

Ex-post-Evaluierung

Ländliche Grundbildung, Guatemala

Titel	Programm ländliche Grundbildung (PROEDUC IV)		
Sektor und CRS-Schlüssel	1120 Grundbildung		
BMZ-Nummer	2009 66 945		
Auftraggeber	BMZ		
Empfänger und Träger	Finanzministerium (MINFIN)/ Bildungsministerium (MINEDUC)		
FZ-Finanzierungsvolumen und -instrument	16,13 Mio. EUR/ Haushaltsmittelzuschuss		
Projektlaufzeit	2012 – 2024	Berichtsjahr 2025	Stichprobenjahr 2023

Ziele und Umsetzung des Vorhabens

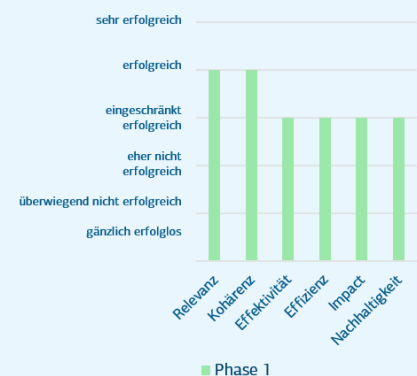
Im Rahmen des Vorhabens wurde primär Infrastruktur an Grundschulen rehabilitiert oder erweitert. Außerdem wurden nationale Baustandards entwickelt, Elternvereinigungen für Betrieb und Wartung der Schulen aufgebaut, bilinguale Schulmaterialien finanziert und die regionalen Bildungsverwaltungen unterstützt. Ziel des Vorhabens war eine erhöhte Nutzung des Bildungsangebots dank eines verbesserten Lernumfelds und gleichberechtigten Zugangs zu (bilingualer) Grundbildung (Klasse 1 bis 9) in benachteiligten, ländlichen und indigen-geprägten Regionen Guatemalas (Outcome). Hierdurch sollte das Grundbildungsniveau der Zielgruppe steigen (Impact).

Wichtige Ergebnisse

Das Vorhaben erzielte strukturelle Verbesserungen im Schulwesen und setzte sinnvolle Impulse. Die entwicklungspolitische Wirksamkeit ist jedoch begrenzt und die Nachhaltigkeit teilweise gefährdet. Es wird als „eingeschränkt erfolgreich“ bewertet:

- Das Vorhaben verfolgte einen sinnvollen und holistischen Ansatz und förderte eine stark benachteiligte Bevölkerungsgruppe.
- Es baute auf die guatemalteken Prioritäten und Vorerfahrungen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit auf und stand in anhaltendem sektorialem Austausch mit anderen Gebern.
- Es verbesserte die schulische Infrastruktur zu angemessenen Kosten, war auf Grund komplexer Ausschreibungsverfahren, wechselnder Regierungen und Rechtsgrundlagen sowie der mangelhaften Leistung eines Bauunternehmens jedoch deutlich verzögert.
- Signifikante Verbesserungen des Grundbildungsniveaus in den Projektregionen sind auf Grund des begrenzten Ausmaßes des FZ-Infrastrukturvorhabens nicht plausibel. Externe Faktoren wie Migration und die Covid 19-Pandemie trugen außerdem zu dem weitestgehenden Ausbleiben von übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen bei.
- Erfolge waren die Aktualisierung der öffentlichen Wartungs- und Baustandards und die Formalisierung der Elternbeteiligung. Diese national ausgeweiteten Ansätze sind breitenwirksam und können bei angemessener Anwendung landesweit den lokalen Ownership und die Infrastrukturwartung verbessern. Sie sind außerdem institutionell verankert und erwartungsgemäß nachhaltig. Nachhaltigkeitsrisiken für die anderen Komponenten bleiben bestehen, u.a. auf Grund von stark begrenzten Kapazitäten, Personal und Mitteln des Trägers.

Gesamtbewertung eingeschränkt erfolgreich



Schlussfolgerungen

- Wartungs- und Baustandards können landesweit strukturelle Verbesserungen bewirken. Dafür müssen sie intensiv kommuniziert, konsequent kontrolliert und bei Bedarf auch sanktioniert werden.
- Elternbeteiligung ist hochrelevant. Die Übertragung der Verantwortung für die technische Schulwartung auf die Zielgruppe ohne ausreichende Schulung und Unterstützung gefährdet jedoch die sachgemäße Umsetzung der Wartungsarbeiten.
- Vielfältige Faktoren beeinflussen Einschulungsraten, Bildungsteilhabe und -erfolg. Einwirkungsmöglichkeiten von Infrastrukturprojekten sind begrenzt.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	3
Übersicht	4
Rahmenbedingungen und Einordnung des Vorhabens	4
Kurzbeschreibung	4
Aufschlüsselung der Gesamtkosten	5
Karten der Projektregion	5
Stärken und Schwächen des Vorhabens	6
Projektübergreifende Lessons Learned	7
Bewertung nach OECD DAC-Kriterien	8
Relevanz	8
Kohärenz	13
Effektivität	15
Effizienz	19
Impact	22
Nachhaltigkeit	25
Gesamtbewertung	26
Beitrag zur Agenda 2030	27
Methodik	28
Evaluierungsmethodik	28
Bewertungsmethodik	30
Impressum	30
Anlagen	

