im Evaluierungsbericht werden Argumente dargelegt, warum welche Einflussfaktoren für die festgestellten Wirkungen identifiziert wurden und warum das untersuchte Projekt vermutlich welchen Beitrag hatte (Kontributionsanalyse). Der Kontext der Entwicklungsmaßnahme wird hinsichtlich seines Einflusses auf die Ergebnisse berücksichtigt. Die Schlussfolgerungen werden ins Verhältnis zur Verfügbarkeit und Qualität der Datengrundlage gesetzt. Eine Evaluierungskonzeption ist der Referenzrahmen für die Evaluierung.

Die Methode bietet für Projektevaluierungen ein – im Durchschnitt - ausgewogenes Kosten-Nutzen-Verhältnis, bei dem sich Erkenntnisgewinn und Evaluierungsaufwand die Waage halten, und über alle Projektevaluierungen hinweg eine systematische Bewertung der Wirksamkeit der Vorhaben der FZ erlaubt. Die einzelne Ex-post-Evaluierung kann daher nicht den Erfordernissen einer wissenschaftlichen Begutachtung im Sinne einer eindeutigen Kausalanalyse Rechnung tragen.

Das Ziel der Evaluierungen (Erkenntnisinteresse) besteht vor allem darin, Wirkungen zu messen, Rechenschaft abzulegen, Transparenz zu fördern und institutionelles Lernen zu ermöglichen.

Typ der Evaluierung:

Reise ins Projektgebiet.

Nicht-öffentliche (interne) Dokumente

Interne Projektdokumente, sekundäre Fachliteratur, Strategiepapiere.

Verzeichnis öffentlicher Quellen

Aldinger, Martin (2014): *Educational Architecture and Learning Environments: Lessons from QESP-I and NILE*. Stuttgart: Aldinger Architects.

Arab Republic of Egypt (2023/2024) – Central Agency for Public Mobilization and Statistics (CAPMAS) (2019): *Statistical Yearbook – Education and Demographics*. Cairo: CAPMAS.

BMZ (2023): *Menschenrechtskonzept der deutschen Entwicklungspolitik*. Bonn.

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) (2015): *Decentralisation in Egypt's Education Sector – Comparative Study*. Eschborn: GIZ.

Egyptian Food Bank (2018): *School Feeding Programme – Implementation Report 2010–2018*. Cairo: EFB.

Fraser, Kieran (2015): *Landscape Design for Educational Facilities in Egypt – QESP-I Guidelines*. Berlin: KFLD Studio.

GAEB – General Authority for Educational Buildings (2011): *Criteria and Conditions for the Suitability of Locations & Buildings of Basic and General Secondary Schools*. Cairo: GAEB.

HRW – Human Rights Watch (2025): *Egypt: Declining Funding Undermines Education. Adequate Budgets Needed to Tackle Inadequate School Infrastructure, Teacher Shortages*.

GOPA Consultants (2014): *NILE and QESP-I Training Materials and Design Guidelines*. Bad Homburg: GOPA Consultants.

GOPA Infra GmbH (2022): *Quality Education Support Programme (QESP I) – Final Programme Completion Report*. Bad Homburg: GOPA Infra GmbH.

- KfW Entwicklungsbank** (2009): *Feasibility Study – Quality Education Support Programme (QESP I)*. Frankfurt am Main: KfW.
- KfW Entwicklungsbank** (2015): *NILE Programme – New and Improved Learning Environment: Final Report*. Frankfurt am Main: KfW.
- Masr el-Kheir Foundation** (2016): *Community Participation in Basic Education: Lessons from Upper Egypt*. Cairo: MEK.
- Ministry of Education and Technical Education** (2007): *Pre-University Education Reform National Strategic Plan 2007–2012*. Cairo: MoE.
- Ministry of Education and Technical Education (MoETE)** (2014): *Strategic Plan for Pre-University Education 2014–2030*. Cairo: MoETE.
- Ministry of Planning (MoP)** (2014): *Egypt National Budget 2014/15*. Cairo: Ministry of Planning.
- Sobhy, Hania** (2019): *Expensive Classrooms, poor Learning*. The Imperative of Reforming School Construction in Egypt.
- UNICEF (2017)**: *The Impact of Population Growth on Youth Employment and School Education in Egypt*. An Analytical Paper.
- UNESCO-UNEVOC** (2019): *Education 2.0: The New Vision for Egyptian Education*. Bonn: UNESCO.
- UNICEF** (2012): *Child-Friendly Schools Manual*. New York: UNICEF.
- UNICEF** (2024): *Egypt Data Snapshot*
- United Nations Development Programme (UNDP)** (2010): *Egypt's Progress Towards Achieving the Millennium Development Goals*. Cairo: UNDP.
- United Nations Development Programme (UNDP)** (2021): *Egypt Human Development Report, Development, a right for all: Egypt's pathways and prospects*
- United Nations** (2015): *Sustainable Development Goals – Agenda 2030*. New York: UN.
- USAID** (2011): *Education Reform Program (ERP I & II) – Final Evaluation Report*. Washington D.C.: USAID.
- World Bank** (2018): *Improving Education Quality in Egypt: Systems and Governance Challenges*. Washington D.C.: World Bank.

Datenquellen und Analysetools

Datensammlung vor Ort, Monitoringdaten des Partners.

Besuchte Projektstandorte

Naziet el-Milk, 2) Tanagha BE, 3) al-Khawalid PS (Sahel Selim), 4) Mir for BE, 5) Osman Ali Ahmed PS, 6) Tahagha PS (Qusiya), 7) Nagala Owels PS, 8) Naga El-Gadallat for BE, 9) El-Mahasna El-Kadima PS, 10) and 11) Mazata El-Kadima (2xSchools) (Girga), 12) Abdel Alim Fouad for BE, 13) Bardis el-Kadima for BE and 14) Naga el-Amarna for BE (Baiana).

Interviewpartner und -modalität (persönlich, virtuell/telefonisch, schriftlich)

KfW, Bildungsministerium, GAEB, GOPA Tech, Schulleitungen, Vertreter der Gouvernements- und Bildungsdirektionen (Mudariyas und Idaras), Elternvertretungen sowie Mitglieder der Schulvorstände (BoTs).

Folgende Aspekte limitierten die Evaluierung

Programmwirkungen lassen sich nur begrenzt isolieren, da parallele nationale Reforminitiativen (wie *Education 2.0*) ähnliche Zielsetzungen verfolgten. Rückmeldungen aus Gemeinden und Elternvertretungen konnten zudem nur punktuell eingeholt werden

Bewertungsmethodik

Zur Beurteilung des Vorhabens nach den OECD DAC-Kriterien wird mit Ausnahme des Nachhaltigkeitskriteriums eine sechsstufige Skala verwandt. Die Skalenwerte sind wie folgt belegt:

- Stufe 1** sehr erfolgreich: deutlich über den Erwartungen liegendes Ergebnis
- Stufe 2** erfolgreich: voll den Erwartungen entsprechendes Ergebnis, ohne wesentliche Mängel
- Stufe 3** eingeschränkt erfolgreich: liegt unter den Erwartungen, aber es dominieren die positiven Ergebnisse
- Stufe 4** eher nicht erfolgreich: liegt deutlich unter den Erwartungen und es dominieren trotz erkennbarer positiver Ergebnisse die negativen Ergebnisse
- Stufe 5** überwiegend nicht erfolgreich: trotz einiger positiver Teilergebnisse dominieren die negativen Ergebnisse deutlich
- Stufe 6** gänzlich erfolglos: das Vorhaben ist nutzlos bzw. die Situation ist eher verschlechtert

Die Gesamtbewertung auf der sechsstufigen Skala wird aus einer projektspezifisch zu begründenden Gewichtung der sechs Einzelkriterien gebildet. Die Stufen 1–3 der Gesamtbewertung kennzeichnen ein „erfolgreiches“, die Stufen 4–6 ein „nicht erfolgreiches“ Vorhaben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Vorhaben i. d. R. nur dann als entwicklungspolitisch „erfolgreich“ eingestuft werden kann, wenn sowohl die Zielerreichung auf Outcome-Ebene (Effektivität) und Impact-Ebene als auch die Nachhaltigkeit mindestens als „eingeschränkt erfolgreich“ (Stufe 3) bewertet werden.