Abkürzungsverzeichnis

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AK	Abschlusskontrolle
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
CNE	Consejo Nacional de Educación
CNEM	Consejo Nacional de Educación Maya
DAC	Development Assistance Committee
DIGECADE	Dirección General de Gestión de Calidad Educativa
DIGECUR	Dirección General de Currículo
DIPLAN	Dirección de Planificación
EPE	Ex-post-Evaluierung
EDUVIDA	Programa Educación para la Vida
EUR	Euro
FZ	Finanzielle Zusammenarbeit
FZ E	FZ Evaluierung
HDI	Human Development Index
IDB	Interamerikanische Entwicklungsbank
INE	Instituto Nacional de Estadística
MDG	Millennium Development Goals
Mio.	Million
MINEDUC	Ministerio de Educación
OPF	Organización de Padres de Familia
PACE	Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa
PEC	Proyectos Ejecutados por la Comunidad
PP	Projektprüfung
PPB	Projektprüfungsbericht
PRONADE	Programa Nacional de Desarrollo Educativo
PV	Projektvorschlag
RIED	Red Interagencial de Educación
SEGEPLAN	Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia
SDG	Sustainable Development Goals
ToC	Theory of Change
TZ	Technische Zusammenarbeit
URL	Universidad Rafael Landívar
USD	US Dollar

Übersicht

Rahmenbedingungen und Einordnung des Vorhabens

Die Friedensverträge von 1996 beendeten offiziell den 36-jährigen Bürgerkrieg in Guatemala. Die Auswirkungen und Spuren der Gewalt sind jedoch weiterhin spürbar und stellen das Land vor soziale, wirtschaftliche und politische Herausforderung. In den Regierungsverhandlungen von 2008 zwischen Guatemala und Deutschland wurde Bildung als Schlüsselsektor für die Lösung dieser Herausforderungen und die Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung identifiziert. PROEDUC (deutschsprachiger Titel „ländliche Grundbildung“) war seitens der Finanziellen Zusammenarbeit (FZ) Teil des hieraus entstandenen Programms der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) „Bildung in Guatemala“.

PROEDUC IV wurde von 2012 – 2019¹ umgesetzt und förderte das Lernumfeld und den gleichberechtigten Zugang zu ländlicher Bildung in benachteiligten Departements² Guatemalas. Konkret förderte das Vorhaben die Grundbildung (Klasse 1 bis 6, der Schulpflicht unterliegend) und die frühe Sekundarstufe (Klasse 7 bis 9, nicht der Schulpflicht unterliegend). Die Vorgängerphasen verfolgten ähnliche Zielsetzungen im Bereich schulischer Infrastruktur und Qualitätsverbesserung, intervenierten dabei jedoch in teilweise unterschiedliche Gemeinden. In PROEDUC III wurde zudem u.a. das PEC-Modell (*Proyectos Ejecutados por la Comunidad*) pilotiert, das ursprünglich in PROEDUC IV breit angewandt werden sollte. Diese Vorhabenphasen wurden nicht ex-post evaluiert.

Das Ex-post-Evaluierungsteam führte Standortbesuche und Interviews mit Experten und Expertinnen, und Begünstigten durch. Darüber hinaus wurde mit Unterstützung des Bildungsministeriums („Ministerio de Educación“, MINEDUC) eine semi-strukturierte Online-Umfrage an die Schulleitungen aller 20 Projektschulen geschickt.³ 17 der 20 Schulleitungen beantworteten den Fragebogen zwischen Juni und September 2024.

Kurzbeschreibung

Das Vorhaben PROEDUC IV sollte das Lernumfeld und den gleichberechtigten Zugang zu Grundbildung (Klasse 1 bis 9) in benachteiligten ländlichen Gebieten Guatemalas verbessern und zu einer angemessenen Nutzung des Bildungsangebots beitragen (Outcome-Ziel). Auf übergeordneter Ebene sollte das Vorhaben das zweisprachige, interkulturelle Grundbildungsniveau in den sechs Projektdpartements unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechtergleichstellung erhöhen (Impact- und EZ-Programmziel).

Zur Erreichung der Ziele wurden mehrere Komponenten umgesetzt:

- i. In der größten Komponente (etwa 60% des Gesamtvolumens) sollten Rehabilitierungs- und Neubauprojekte für Vor- und Grundschulen (Klasse 1 bis 6) sowie Erweiterungs- und Neubauprojekte für Schulen der frühen Sekundarstufe (Klasse 7 bis 9) umgesetzt werden. Neubauprojekte beinhalteten eine Kompletterneuerung bestehender Schulen; es wurden jedoch keine Schulen neu eröffnet. Dementsprechend wurden also Schulplätze (das Lernumfeld) verbessert, jedoch keine neuen Schulplätze geschaffen.
- ii. Die Partizipation von Eltern(-vereinigungen) im Vorhaben sollte den lokalen Ownership, die Nachhaltigkeit des Vorhabens und die Schulanwesenheit der Kinder erhöhen.
- iii. Innovative Ansätze wie Schulnetzwerke bzw. Bildungsregionen und das sogenannte „Lernen auf Distanz“ sollten das Bildungsangebot der Sekundarstufe erweitern.
- iv. Die Finanzierung von mehrsprachigen Lern- und Lehrmaterialien inkl. Minibibliotheken sowie Lehrer- und Elternfortbildung sollte die Zugangsvoraussetzungen für Kinder verbessern, welche bei Schuleintritt kein Spanisch sprechen. Dies ist von hoher Relevanz angesichts des linguistisch hoch diversen Kontexts: Neben der Landessprache Spanisch werden in Guatemala 22 Maya-Sprachen und zwei weitere, indigene Sprachen (Garífuna und Xinca) gesprochen.
- v. Im Rahmen der institutionellen Stärkung sollten Baunormen und Baupläne für öffentliche Schulen entwickelt werden, um landesweit die Baustandards im Schulwesen zu verbessern.
- vi. Der Bau und die Ausstattung einer Departementverwaltung für Bildung (angesiedelt in den Departments selbst) sollte finanziert werden, um die Dezentralisierung des MINEDUC zu unterstützen.

¹ Das Vorhaben sollte bis Ende 2019 laufen. Aufgrund von Verzögerungen in der Umsetzung von Komponente 3 (Stärkung des Bildungsministeriums) waren allerdings zum Zeitpunkt der EPE Mitte 2024 noch nicht final definierte Restmittel zur Kürzung offen.

² Departement bezieht sich hier und im Folgenden auf die administrative Einheit „Departamento“, die größte administrative Einheit Guatemalas (landesweit insgesamt 22).

³ Zur Sicherstellung der Anonymität der Antwortenden wurden die befüllten Fragebogen direkt an das Evaluierungsteam übermittelt, welches diese in leicht aggregierter und anonymisierter Fassung an das MINEDUC weiterleitete, um eine Nutzung der Informationen durch das Ministerium zu ermöglichen.

Zielgruppe des Vorhabens waren gemäß Projektvorschlag (PV) geschätzte 14.000 Kinder aus armen und/oder indigenen Familien aus dem ländlichen Raum, konkret aus den 126 ärmsten Gemeinden des Landes.

Aufschlüsselung der Gesamtkosten

	Phase 1 (Plan)	Phase 1 (Ist)
Investitionskosten (gesamt) in Mio. EUR	20,5	21,34
Eigenbeitrag in Mio. EUR	4,25	5,09
Externe Finanzierung in Mio. EUR	16,25	16,25
davon BMZ-Mittel in Mio. EUR	16,25	16,25