Impressum

Verantwortlich: Evaluierungsabteilung der KfW Entwicklungsbank

FZ-Evaluierung@kfw.de

Kartografische Darstellungen dienen nur dem informativen Zweck und beinhalten keine völkerrechtliche Anerkennung von Grenzen und Gebieten. Die KfW übernimmt keinerlei Gewähr für die Aktualität, Korrektheit oder Vollständigkeit des bereitgestellten Kartenmaterials. Jegliche Haftung für Schäden, die direkt oder indirekt aus der Benutzung entstehen, wird ausgeschlossen.

KfW Bankengruppe
Palmengartenstraße 5-9
60325 Frankfurt am Main, Deutschland

Anlagenverzeichnis

Anlage: Zielsystem und Indikatoren (Outcome Ebene)	2
Anlage: Zielsystem und Indikatoren (Impact Ebene)	4
Anlage: Programmmaßnahmen und Ergebnisse	5
Anlage: Umsetzungsstand der Betriebsempfehlungen	6
Anlage: Ex-post-Evaluierungsmatrix	7

Anlage: Zielsystem und Indikatoren (Outcome Ebene)

Outcome Ebene

Ziel und Indikatoren	Bei Prüfung	Bewertung der Angemessenheit (Ziel, Indikatoren, Zielwert) und Nutzung in EPE	Bei EPE (falls modifiziert)
Outcome-Ziel	Bei Programmprüfung (2010): Das Ziel der FZ-Maßnahme ist in den ausgewählten Distrikten einen besseren Zugang zu qualitativ verbesserten und kinderfreundlichen Grundbildungseinrichtungen auf Basis der Nationalen Bildungsstrategie (2007-2012) zu schaffen. Bei AK (2023): Das Ziel war es, im Programmgebiet (je 5 Distrikte in den Gouvernoraten Assiut und Sohag) einen besseren Zugang zu qualitativ verbesserten und kindgerechten Grundbildungseinrichtungen zu schaffen und dabei gleichzeitig auch das Management auf allen vier Verwaltungsebenen (MoETE Kairo, Muderiyas, Idaras und Schulen) zu verbessern.	Die Zielsetzung orientierte sich explizit an der Nationalen Bildungsstrategie Ägyptens (2007–2012), die den Ausbau der Grundbildung – insbesondere in benachteiligten Regionen – sowie die Verbesserung der Lernumgebung priorisierte. Der Fokus lag auf einem verbesserten Zugang zu Bildungsangeboten und adressierte damit die Output-Ebene. Im Rahmen der Evaluierung wird die Formulierung um den Aspekt der Nutzung der geschaffenen Kapazitäten ergänzt (Outcome-Ebene). Die strategische Kombination von Infrastrukturmaßnahmen mit Begleitmaßnahmen zur Stärkung von Eltern-/Gemeindevertretungen sowie zur Unterstützung des Managements auf lokaler Verwaltungs- und Schulebene war wichtig und sachgerecht, um die Programmwirkungen über das Programmende nachhaltig institutionell zu verankern. Rückblickend wäre insofern eine präzisere und stärker wirkungsorientierte Formulierung wünschenswert gewesen. Die Zielformulierung wird ebenfalls um den Aspekt eines nachhaltigen Zugangs ergänzt. Zudem sollte dieser gleichberechtigt sein – so sollte bei den Infrastrukturmaßnahmen darauf geachtet werden, dass diese bedarfsgerecht sind und bspw. auf die Bedürfnisse von Mädchen eingehen. Darüber hinaus ist anzumerken, dass zusammengesetzte Zielformulierungen (wie bei AK gewählt) generell zu vermeiden sind.	Nutzung eines nachhaltig verbesserten, gleichberechtigten Zugangs zu bedarfsgerechten Grundbildungseinrichtungen in ausgewählten Distrikten der Gouvernorate Sohag und Assiut in Ägypten.
Indikator 1	75 % der geförderten Schulen qualifizieren sich für die Akkreditierung gemäß den Vorgaben der Nationalen Bildungsstrategie (Verhältnis zu Fachräumen > 50 %)	Der Indikator ist eher der Output-Ebene zuzuordnen. Zudem wurde der Indikator im Programmverlauf gestrichen. Die Qualifizierung für eine Akkreditierung: konnte nicht erreicht werden, da UNICEF die dazu erforderliche und zuvor vereinbarte Mitarbeit verweigerte.	
Indikator 2 (NEU: Indikator 1)	Ein einfaches und nachhaltige funktionierendes Wartungssystem ist 3 Jahre nach Programmbeginn in 75 % der geförderten Schulen etabliert.	Relevanter Outcome-Indikator (auf übergeordneter Ebene) zur langfristigen Nutzbarkeit der Infrastruktur. Zeitlich präzise, aber 'funktionierend' ist ohne objektive Kriterien schwer belegbar. Operationalisierung erforderlich (z. B. Wartungsberichte, Budgetzuweisung). Im Rahmen der EPE soll die Bewertung der Indikatorerfüllung anhand der vier SMAF-Kategorien erfolgen: einfache Wartungsmaßnahmen (präventiv und korrektiv), allgemeine Sauberkeit, aktive Einbindung des Boards of Trustees sowie eine adäquate und funktionale Nutzung der Schulgebäude.	

Indikator 3 (NEU: Indikator 2)	Bei Programmabschluss ist die Zahl der Schüler:innen/Klasse in 75 % der Programmschulen um mindestens 10 % unter dem Gouvernatsdurchschnitt	Die Teilzielgruppe (Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte) profitieren von der Nutzung einer bedarfsgerechten Schulinfrastruktur im Sinne eines verbesserten Lehr- und Lernumfelds durch geringere Klassengrößen. Der Indikator ist präzise und klar formuliert. Allerdings sollte die Formulierung neutral sein und nicht die Richtung der angestrebten Veränderung angeben. Wie in der AK geschildert, hatten die neuen Schulinfrastrukturen eine starke Sogwirkung in den jeweiligen Einzugsbereichen, was zu einer Zunahme des Verhältnisses führen kann. Zudem setzt eine sinnvolle Umsetzung voraus, ausreichend Lehrkräfte an den Schulen eingestellt sind. Dies kann durch das Programm (in Bezug auf Bereitstellung von Infrastruktur) initiiert, aber nicht kontrolliert werden. Neben der relativen Betrachtung im Vergleich zum Gouvernatsdurchschnitt wird im Rahmen der EPE ebenfalls die Entwicklung des absoluten Schüler-Klassenraum-Verhältnisses an den geförderten Schulen betrachtet.	a) Das Schüler-Klassenraum-Verhältnis sinkt in den Programmschulen deutlich gegenüber dem Ausgangswert und nähert sich dem nationalen Zielwert von maximal 37 Schülern/KR an, der laut Sector Education Plan (2023-2027) bis 2027 erreicht werden soll b) In 75 % der geförderten Schulen liegt das Verhältnis um mindestens 10 % unter dem Gouvernatsdurchschnitt
Indikator 4 (NEU: Indikator 3)	In Mindestens 90 % der Programmschulen liegt der Geschlechtsunterschied („gender gap“ unter dem Gouvernatsdurchschnitt)	Angemessener und wichtiger Indikator zur Geschlechtergerechtigkeit im Bildungszugang sowie der Nutzung. Bei dem Bau wurde auf eine „gender-friendly infrastructure“ geachtet. Es fehlt eine klare Angabe, wann der Zielwert erreicht sein soll.	
NEU: Indikator 4			Zur Messung der nachhaltigen Nutzung der Schulinfrastruktur wurde ein neuer Indikator bei EPE herangezogen: Alle befragten Distriktverwaltungen im Programmgebiet führen jährlich mindestens eine Schulbegehung und Bedarfserhebung gemäß den nationalen Richtlinien durch.