Tabelle 1: Kostenaufschlüsselung

Karten der Projektregion

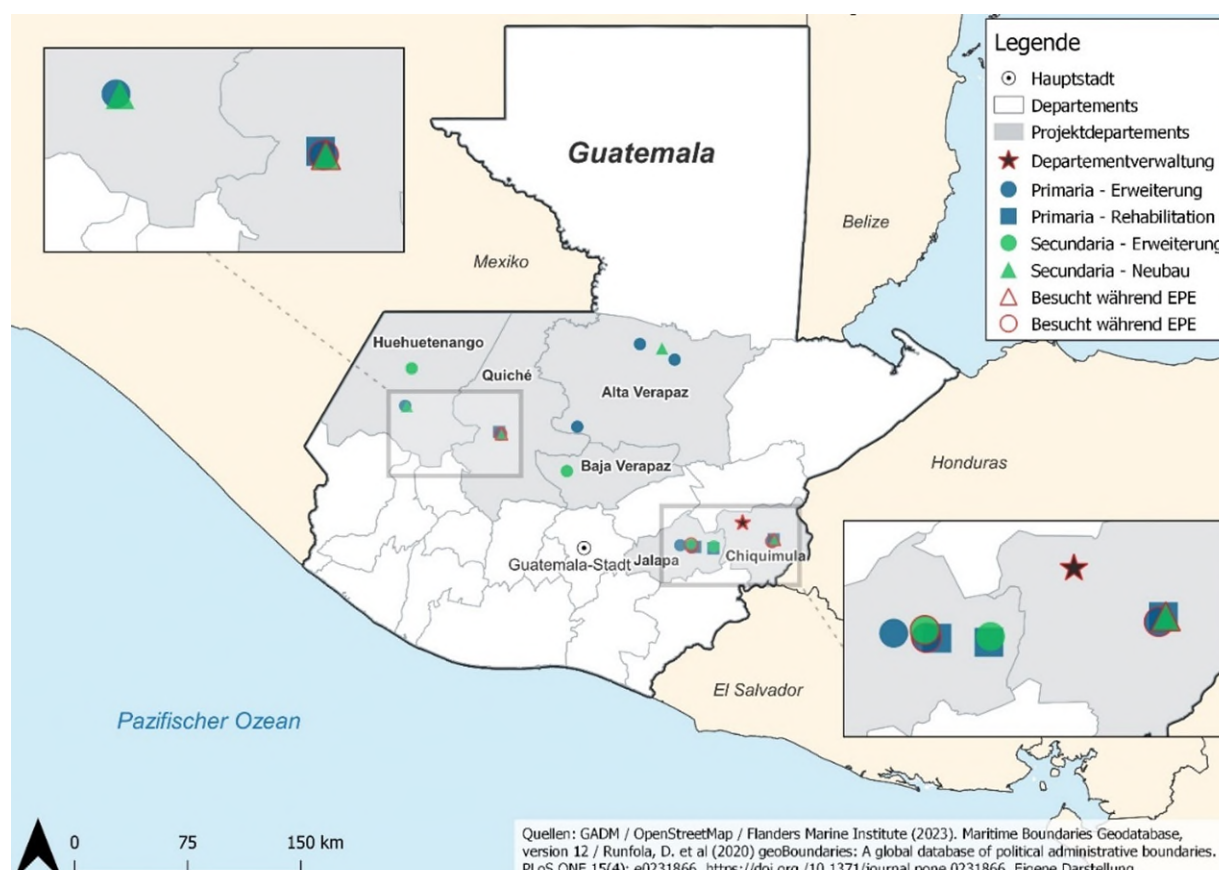


Abbildung 1: Karte des Projektlandes inkl. Projektstandorte und EPE-Standortbesuche.

Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 1 zeigt die sechs Projektdepartements, sowie die 12 vom Vorhaben unterstützten Grundschulen („Primaria“, 8 Erweiterungen, 4 Rehabilitationen), die 8 unterstützten Sekundarschulen („Secundaria“, 4 Neubauten, 4 Erweiterungen) und die rehabilitierte Departementverwaltung in Chiquimula. Außerdem visualisiert sie die im Rahmen der Ex-post Evaluierung (EPE) besuchten Standorte: 3 Grundschulen und 3 Sekundarschulen in 3 Regionen. Die 320 Interventionen der OPF sind nicht dargestellt.

Linguistischer Atlas von Guatemala

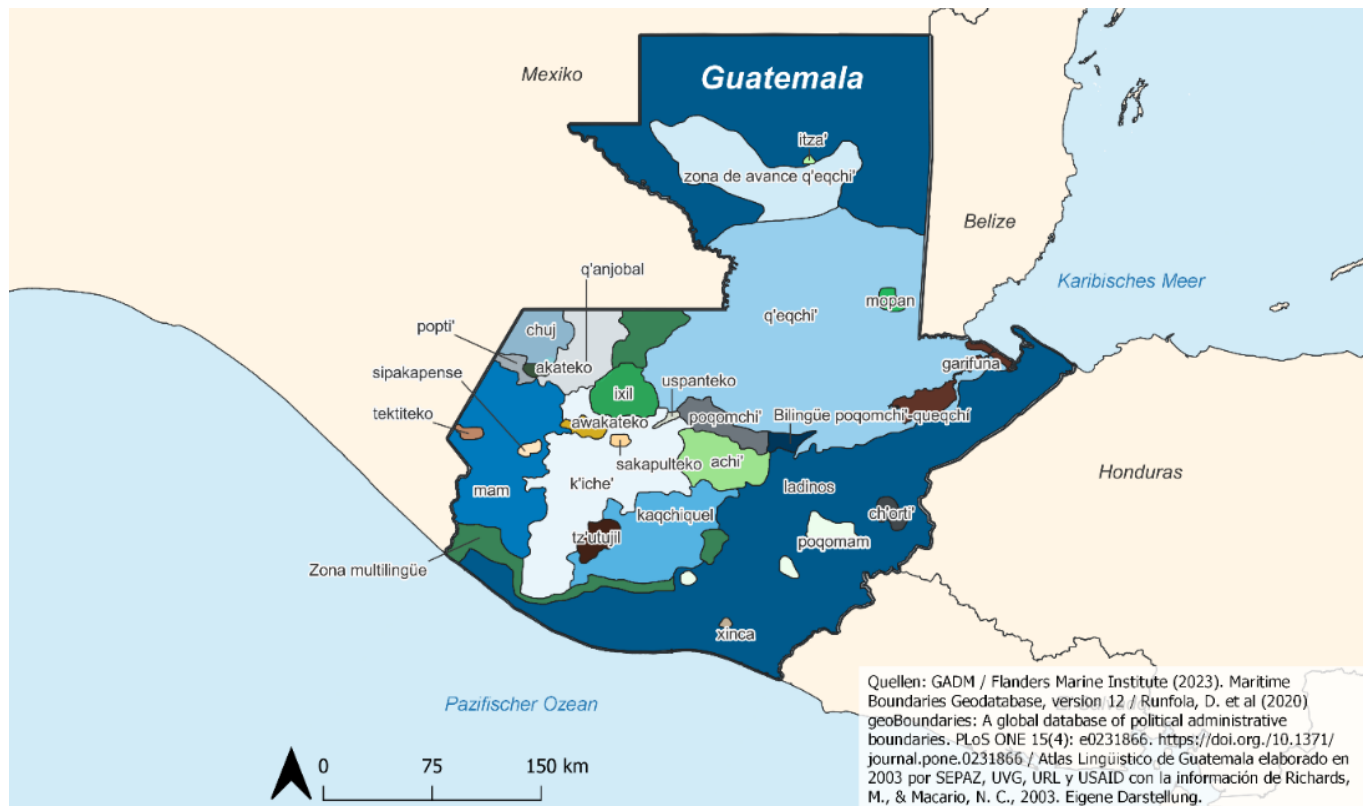


Abbildung 2: Linguistischer Atlas von Guatemala.

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Abbildung 2 zeigt die geographische Verteilung von indigenen Sprachen in Guatemala und unterstreicht somit den hohen Bedarf an bilingualer Lehre. Neben der Landessprache Spanisch werden 22 Maya-Sprachen und zwei weitere, indigene Sprachen (Garifuna und Xinca) gesprochen.

Stärken und Schwächen des Vorhabens

Zu den Stärken zählen insbesondere:

- Das Vorhabendesign war holistisch angelegt, mit klarem Fokus: es versuchte das Lernumfeld und den Zugang zu Bildung von verschiedenen Richtungen zu verbessern (Infrastruktur, Bildungsqualität, institutionelle Stärkung), ohne durch Kleinteiligkeit Ineffizienzen zu kreieren.
- Die Elternbeteiligung im Bereich der Schulverwaltung, sowie die Umsetzung des Projektbudgets über lokale Strukturen mittels Elternvereinigungen („Organización de Padres de Familia“, OPF) erwiesen sich als besonders effektiv. Die Elternbeteiligung funktionierte jedoch nur im Bereich Verwaltung, weniger im Bereich (technischer) Schulreparaturen.
- Die Austauschformate zwischen den Geberorganisationen im Bildungsbereich und dem MINEDUC waren während des Großteils der Implementierungszeit besonders effektiv. Zum Beispiel entstand 2013 in dessen Rahmen eine Unterarbeitsgruppe für Förderung der Sekundar- und Berufsbildung, die wichtige Anstöße für nachfolgende EZ-Projekte setzte.
- Die Überarbeitung der Baustandards und des Instandhaltungsmanagements trug maßgeblich zur Wirkung des Vorhabens über die Projektregion hinaus bei (Breitenwirksamkeit).

Zu den Schwächen zählen insbesondere:

- Die Umsetzung von Reparaturen durch die OPF litt teilweise unter den schwachen Umsetzungskapazitäten bzw. langwierigen Prozesse des MINEDUC und der regionalen Bildungsverwaltungen. Laut Interviews waren Schulleitungen bei dringenden Reparaturen auf improvisierte Finanzierungs- und Instandhaltungslösungen angewiesen, z.B. durch Spendenaufrufe bei Eltern, was die Bauqualität der Schulen beeinträchtigen kann.

- Die Effizienz der Maßnahme litt erheblich unter den Verzögerungen, die durch bürokratische Vergabeprozesse und politische Stillstände verursacht wurden. Diese Verzögerungen führten dazu, dass aufgrund von Wechselkursabwertungen weniger Investitionen realisiert werden konnten als ursprünglich vorgesehen und die Kosten für Beratungsleistungen stiegen.