Anlage: Zielsystem und Indikatoren (Impact Ebene)

Impact Ebene

Ziel und Indikatoren	Bei Prüfung	Bewertung der Angemessenheit (Ziel, Indikatoren, Zielwert) und Nutzung in EPE	Bei EPE (falls modifiziert)
Impact-Ziel	Das übergeordnete entwicklungspolitische Ziel der FZ-Maßnahme ist, einen Beitrag zur Erreichung von MDG 2 und 3 zu leisten sowie zur Etablierung eines dezentralen und effizienten Schulinfrastruktur-Managements in den ausgewählten Gouvernoraten und Distrikten beizutragen.	Zusammengesetzte Zielformulierungen sind zu vermeiden. Das Programmziel sollte durch konkrete, messbare Wirkungssindikatoren ergänzt werden – siehe unten. Es erscheint plausibel, dass sich verbesserte Lernbedingungen durch die Nutzung einer adäquaten Schulinfrastruktur positiv auf das Bildungsniveau in den geförderten Distrikten auswirkt. Die Unterstützung der Managementstrukturen auf allen Verwaltungsebenen führt zu einer systemischen Stärkung, so dass die etablierten Strukturen auch langfristig Wirkung entfalten können. Ausschlagend hinsichtlich der Zielerreichung ist letztlich das Zusammenwirken der Gesamtheit aller Wirkungsfaktoren. Dazu zählen neben der Schulinfrastruktur und des Managements u.a. Lehrpläne und Inhalte, Lernmaterialien, Motivation der Lehrkräfte, Eltern- und Gemeinschaftsengagement, Finanzierung von Gehältern und Materialien sowie Wartung und Instandhaltung.	Die Bildungsqualität im Grundschulbereich in ausgewählten Distrikten Ägyptens ist verbessert.
Hinweis:		Es wurden zum Zeitpunkt der PP keine Impact-Indikatoren formuliert. Im Rahmen der Evaluierung wurde anhand der folgenden Indikatoren und der entsprechenden Datenerhebung von Daten und Fakten überprüft, inwiefern das Vorhaben einen Beitrag zum übergeordneten Ziel leistete.	
NEU Indikator 1			Steigerung der Bruttoeinschulungsrate (m/w)
NEU Indikator 2			Verringerung der Wiederholungsquote (m/w)
NEU Indikator 3			Alphabetisierungsrate
NEU Indikator 4			Abschlussrate (w/m) Grundschule bis zur 6. Klasse)

Anlage: Programmmaßnahmen und Ergebnisse

Vgl. Hauptteil

Anlage: Umsetzungsstand der Betriebsempfehlungen

Betriebsempfehlung aus AK	Umsetzungsstand bei EPE	Kommentar
Im Rahmen von QESP I wurden zwar die Anforderungen an Betonstrukturen und Gebäudefundamente der Schulen deutlich überarbeitet (was schon zu Kosteneinsparungen von ca. 20 % bei den Baukosten führte!), es sind aber noch weitere Optimierungen möglich. Diese Parameter sollen im Rahmen des laufenden FZ-Vorhabens QESP II und in zukünftigen Bauvorhaben optimiert werden, auch um die verfügbaren Eigenmittel im Rahmen der ägyptischen Anforderungen an Schulinfrastruktur effizienter ausnutzen zu können.	☒ Vollständig umgesetzt ☐ Teilweise umgesetzt ☐ Nicht umgesetzt ☐ Daten unzureichend	Im Rahmen der Folgephase des Programms (QESP II) vollständig umgesetzt
Im Rahmen von QESP II (und künftigen Bauvorhaben im Bildungssektor) erhält das Verhältnis von Verkehrs- zu Unterrichtsflächen im Rahmen der ägyptischen Vorgaben besondere Bedeutung. Bei QESP I wurden 51,5 % der neu gebauten bzw. rehabilitierten Flächen werden für „Bildungszwecke“ (Klassenzimmer, Labore, Bibliotheken, Mehrzweckräume, offene Klassenzimmer, Aktivitäten) genutzt – was fast optimal ist. Mit einem Anteil von durchschnittlich nur 34,6 % liegt der Anteil der Verkehrsflächen und deren Kosten im Vergleich zur Gesamtfläche der Schulen <u>sehr niedrig</u> . Bei den realisierten GAEB-Entwürfen (Schuldenumwandlung) wurde der Verkehrsflächenanteil sogar auf 31,2 % reduziert. Diese Optimierung muss für QESP II beibehalten werden.	☒ Vollständig umgesetzt ☐ Teilweise umgesetzt ☐ Nicht umgesetzt ☐ Daten unzureichend	Im Rahmen der Folgephase des Programms (QESP II) vollständig umgesetzt
Die Bauüberwachung muss weiter gestärkt werden, um Qualität zu gewährleisten. In der Folgephase QESP II ist es wichtig, dass Bau- und Qualitätssicherung einheitlichen Prozesse zugrunde liegen (z.B. Fortschrittsberichte und Überwachungszeitplan). Die Erfahrung bei QESP I hat gezeigt, dass die Einschaltung von (privaten) Planungsbüros hier keinen besonderen Mehrwert gebracht hat. Entscheidend war vielmehr die konsequente Hinführung aller Planungsbeteiligten auf das Prinzip der standortspezifischen und architektonisch ausgerichteten Planung von Schulbauten. Es wird daher empfohlen, auf eine Fokussierung auf die Stärkung der Kompetenzen und Kapazitäten von GAEB zu konzentrieren, auch auf Ebene der Muderiyas. Nur so kann eine nachhaltige Beeinflussung der massiven staatlich finanzierten Schulbauplanungen in Ägypten gewährleistet werden.	☒ Vollständig umgesetzt ☐ Teilweise umgesetzt ☐ Nicht umgesetzt ☐ Daten unzureichend	Im Rahmen der Folgephase des Programms (QESP II) vollständig umgesetzt
GAEB-Management und Mitarbeiter müssen weiterhin für notwendige Änderungen in der Planung und Umsetzung von Schulinfrastruktur sensibilisiert werden. Dabei müssen als Schwerpunkte gelten die Verstärkung einer standortspezifischen Planung sowie die weitere Kostenoptimierung („value engineering“). Diese sind weiterhin ein zentrales Element der Folgephase QESP II.	☒ Vollständig umgesetzt ☐ Teilweise umgesetzt ☐ Nicht umgesetzt ☐ Daten unzureichend	Im Rahmen der Folgephase des Programms (QESP II) vollständig umgesetzt

Anlage: Ex-post-Evaluierungsmatrix

Relevanz

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
1. Ausrichtung an Politiken und Prioritäten			2	0	
1.1. Sind die Ziele der Maßnahme an den (globalen, regionalen und länderspezifischen) Politiken und Prioritäten, insbesondere der beteiligten und betroffenen (entwicklungspolitischen) Partner und des BMZ, ausgerichtet?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Entspricht das Vorhaben den strategischen Zielen der nationalen Bildungsstrategie Ägyptens (2007-2012) zum Zeitpunkt der Prüfung als auch aktuell? Passt das Vorhaben zu den Strategien des BMZ? Passen die Maßnahmen zu den SDGs? Welche entwicklungspolitischen Leitlinien des BMZ (z. B. feministische Entwicklungspolitik) spiegeln sich in der Konzeption wider? Gab es bei der Planung einen Dialog mit Distriktverwaltungen (Idaras) oder Schulbehörden über Zielrichtung und Design der Maßnahme?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
1.2. Berücksichtigen die Ziele der Maßnahme die relevanten politischen und institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Gesetzgebung, Verwaltungskapazitäten, tatsächliche Machtverhältnisse (auch bzgl. Ethnizität, Gender, etc.))?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Inwiefern wurden geschlechtsspezifische bedingte Zugangshindernisse bei der Festlegung der Programmziele berücksichtigt? Inwiefern waren die Infrastrukturmaßnahmen im Einklang mit den Vorgaben von GAEB? Dezentralisierung: Entsprach die Maßnahme dem tatsächlichen Dezentralisierungsstand im Bildungssektor Ägyptens oder wurde sie überambitioniert konzipiert? (Im Zusammenhang damit: Inwieweit ist die Dezentralisierungsstruktur auf Schule-, Idara- und Muderiya-Ebene tatsächlich etabliert und funktional? Wie bewerten die betroffenen Akteure (Schulleitungen, Idaras, Muderiya) die Wirkung der bisherigen Dezentralisierungsmaßnahmen?)			
2. Ausrichtung an Bedürfnissen und Kapazitäten der Beteiligten und Betroffenen			2	0	
2.1. Sind die Ziele der Maßnahme auf die entwicklungspolitischen Bedürfnisse und Kapazitäten der Zielgruppe ausgerichtet? Wurde das Kernproblem korrekt identifiziert?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wurde das Kernproblem (schlechter Zugang zu Grundbildung, überfüllte Klassen oder fehlende Schulgebäude) auf Grundlage verlässlicher Daten erkannt? Wurden die Sichtweisen der Zielgruppe – also von Eltern, Kindern, Lehrkräften oder Schulleitungen – bei der Problemanalyse einbezogen?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
2.2. Wurden dabei die Bedürfnisse und Kapazitäten besonders benachteiligter bzw. vulnerabler Teile der Zielgruppe (mögliche Differenzierung nach Alter, Einkommen, Geschlecht, Ethnizität, etc.) berücksichtigt? Wie wurde die Zielgruppe ausgewählt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wurden bei der Zieldefinition besonders benachteiligte Gruppen wie Mädchen, Kinder mit Behinderung oder Kinder aus abgelegenen Regionen berücksichtigt? Nach welchen Kriterien erfolgte die Auswahl der Programmregionen/ Schulstandorte? Inwieweit war die IVP (Integrated Village Planning) geeignet, den tatsächlichen Bildungsbedarf in ländlichen Gebieten zu erfassen?			
2.3. Hätte die Maßnahme (aus ex-post Sicht) durch eine andere Ausgestaltung der Konzeption weitere nennenswerte Genderwirkungspotenziale gehabt? (FZE spezifische Frage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welche Hürden oder Benachteiligungen erleben Mädchen im ägyptischen Bildungssystem – und wie geht die FZ-Maßnahme damit um? Hätte die FZ-Maßnahme anders gestaltet werden können, um die Situation von Mädchen noch gezielter zu verbessern? Gab es in der Maßnahme konkrete Ansätze, um geschlechtsspezifische Diskriminierung vorzubeugen?			
3. Angemessenheit der Konzeption			2	0	
3.1. War die Konzeption der Maßnahme angemessen und realistisch (technisch, organisatorisch und finanziell) und grundsätzlich geeignet zur Lösung des Kernproblems beizutragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wurden zeitliche und finanzielle Ressourcen in realistischem Verhältnis zum Zielumfang geplant? Wurden die Kapazitäten der Partner vor Programmbeginn berücksichtigt? Was waren die konkreten Maßnahmen und Ziele der UNICEF Komponente? Inwieweit wurden diese nach dem Ausstieg von UNICEF kompensiert?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
3.2. Ist die Konzeption der Maßnahme hinreichend präzise und plausibel (Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit des Zielsystems sowie der dahinterliegenden Wirkungsanahmen)?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Besteht ein plausibler Zusammenhang zwischen den geförderten Aktivitäten und den Zielen der FZ-Maßnahmen (Output, Outcome, Impact)?			
3.3. Waren die gewählten Indikatoren und deren Wertbestückung in ihrer Gesamtheit angemessen (zur Beantwortung eine der folgenden Angaben auswählen: Indikatoren und Wertbestückung waren angemessen/teilweise angemessen/nicht angemessen)? Die Begründung erfolgt differenziert nach Indikatoren (FZE spezifische Frage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Sind die Indikatoren spezifisch, messbar und auf die richtige Wirkungsebene bezogen (SMART)? Wurden sowohl quantitative als auch qualitative Indikatoren genutzt, um Wirkungen ganzheitlich abzubilden? Wurde die Möglichkeit zur Datenerhebung (Baseline, Monitoring) bei der Indikatorwahl berücksichtigt? Standen ausreichend genaue Ausgangsdaten zur Verfügung? Siehe auch Diskussion zu Zielsystem/Indikatoren.			
3.4. Bitte Wirkungskette beschreiben, einschl. Begleitmaßnahmen, ggf. in Form einer grafischen Darstellung. Ist diese plausibel? Sowie originäres und ggf. angepasstes Zielsystem unter Einbezug der Wirkungsebenen (Outcome- und Impact) nennen. Das (angepasste) Zielsystem kann auch grafisch dargestellt werden. (FZE spezifische Frage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Siehe auch Diskussion unter Zielsystem/Indikatoren. Die Bereitstellung einer verbesserten Schulinfrastruktur schafft die Voraussetzung verbesserte Lern- und Lehrbedingungen (Output-Ebene). Es erscheint plausibel, dass sich verbesserte Lernbedingungen durch die Nutzung (Outcome-Ebene) einer adäquaten Schulinfrastruktur positiv auf das Bildungsniveau in den geförderten Distrikten auswirkt. Die Unterstützung der Managementstrukturen (BM) auf allen Verwaltungsebenen führt zu einer systemischen Stärkung, so dass die etablierten Strukturen auch langfristig Wirkung entfalten können. Insgesamt soll dies zu einer Verbesserung der Bildungsqualität in ausgewählten Programmbereichen beitragen.			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
3.5. Inwieweit ist die Konzeption der Maßnahme auf einen ganzheitlichen Ansatz nachhaltiger Entwicklung (Zusammenspiel der sozialen, ökologischen und ökonomischen Dimensionen der Nachhaltigkeit) hin angelegt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Der Nutzung einer verbesserten Bildungsinfrastruktur trägt langfristig zu einer verbesserten Lern- und Lehrsituation bei. Dies kann zu einer Verbesserung der Qualität der Grundbildung beitragen. Abbrecher- und Wiederholerraten gehen zurück und die Übergangsraten zur Sekundärschule, zur Universität und Berufsausbildung erhöhen sich perspektivisch. Eine Verbesserung des Bildungsniveaus ist eine wesentliche Voraussetzung, um nachhaltiges Wirtschaftswachstum über eine Steigerung der Produktivität der Wirtschaft und Senkung der Arbeitslosenrate zu erreichen. Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung, um Armut zu verringern und nachhaltiges Wirtschaftswachstum zu erzielen. Trägt die Maßnahme zu ökologischer Nachhaltigkeit bei (z. B. umweltfreundlicher Schulbau, Ressourcenschonung)?			
3.6. Bei Vorhaben im Rahmen von EZ-Programmen: ist die Maßnahme gemäß ihrer Konzeption geeignet, die Ziele des EZ-Programms zu erreichen? Inwiefern steht die Wirkungsebene des FZ-Moduls in einem sinnvollen Zusammenhang zum EZ-Programm (z.B. Outcome-Impact bzw. Output-Outcome)? (FZ E spezifische Frage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Gab es ein EZ-Programm? Wenn ja, Sind Zielsystem und Indikatoren des FZ-Moduls auf Outcome- und Impact-Ebene kompatibel mit dem Programmziel? Was hat das Vorhaben konkret leisten können, damit die Ziele der EZ erreicht werden konnten?			
3.7. Sonstige Evaluierungsfragen	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	War die FZ-Maßnahme als Modellvorhaben gedacht – und wurde dies in der Konzeption reflektiert (durch Dokumentation, Wissenstransfer)?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
4. Reaktion auf Veränderungen/Anpassungsfähigkeit			2		
4.1. Wurde die Maßnahme im Verlauf ihrer Umsetzung auf Grund von veränderten Rahmenbedingungen (Risiken und Potentiale) angepasst?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Haben sozioökonomische Entwicklungen (Migration, arabischer Frühling, COVID-19) Einfluss auf die Umsetzung genommen? Wurden frühzeitig Risiken erkannt und Maßnahmen zur Risikominderung ergriffen? Was waren die konkreten Maßnahmen und Ziele der UNICEF Komponente? Inwieweit wurden diese nach dem Ausstieg von UNICEF kompensiert? Wurden die Ziele im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja, warum?			
4.2. Sonstige Evaluierungsfragen	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wäre das Vorhaben in der aktuellen politischen und wirtschaftlichen Lage noch sinnvoll? Gab es relevante Veränderungen im politischen oder institutionellen Umfeld (Reformen, Zuständigkeitswechsel)?			