Projektübergreifende Lessons Learned

- Einheitliche Standards und transparente Prozesse sind bei schulischen Infrastrukturmaßnahmen entscheidend, um ein Mindestmaß an Bauqualität sicherzustellen und stark variierende Baukonzepte zu vermeiden, die zu unterschiedlicher Qualität führen können. Die Einhaltung von Standards hängt jedoch von ausreichender Vertrautheit und Kapazität auf lokaler Ebene sowie von tragfähiger politischer Unterstützung auf übergeordneter Ebene ab.
- Die Hauptverantwortung für die technische Instandhaltung der Schulen sollte nicht auf die Zielgruppe übertragen werden, da ihnen weder die erforderlichen technischen Kapazitäten noch ausreichende finanzielle Mittel oder eine Entlohnung dieser hohen Verantwortung zur Verfügung stehen. Hauptverantwortlich sollten stattdessen die regionalen Bildungsverwaltungen bleiben; d.h. unter anderem, dass die OPF technisch und personell angemessen als auch zügig durch die Bildungsverwaltung unterstützt werden müssen.
- Die Rehabilitation/Erweiterung von nur 340 von insgesamt 13.160 Schulen in den Projektdepartments kann nur sehr eingeschränkt zur Erreichung des übergeordneten entwicklungspolitischen Ziels des Vorhabens – einer Steigerung des Grundbildungsniveau der Zielgruppe – beitragen. Ein substantieller Teil der Zielerreichung obläge also dem zum EZ-Programm gehörenden TZ-Vorhaben PACE.
- Migration aufgrund fehlender ökonomischer Perspektiven und die Auswirkungen der Covid-Pandemie war ein sehr wichtiger Faktor für die Einschulungsraten und Abbrecherquoten; dies lag außerhalb der Einflussnahme des Vorhabens.

Bewertung nach OECD DAC-Kriterien

Relevanz

1. Ausrichtung an Politiken und Prioritäten

Zu Zeiten der Projektprüfung von PROEDUC IV (2010) verfolgte die guatemaltekeische Bildungspolitik das Ziel, bis 2012 für alle gleichberechtigten Zugang zu qualitativ hochwertiger und kulturell-sprachlich angepasster Bildung zu gewährleisten. Unter der damaligen Regierung Colom (2008 - 2012) gelang u.a. die Abschaffung der Einschreibgebühren, die Einführung des Cash-Transfer-Programms „Mi Familia Progresá“ und die Bruttoeinschulungsrate erhöhte sich auf 113 %. Der Anstieg der Schüler/innenzahlen stellte das Bildungssystem jedoch vor Herausforderungen in Bezug auf Infrastruktur und Lehrpersonal. Im Bereich der interkulturellen und zweisprachigen Erziehung wurden bedeutende Schritte unternommen, darunter ein Zuschussprogramm für zweisprachiges Lehrpersonal. Gleichzeitig übten die Gewerkschaften starken Einfluss auf die Haushaltsplanung des MINEDUC aus, und Streiks des Lehrpersonals, unter anderem wegen unzureichender Löhne, setzten den ursprünglich geplanten Haushalt der Regierung unter Druck. Nach der Ablehnung des Haushalts für 2010 durch das Parlament befand sich das guatemaltekeische MINEDUC in einem finanziellen Engpass und musste unter anderem zentrale Stellen streichen, um die steigende Nachfrage nach Lehrkräften zu finanzieren.

Während der Umsetzung von PROEDUC IV setzten die Regierungen unter Pérez Molina (2012–2015) und Morales (2016–2020) die Bildungspolitik weitestgehend fort. Die Strategie von 2012–2016 zielte auf qualitativ hochwertige Bildung durch verbessertes Bildungsmanagement, die Stärkung der Lehrkräfte sowie die Berücksichtigung kultureller und sprachlicher Vielfalt ab, insbesondere angesichts des hohen Anteils indigener Bevölkerung, deren kultureller Hintergrund und Mehrsprachigkeit stärker in Unterricht und Lehrpraxis einbezogen werden sollten. Die Bildungsstrategie 2016–2020 des MINEDUC legte den Fokus auf Zugang, Qualität, Inklusion, Lernräume, partizipatives Management und sprachlich-kulturelle Vielfalt. Der Bildungshaushalt blieb unter beiden Regierungen weitestgehend unverändert bei etwa 3,1 % des BIP und blieb somit unter dem lateinamerikanischen Durchschnitt von 4 - 5 %.