Kohärenz

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
5. Interne Kohärenz (Arbeitsteilung und Synergien der deutschen EZ)			2	0	
5.1. Inwiefern ist die Maßnahme innerhalb der deutschen EZ komplementär und arbeitsteilig konzipiert (z.B. Einbindung in EZ-Programm, Länder-/Sektorstrategie)?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welche weiteren Maßnahmen der deutschen EZ gab es im selben Sektor? Wenn ja, wie wurde die Arbeitsteilung zwischen ihnen gestaltet?			
5.2. Greifen die Instrumente der deutschen EZ im Rahmen der Maßnahme konzeptionell sinnvoll ineinander und werden Synergien genutzt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Gab es in der Konzeption sowie in der Umsetzung eine koordinierte Abstimmung mit der GIZ?			
5.3. Ist die Maßnahme konsistent mit internationalen Normen und Standards, zu denen sich die deutsche EZ bekennt (z.B. Menschenrechte, Pariser Klimaabkommen etc.)?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wurden internationale Standards (z. B. SDGs, Menschenrechtsabkommen) bei der Konzeption der Maßnahme explizit berücksichtigt?			
6. Externe Kohärenz (Komplementarität und Koordinationsleistung im zum Zusammenspiel mit Akteuren außerhalb der dt. EZ)			2	0	
6.1. Inwieweit ergänzt und unterstützt die Maßnahme die Eigenanstrengungen des Partners (Subsidiaritätsprinzip)?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welche Eigenanstrengungen des Partners bestehen in der Verbesserung der Qualität der Grundbildung sowie der Verbesserung des Managements der Schulinfrastruktur insgesamt sowie auf Ebene des Vorhabens?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
6.2. Ist die Konzeption der Maßnahme sowie ihre Umsetzung mit den Aktivitäten anderer Geber abgestimmt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Gab es bereits bei der Konzeption der Maßnahme eine Abstimmung mit anderen Gebern, um Überschneidungen zu vermeiden? Wie wurde während der Umsetzung der Austausch mit anderen Gebern sichergestellt (regelmäßige Abstimmung, Datenaustausch)?			
6.3. Wurde die Konzeption der Maßnahme auf die Nutzung bestehender Systeme und Strukturen (von Partnern/anderen Gebern/internationalen Organisationen) für die Umsetzung ihrer Aktivitäten hin angelegt und inwieweit werden diese genutzt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	In welchem Umfang wurde bei der Konzeption und Umsetzung auf vorhandene Mechanismen im Partnerland zurückgegriffen – etwa auf nationale Statistiken oder Verwaltungsstrukturen?			
6.4. Werden gemeinsame Systeme (von Partnern/anderen Gebern/internationalen Organisationen) für Monitoring/Evaluierung, Lernen und die Rechenschaftslegung genutzt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welche Instrumente hat das MoETE zum Monitoring/Evaluierung? Wie abhängig ist das MoETE von externer Unterstützung, um diese Aufgabe nachzukommen (ext. Consultants)? Werden Lessons Learned systematisch mit anderen relevanten Akteuren geteilt?			
6.5. Sonstige Evaluierungsfragen	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wie ist die Rechenschaftslegung im Rahmen von Bildungsprogrammen konkret operationalisiert, wer ist wofür verantwortlich?			

Effektivität

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
7. Erreichung der Ziele			2		
7.1. Wurden die (ggf. angepassten) Ziele der Maßnahme erreicht (inkl. PU-Maßnahmen)? Indikatoren-Tabelle: Vergleich Ist/Ziel	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Abgleich mit Zielsystem in Tabelle 1.			
8. Beitrag zur Erreichung der Ziele			2		
8.1. Inwieweit wurden die Outputs der Maßnahme wie geplant (bzw. wie an neue Entwicklungen angepasst) erbracht? (Lern-/Hilfsfrage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Inwiefern wurde die vorgesehene Schulinfrastruktur errichtet, die Schulen ausgestattet und Maßnahmen unter der BM angeboten? Inwieweit entsprechen die neuen Schuldesigns den Anforderungen an Fully Functional Schools? Wurden auch die Soziale Komponente-Maßnahmen so umgesetzt, wie es vorgesehen war?			
8.2. Werden die erbrachten Outputs und geschaffenen Kapazitäten genutzt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Gibt es Anzeichen dafür, dass Schulen, Ausstattung oder Materialien brachliegen oder zweckentfremdet werden? Sind neu gebaute Schulen oder Klassenräume voll in Betrieb? Welche Hindernisse gibt es bei der Nutzung (z. B. Personalengpässe)?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
8.3. Inwieweit ist der gleiche Zugang zu erbrachten Outputs und geschaffenen Kapazitäten (z.B. diskriminierungsfrei, physisch erreichbar, finanziell erschwinglich, qualitativ, sozial und kulturell annehmbar) gewährleistet?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Können sowohl Mädchen als auch Jungen die Angebote gut nutzen? Wurde auf die speziellen hygienischen Anforderungen insbesondere für Mädchen geachtet? Sind die Angebote auch für Kinder mit Behinderungen gut zugänglich zum Beispiel barrierefreie Gebäude? Kommen Familien in abgelegenen Gegenden gut zu den Schulen hin? Können auch arme Familien die Schulen nutzen, ohne dass es für sie zu teuer ist?			
8.4. Inwieweit hat die Maßnahme zur Erreichung der Ziele beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Was hat sich durch die Maßnahme konkret verbessert? Konnte durch die Verbesserung der schulischen Infrastruktur sowie des Managements dieser die Lernbedingungen an den Grundschulen nachhaltig erhöht werden?			
8.5. Inwieweit hat die Maßnahme zur Erreichung der Ziele auf Ebene der intendierten Begünstigten beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wurden die Ziele erreicht, die sich direkt auf die Zielgruppen bezogen haben (z. B. bessere Bildung, mehr Teilhabe, sicherere Lernumgebung)? Gab es Unterschiede bei den Wirkungen – z. B. für Mädchen, Kinder mit Behinderungen oder ländliche Familien? Wie bewertet die Zielgruppe selbst die Veränderungen durch das Programm? Haben die Maßnahmen zur Kapazitätsstärkung Schulungen für BoTs und Lehrkräfte) zu Verhaltensänderungen geführt?			
8.6. Hat die Maßnahme zur Erreichung der Ziele auf der Ebene besonders benachteiligter bzw. vulnerabler beteiligter und betroffener Gruppen (mögliche Differenzierung nach Alter, Einkommen, Geschlecht, Ethnizität, etc.), beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:				

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
8.7. Gab es Maßnahmen, die Genderwirkungspotenziale gezielt adressiert haben (z.B. durch Beteiligung von Frauen in Programmgremien, Wasserkomitees, Einsatz von Sozialarbeiterinnen für Frauen, etc.)? (FZE spezifische Frage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Sind Frauen in wichtigen Entscheidungsgruppen (z. B. Board of Trustees) vertreten? Gab es Sensibilisierung zu Geschlechtergerechtigkeit im Rahmen des Vorhabens?			
8.8. Welche programminternen Faktoren (technisch, organisatorisch oder finanziell) waren ausschlaggebend für die Erreichung bzw. Nicht-Erreichung der intendierten Ziele der Maßnahme? (Lern-/Hilfsfrage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Gab es Verzögerungen oder Engpässe – z. B. bei Personal, Materialien oder Prozesse? Wie gut war die Zusammenarbeit im Programmteam oder mit Partnern organisiert?			
8.9. Welche externen Faktoren waren ausschlaggebend für die Erreichung bzw. Nicht-Erreichung der intendierten Ziele der Maßnahme (auch unter Berücksichtigung der vorab antizipierten Risiken)? (Lern-/Hilfsfrage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welche Auswirkungen hatte der Ausstieg von UNICEF als Ko-finanzierer aus dem Programm in Bezug auf Dezentralisierung? Welche externen Risiken bestanden zudem? Wäre durch eine weitergehende Dezentralisierung eine bessere Erreichung der Ziele möglich gewesen?			
9. Qualität der Implementierung			2		
9.1. Wie ist die Qualität der Steuerung und Implementierung der Maßnahme (z.B. Programmträger, Consultant, Berücksichtigung von Ethnizität und Gender in entscheidungsfindenden Gremien) im Hinblick auf die Zielerreichung zu bewerten?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Waren neben dem GAEB die Direktorate des MoETE auf Distriktebene (Idaras) als Implementierungspartner geeignet? Waren die Monitoringinstrumente sowie die Berichtserstattung ausreichend, die notwendigen Informationen für die Steuerung des Vorhabens zu liefern? -War die Erbringung der die einzelnen Outputs aufeinander abgestimmt?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
9.2. Wie ist die Qualität der Steuerung, Implementierung und Beteiligung an der Maßnahme durch die Partner/Träger zu bewerten?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wie war die Zusammenarbeit zwischen GAEB, Idaras und DFC? Gab es eine klare Leitung oder Koordination auf Partnerseite? Wurden Entscheidungen rechtzeitig und gemeinsam getroffen? Wurden lokale Strukturen (Idaras) aktiv beteiligt und gestärkt? Waren die Kapazitäten des Durchführungsconsultants ausreichend um die Outputs zeitnah und umfassend zu erbringen? Wie gut hat das Kooperationsprotokoll („Cooperation Protocol“) zwischen Muderiya und GAEB geholfen, den Mangel an technischem Fachwissen in der Muderiya auszugleichen?			
9.3. Wurden Gender Ergebnisse und auch relevante Risiken im/durch das Programm (genderbasierte Gewalt, z.B. im Kontext von Infrastruktur oder Empowerment-Vorhaben) während der Implementierung regelmäßig gemonitored oder anderweitig berücksichtigt? Wurden entsprechende Maßnahmen (z.B. im Rahmen einer BM) zeitgemäß umgesetzt? (FZE spezifische Frage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wurde z. B. bei Schulbauprogramme darauf geachtet, dass sichere und geschlechtergerechte Infrastruktur entsteht (z. B. Toiletten, Beleuchtung) Wurden aus des Capacity Building Komponente Maßnahmen/Training gezielt eingesetzt, um auf Gender-Risiken zu reagieren? Inwiefern wurde das Thema Gender in dem Programm berücksichtigt?			
10. Nicht-intendierte Wirkungen (positiv oder negativ)			2		
10.1. Sind nicht-intendierte positive/negative direkte Wirkungen (sozial, ökonomisch, ökologisch sowie ggf. bei vulnerablen Gruppen als Betroffene) feststellbar (oder absehbar)?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Konkretisierung notwendig			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
10.2. Welche Potentiale/Risiken ergeben sich aus den positiven/negativen nicht-intendierten Wirkungen und wie sind diese zu bewerten?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Konkretisierung notwendig			
10.3. Wie hat die Maßnahme auf Potentiale/Risiken der positiven/negativen nicht-intendierten Wirkungen reagiert?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Konkretisierung notwendig			

Effizienz

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
11. Produktionseffizienz			2		
11.1. Wie verteilen sich die Inputs (finanziellen und materiellen Ressourcen) der Maßnahme (z.B. nach Instrumenten, Sektoren, Teilmaßnahmen, auch unter Berücksichtigung der Kostenbeiträge der Partner/Träger/andere Beteiligte und Betroffene, etc.)? (Lern- und Hilfsfrage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wie hoch waren die Implementierungskosten? Wie wurden die finanziellen Mittel verteilt (z.B. Bau neuer Schulen, Renovierung bestehender Gebäude, Ausstattung mit Mobiliar und Lehrmaterialien, soziale Komponente)? Welche Akteure haben welche Beiträge geleistet? (FZ, Eigenbeitrag, UNICEF). Haben die Idaras die Mittel autonom verwendet? Gab es signifikante Abweichungen von der geplanten Mittelverwendung? Welche finanziellen Konsequenzen hat der Austritt von UNICEF aus dem Programm?			
11.2. Inwieweit wurden die Inputs der Maßnahme im Verhältnis zu den erbrachten Outputs (Produkte, Investitionsgüter und Dienstleistungen) sparsam eingesetzt (wenn möglich im Vergleich zu Daten aus anderen Evaluierungen einer Region, eines Sektors, etc.)? Z.B. Vergleich spezifischer Kosten.	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Konnte die Verbesserung der Infrastruktur sowie Ausstattung und Möblierung kosteneffizient erfolgen? Wie viel kostete im Durchschnitt ein Klassenraum oder ein Schulgebäude? Wie hoch waren die Kosten pro Kind, das durch das Programm besseren Zugang zur Schule bekommen hat? Wie schneiden diese Kosten im Vergleich zu ähnlichen Programmen ab? In anderen Regionen oder Ländern? Im Vergleich zu nationalen Durchschnittswerten? Gab es Standorte, in denen die Kosten besonders hoch oder niedrig waren? Warum? Wurden technische und pädagogische Standards eingehalten, oder gab es Abstriche, um Geld zu sparen?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
11.3. Ggf. als ergänzender Blickwinkel: Inwieweit hätten die Outputs der Maßnahme durch einen alternativen Einsatz von Inputs erhöht werden können (wenn möglich im Vergleich zu Daten aus anderen Evaluierungen einer Region, eines Sektors, etc.)?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Denkbar wäre nicht die Förderung eines einzelnen Infrastrukturvorhabens, sondern die Einbringung der finanziellen Mittel im Rahmen eines Geberkorbs			
11.4. Wurden die Outputs rechtzeitig und im vorgesehenen Zeitraum erstellt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Kam es möglicherweise zu Kostensteigerungen aufgrund von Durchführungsverzögerungen? Was waren die Gründe für mögliche Verzögerungen (z. B. arabischer Frühling, Austritt von UNICEF, Lieferprobleme, administrative Hürden)? Welche Auswirkungen hatten die Verzögerungen auf das Programm oder die Zielgruppe? Wurde die IVP zeitgerecht durchgeführt, oder kam es zu Verzögerungen im Planungsablauf?			
11.5. Waren die Koordinations- und Managementkosten angemessen? (z.B. Kostenanteil des Implementierungsconsultants)? (FZE spezifische Frage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wie viel wurde für Koordination, Management und Beratung ausgegeben? War dieser Anteil im Verhältnis zu Gesamtkosten und Ergebnissen vertretbar? Wie liegt dieser Anteil im Vergleich zu ähnlichen Programmen oder Standards (Benchmarks)?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
12. Allokationseffizienz			2		
12.1. Auf welchen anderen Wegen und zu welchen Kosten hätten die erzielten Wirkungen (Outcome/Impact) erreicht werden können? (Lern-/Hilfsfrage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Gab es alternative Maßnahmen, um die gewünschten Wirkungen zu erreichen (z. B. bessere Schulzugänge? Welche dieser Alternativen wären ggf. günstiger gewesen? (mobile Klassenzimmer, Sanierung statt Neubau)? War das Fehlen einer angemessenen schulischen Infrastruktur primäres Entwicklungshemmnis oder wäre bspw. die Förderung der Vermittlung der Lehrinhalte, die Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien, Fortbildung der Lehrkräfte etc. relevanter/sinnvoller gewesen?			
12.2. Inwieweit hätten – im Vergleich zu einer alternativ konzipierten Maßnahme – die erzielten Wirkungen kostenschonender erzielt werden können?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Hätte durch die Wahl eines alternativen Bau-Designs die Wirkungen kostenschonender erreicht werden können? Gibt es Beispiele aus anderen Regionen oder Programmen, bei denen mit ähnlichem Budget mehr erreicht wurde? Gibt es Beispiele oder Daten zu günstigeren Alternativen mit vergleichbarer Wirkung? Gab es Planungsspielräume, die nicht genutzt wurden, um Kosten zu senken? Wäre durch eine weitergehende Dezentralisierung eine höhere Effizienz erzielt worden?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
12.3. Ggf. als ergänzender Blickwinkel: Inwieweit hätten – im Vergleich zu einer alternativ konzipierten Maßnahme – mit den vorhandenen Ressourcen die positiven Wirkungen erhöht werden können?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Der Schwerpunkt der Verbesserung der Infrastruktur fiel auf den Bau von Schulinfrastruktur. Hätten durch eine andere Schwerpunktsetzung die positiven Wirkungen erhöht werden können?			
12.4. In welcher Hinsicht war der Einsatz öffentlicher Mittel finanziell additional? Hinweis: Falls für das Vorhaben die interne Kennung PSP (Private Sector Participation; siehe Inpro unter 1.11) vergeben wurde oder grundsätzlich eine Kooperation mit privaten Akteuren (kommerziellen Banken, Unternehmen, professionellen NGOs) in der Umsetzung von FZ besteht (Privatsektor als Instrument), muss diese Evaluierungsfrage berücksichtigt werden	☐ Frage wird betrachtet ☒ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Klassische Bildungsmaßnahme im Grundbildungsbereich, die normalerweise rein staatliche finanziert wird und auf Grundversorgung abzielt			