PROEDUC IV unterstützte die Bildungsstrategie 2016–2020 des MINEDUC, insbesondere in den Bereichen (1) Zugang zu Bildung (primär Verbesserung, nicht Erweiterung) sowie (2) Bildungsqualität, Gerechtigkeit und Inklusion. Das Projekt trug auch zum Nationalen Entwicklungsplan K'atun 2032 bei, indem es darauf abzielte, die Diskriminierung der indigenen Bevölkerung zu verringern. Die Bemühungen des Vorhabens, die Grundbildung nachhaltig zu stärken, entsprachen des Weiteren den Zielen des Strategiepapieres „Políticas Educativas 2008 – 2012“ und knüpften an die im Friedensabkommen von 1996 festgelegten Vereinbarungen zur Verbesserung der Bildungsbedingungen der überwiegend indigenen Landbevölkerung an.

Die ursprüngliche Zielsetzung des Projekts orientierte sich an den Millenniums-Entwicklungszielen („Millennium Development Goals“, MDGs), insbesondere MDG 1 „Armutsreduzierung“, MDG 2 „Primarschulbildung für alle“ und MDG 3 „Gleichstellung der Geschlechter“. Auch mit den UN-Nachhaltigkeitszielen („Sustainable Development Goals“, SDGs) stand das Vorhaben im Einklang, insbesondere mit SDG 4 „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und lebenslanges Lernen für alle fördern“ (4.1, 4.3, 4.4 und 4.5). Es folgte ebenfalls den Zielen der UNESCO-Initiative „Grundbildung für alle bis 2015“ und stimmte mit der BMZ-Bildungsstrategie 2015 und dem BMZ-Konzept 139 „Entwicklungszusammenarbeit (EZ) mit indigenen Völkern in Lateinamerika und der Karibik“ überein.

Auch die Projektdepartement- und Zielgruppenwahl folgten den Prioritäten der guatemaltekeischen Regierung: die Maßnahmen beschränkten sich auf die von der Regierung priorisierten⁴, 126 ärmsten Gemeinden des Landes. Laut dem guatemaltekeischen statistischen Bundesamt („Instituto Nacional de Estadística“, INE) lebten 2009 landesweit 51 % der Bevölkerung unter der Armutsgrenze (15,2 % extrem Arme), in ländlichen Gebieten waren es 70 %. In den 126 Vorhaben-Gemeinden lag 2009 die Armutsquote bei 83,9 % (34,6 % extrem Arme), also deutlich über dem Landesdurchschnitt. Die 126 Gemeinden sind darüber hinaus stark indigen geprägt, was bei fehlendem bilingualem Grundbildungsangebot ein wichtiges Zugangshemmnis darstellt.

Zum Zeitpunkt der EPE lag der Fokus der guatemaltekeischen Bildungspolitik weiterhin – dem Vorhaben entsprechend – auf der Verbesserung des Zugangs zu hochwertiger Bildung, insbesondere für indigene und ländliche Gemeinschaften. Herausforderungen wie unzureichende digitale Infrastruktur und die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf das Bildungssystem standen jedoch

⁴ Die Auswahl der 126 Gemeinden erfolgte nach Bedürftigkeitskriterien und basierte auf Daten des MINEDUC und des nationalen Statistikamts („Instituto Nacional de Estadística“, INE). Konkret wurden Armut, extreme Armut, die Nettoeinschulungsrate in der Primarstufe und Analphabetismus berücksichtigt.

verstärkt im Vordergrund. Zudem wurde an der Anpassung des Lehrplans und an Maßnahmen zur Schließung von Lernlücken der Schüler/innen gearbeitet.

2. Ausrichtung an Bedürfnissen und Kapazitäten der Beteiligten und Betroffenen

Die geografische Fokussierung des Vorhabens auf die ärmsten – und stark indigen geprägten – Gemeinden des Landes stellte eine hohe generelle Bedürftigkeit der Zielgruppe sicher. Hinzu kam eine zu Zeiten der Projektprüfung hohe Bedürftigkeit im Bildungsbereich bei der Zielgruppe: niedrige Nettoeinschulungsraten, sehr niedrige Abschlussraten und mangelhafte Infrastruktur. Konkret lag laut PV bzw. dem INE die Nettoeinschulungsrate im Jahr 2009 für die Primarstufe landesweit bei 95 %, während sie in den Projektdepartements nur etwa 86 % betrug. In der Sekundarstufe hatte sich die nationale Einschulungsrate zwischen 1999 und 2009 zwar von 20 % auf 37 % verbessert, blieb jedoch in den Projektdepartements mit nur 18 % deutlich zurück. Die Abschlussraten im ländlichen Raum waren besorgniserregend niedrig: Nur etwa die Hälfte der eingeschulten Kinder erreichte einen Grundschulabschluss, und lediglich 12 % schlossen die frühe Sekundarstufe ab. Ein Hauptproblem war das mangelhafte Leseverständnis, das sich auch negativ auf die Mathematikleistungen auswirkte. Hinzu kam mangelhafte Schulinfrastruktur: Nur 53 % der landesweiten Schulgebäude entsprachen den Mindestanforderungen des MINEDUC, und besonders im ländlichen Raum war der Investitionsbedarf erheblich. Allein in den ärmsten 126 Gemeinden bedurften 3.600 Schulen einer Rehabilitierung oder Erweiterung. Die Sekundarschulen waren landesweit in der Anzahl unzureichend: Auf insgesamt 17.500 Grundschulen kamen nur etwa 4.500 weiterführende Schulen, von denen lediglich 40 % in staatlicher Trägerschaft (und dementsprechend schulgebührenfrei) waren. Diese Diskrepanz verschärfte den begrenzten Zugang zu höherer Bildung, besonders für benachteiligte Kinder und Jugendliche.