Impact

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
13. Übergeordnete entwicklungspolitische Veränderungen			2		
13.1. Sind übergeordnete entwicklungspolitische Veränderungen, zu denen die Maßnahme beitragen sollte, feststellbar? (bzw. wenn absehbar, dann möglichst zeitlich spezifizieren)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Sind erste Wirkungen auf Impact-Ebene sichtbar, wann traten sie ein? Welche Hinweise oder Daten (z. B. aus Monitoring, Berichten, Interviews) zeigen diesen Zusammenhang? Ist es zu einer Verbesserung der Qualität der Grundbildung der ägyptischen Bevölkerung in den geförderten Gebieten gekommen?			
13.2. Sind übergeordnete entwicklungspolitische Veränderungen (sozial, ökonomisch, ökologisch und deren Wechselwirkungen) auf Ebene der intendierten Begünstigten feststellbar? (bzw. wenn absehbar, dann möglichst zeitlich spezifizieren)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Haben sich Bildungschancen, Gleichstellung oder gesellschaftliche Teilhabe verbessert? Gibt es z. B. weniger Kinderarbeit, stärkere Beteiligung von Mädchen? Wann sind die Veränderungen eingetreten?			
13.3. Inwieweit sind übergeordnete entwicklungspolitische Veränderungen auf der Ebene besonders benachteiligter bzw. vulnerabler Teile der Zielgruppe, zu denen die Maßnahme beitragen sollte, feststellbar (bzw. wenn absehbar, dann möglichst zeitlich spezifizieren)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Gibt es eine differenzierte Datenerhebung, anhand der sich erkennen lässt, ob vulnerable Gruppen von der Maßnahme profitiert haben? Werden Daten erhoben, die nach relevanten Gruppen aufgeschlüsselt sind? (nach Geschlecht, Behinderung, Einkommenslage, Wohnort) Welche Indikatoren werden für diese Gruppen getrennt ausgewertet? Einschulungsrate, Leistungsentwicklung? Werden die Daten regelmäßig und systematisch erfasst?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
14. Beitrag zu übergeordneten intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen			2		
14.1. In welchem Umfang hat die Maßnahme zu den festgestellten bzw. absehbaren übergeordneten entwicklungspolitischen Veränderungen (auch unter Berücksichtigung der politischen Stabilität), zu denen die Maßnahme beitragen sollte, tatsächlich beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welche positiven Veränderungen (sozial, ökonomisch, bildungspolitisch vor allem in Bezug auf Dezentralisierung) wurden auf Impact-Ebene beobachtet? Beitrag der FZ-Maßnahme zu diesen Veränderungen (hoch, mittel, niedrig)?			
14.2. Inwieweit hat die Maßnahme ihre intendierten (ggf. angepassten) entwicklungspolitischen Ziele erreicht? D.h. sind die Programmwirkungen nicht nur auf der Outcome-Ebene, sondern auch auf der Impact-Ebene hinreichend spürbar? (z.B. Trinkwasserversorgung/Gesundheitswirkungen)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Sind die Wirkungen über die Outcome-Ebene hinaus auch auf der Impact-Ebene spürbar? Gibt es Anzeichen Veränderungen im Alltag der Zielgruppe? Gab es dabei Unterschiede zwischen verschiedenen Zielgruppen oder Regionen? Gab es externe Faktoren, die die Zielerreichung unmöglich machten (Planungsfehler, Bevölkerungswachstum, COVID-19, arabischer Frühling)?			
14.3. Hat die Maßnahme zur Erreichung ihrer (ggf. angepassten) entwicklungspolitischen Ziele auf Ebene der intendierten Begünstigten beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Konkretisierung notwendig			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
14.4. Hat die Maßnahme zu übergeordneten entwicklungspolitischen Veränderungen bzw. Veränderungen von Lebenslagen auf der Ebene besonders benachteiligter bzw. vulnerabler Teile der Zielgruppe (mögliche Differenzierung nach Alter, Einkommen, Geschlecht, Ethnizität, etc.), zu denen die Maßnahme beitragen sollte, beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Konkretisierung notwendig			
14.5. Welche programminternen Faktoren (technisch, organisatorisch oder finanziell) waren ausschlaggebend für die Erreichung bzw. Nicht-Erreichung der intendierten entwicklungspolitischen Ziele der Maßnahme? (Lern-/Hilfsfrage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Konkretisierung notwendig			
14.6. Welche externen Faktoren waren ausschlaggebend für die Erreichung bzw. Nicht-Erreichung der intendierten entwicklungspolitischen Ziele der Maßnahme? (Lern-/Hilfsfrage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Konkretisierung notwendig			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
14.7. Entfaltet das Vorhaben Breitenwirksamkeit? Inwieweit hat die Maßnahme zu strukturellen oder institutionellen Veränderungen geführt (z.B. bei Organisationen, Systemen und Regelwerken)? (Strukturbildung) War die Maßnahme modellhaft und/oder breitenwirksam und ist es replizierbar? (Modellcharakter)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wurden neuen Verwaltungsstrukturen geschaffen oder gestärkt? Haben sich Entscheidungswege dauerhaft verändert? Wurde das Vorhaben skaliert oder in andere Regionen oder Programme übertragen? Hat der Entwurf für die Schulinfrastruktur Modellcharakter für nachfolgende Schulbauprogramme? Wird der IVP-Ansatz auch nach Programmende bei der Auswahl neuer Schulbauprogramme verwendet?			
14.8. Wie wäre die Entwicklung ohne die Maßnahme verlaufen? (entwicklungspolitische Additionalität)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Hätten sich die angestrebten Entwicklungen (verbesserte Bildungsinfrastruktur, erhöhte Schulbesuche) auch ohne das Programm ergeben? Gab es andere Geber im ägyptischen Bildungssektor tätig, die ähnliche Wirkungen hätten erzielen können?			
15. Beitrag zu übergeordneten nicht-intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen			2		
15.1. Inwieweit sind übergeordnete nicht-intendierte entwicklungspolitische Veränderungen (auch unter Berücksichtigung der politischen Stabilität) feststellbar (bzw. wenn absehbar, dann möglichst zeitlich spezifizieren)?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Konkretisierung notwendig			
15.2. Hat die Maßnahme feststellbar bzw. absehbar zu nicht-intendierten (positiven und/oder negativen) übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Konkretisierung notwendig			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
15.3. Hat die Maßnahme feststellbar (bzw. absehbar) zu nicht-intendierten (positiven oder negativen) übergeordneten entwicklungspolitischen Veränderungen auf der Ebene besonders benachteiligter bzw. vulnerabler Gruppen (innerhalb oder außerhalb der Zielgruppe) beigetragen (Do no harm, z.B. keine Verstärkung von Ungleichheit (Gender/Ethnie, etc.)?)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wurden bestimmte Gruppen nicht erreicht, obwohl sie Zielgruppe der Maßnahme waren? Wurden Risiken für vulnerablen Gruppen rechtzeitig erkannt? Wurden durch die FZ-Maßnahme Ungleichheiten verstärkt?			

Nachhaltigkeit

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
16. Kapazitäten der Beteiligten und Betroffenen			3		
16.1. Sind die Zielgruppe, Träger und Partner institutionell, personell und finanziell in der Lage und willens (Ownership) die positiven Wirkungen der Maßnahme über die Zeit (nach Beendigung der Förderung) zu erhalten?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	-Sind Träger und Partner ohne hinreichendes Geberengagement in der Lage, die Wirkungen über die Zeit erhalten? Auf Ebene des MoETE: - Existiert eine nachhaltige Finanzierungsstrategie des Bildungssektors? - Welchen Stellenwert nimmt die Stärkung des Grundbildungssektors innerhalb der Prioritäten der malawischen Regierung ein? Wie zügig erfolgt die Durchführung von dringenden und jährlichen Instandhaltungsmaßnahmen durch den GAEB/Financial Officers (Ministry of Finance)? Auf Ebene der Idaras/Schulen: -Stehen Mittel zur Verfügung, um laufende Kosten, einfache Wartungsarbeiten und Instandhaltung zu tragen? Gibt es Anzeichen für ein aktives Ownership? (Budgetbereitstellungen an Idaras, Schulen) - Wie viel des Gesamtbudgets wird für die Instandhaltung (Ausstattungs-/Gebäudeinstandhaltung) aufgewendet? Wie viel Geld wird für korrigierende/vorbeugende Maßnahmen investiert? Bestehen Risiken für die Wirkungssicherung (Personalfluktuations, Haushaltsengpässe)? Ownership: Zeigen die Idaras/Schulen Eigeninitiative für den Erhalt der Maßnahmen? Wie hat sich die institutionelle Leistungsfähigkeit von Idaras und Muderias im Rahmen des Dezentralisierungsprozesses entwickelt?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
16.2. Inwieweit weisen Zielgruppe, Träger und Partner eine Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gegenüber zukünftigen Risiken auf, die die Wirkungen der Maßnahme gefährden könnten?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welche potenziellen Resilienz-Risiken wurden bisher erkannt? (Konflikte zwischen den Behörden, Bevölkerungswachstum, Wartungsdefizite, Klimabelastungen, Rahmenbedingungen für Lehrkräfte)? Gibt Notfallpläne, um die Risiken entgegenzuwirken?			
17. Beitrag zur Unterstützung nachhaltiger Kapazitäten			3		
17.1. Hat die Maßnahme dazu beigetragen, dass die Zielgruppe, Träger und Partner institutionell, personell und finanziell in der Lage und willens (Ownership) sind die positiven Wirkungen der Maßnahme über die Zeit zu erhalten und ggf. negative Wirkungen einzudämmen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wurden Verantwortlichkeiten verankert (z.B. für Wartung, Schulverwaltung)? Stärkung der Ownership? Systemische Stärkung durch die Unterstützung der Managementstrukturen auf allen Verwaltungsebenen, so dass die etablierten Strukturen auch langfristig Wirkung entfalten können? Kann man sagen, dass das Design der Schulen den Wartungsaufwand minimiert? Wurde das IVP-Verfahren institutionalisiert (z. B. in GAEB oder Muderiya integriert)?			
17.2. Hat die Maßnahme zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit (Resilienz) der Zielgruppe, Träger und Partner, gegenüber Risiken, die die Wirkungen der Maßnahme gefährden könnten, beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Hat die FZ-Maßnahme gezielt dazu beigetragen, die beteiligten Akteure robuster gegenüber diesen Risiken zu machen? (durch bauliche Standards (klimaresistent, energieeffizient), Beteiligung von Communities (BoT), Stärkung der Idaras/Schulverwaltungen?			
17.3. Hat die Maßnahme zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit (Resilienz) besonders benachteiligter Gruppen, gegenüber Risiken, die die Wirkungen der Maßnahme gefährden könnten, beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Hat die FZ- Maßnahme gezielt zur Resilienzförderung benachteiligter Gruppen beigetragen? barrierefreien Zugang, gendersensible Infrastruktur)			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
18. Dauerhaftigkeit der Wirkungen			3		
18.1. Wie stabil ist der Kontext der Maßnahme) (z.B. soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, politische Stabilität, ökologisches Gleichgewicht) (Lern-/Hilfsfrage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wie sehen die aktuellen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen aus? Gibt es gesellschaftliche Spannungen, die die Zielgruppen unterschiedlich betreffen?			
18.2. Inwieweit wird die Dauerhaftigkeit der positiven Wirkungen der Maßnahme durch den Kontext beeinflusst? (Lern-/Hilfsfrage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Gibt es gute Voraussetzungen für die Wirkung der Maßnahme? (Unterstützung durch die Politik, klare Zuständigkeiten zwischen GAEB, MoETE, Idaras, Engagement vor Ort) oder sind Risiken erkennbar, die die Wirkung gefährden könnten? (politische Veränderungen, wirtschaftliche Probleme)			
18.3. Inwieweit sind die positiven und ggf. negativen Wirkungen der Maßnahme als dauerhaft einzuschätzen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welche ökologischen Risiken (z. B. Klimawandel, Wasserknappheit) bestehen und wie wirken sie sich auf die Maßnahme oder Zielgruppen aus?			
18.4. Inwieweit sind die Gender-Ergebnisse der Maßnahme als dauerhaft einzuschätzen (Ownership, Kapazitäten, etc.?) (FZE-spezifische Frage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welche spezifischen Gender-Ziele wurden im Rahmen der Maßnahme verfolgt? Sind die Gender-Ergebnisse strukturell verankert? Zeigen Zielgruppe, MoETE und Schulen Ownership für das Thema Gender?			