Vor diesem Hintergrund zielte das Vorhaben zwar primär nicht auf eine Steigerung des Zugangs zu Grundbildung in Vor-, Grund- und Sekundarschulen, jedoch auf eine Verbesserung des Lernumfelds und des gleichberechtigten Zugangs zu Bildung ab und adressierte dementsprechend ein Kernproblem einer stark benachteiligten Bevölkerungsgruppe.

Das Vorhaben sah vor, mindestens 10 Schulen zu erweitern, zu rehabilitieren oder zu erneuern, und in bis zu 450 Kleinreparaturen durchzuführen. Insgesamt verfügt das Land über 13.160 Schulen. Angesichts dieser geringen, relativen Reichweite war der Einfluss des Vorhabens auf die regionalen Bildungsindikatoren entsprechend schon bei PP als begrenzt absehbar.

Ein wesentlicher Grund für die niedrige Bildungsqualität in den Projektdepartements war die unzureichende Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Guatemala und Haiti waren zu Zeiten der Projektprüfung die einzigen Länder Lateinamerikas, in denen es keine universitäre Lehrpersonalausbildung für die Primarstufe gab. Stattdessen wurden und werden Lehrkräfte an berufsvorbereitenden Schulen („Escuelas Normales“) ausgebildet.⁵ PROEDUC IV ging nicht primär auf diese Kapazitätslücke ein, das TZ-Vorhaben PACE griff sie jedoch komplementär auf, indem es eine erweiterte Lehrpersonalfortbildung entwickelte.⁶ Zum Zeitpunkt der PV wurden lediglich 30 % aller indigenen Grundschüler in ländlichen Regionen von einem hierfür ausgebildeten zweisprachigen Lehrer unterrichtet. Adäquates Unterrichtsmaterial - v. a. zweisprachige Schulbücher - war ebenfalls nicht in ausreichendem Umfang vorhanden.

Die Zielgruppe und deren Eltern sollten laut Programmvorschlag aktiv in der Umsetzung einbezogen werden. Hierfür sollten Eltern ursprünglich über sogenannte „von der Gemeinde durchgeführte Projekte“ („Proyectos Ejecutados por la Comunidad“, PEC) eingebunden werden.⁷ Das PEC-Verfahren konnte wegen veränderter gesetzlicher Rahmenbedingungen jedoch nicht angewandt werden. Stattdessen wurden Eltern über Elternvereinigungen („Organización de Padres de Familia“, OPF) eingebunden, insbesondere bei der Vergabe von Kleinreparaturaufträgen: Gelder flossen somit über die OPF anstatt über die Gemeinden und waren demnach gesetzlich erlaubt. Die Partizipation von Eltern sollte primär zur Angemessenheit, Effektivität und Nachhaltigkeit des Vorhabens beitragen, um so die Bedürfnisse der Kinder in Bezug auf ihr Bildungsumfeld adäquater zu adressieren; sie förderte aber auch implizit die Kapazitäten und Ownership der Eltern.

Zum Zeitpunkt des Programmvorschlags wurde das MINEDUC als schwache Partnerinstitution eingeschätzt. Es stellte sich generell die Frage, ob das MINEDUC die geeignete Instanz für den Schulbau ist oder eher nur die Aufgabe der Richtlinienkompetenz übernehmen sollte (Baunormen, Investitionsstandorte definieren u.ä.). Jedoch gab es zum Zeitpunkt der Projektplanung keine alternative staatliche Instanz für die Projektumsetzung. Dem MINEDUC fehlte es an Umsetzungskapazitäten - insbesondere für den

⁵ Diese wurden 2007 von der Vorgängerregierung Berger reformiert und die Ausbildungsdauer von drei auf vier Jahre verlängert. Doch unter Druck der Lehrgewerkschaft nahm die Regierung Colom im September 2008 die Reformen zurück.

⁶ Die Fortbildungen konzentrierten sich auf Kernfächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften sowie Kommunikation und Sprache und, wie diese im zweisprachigen, interkulturellen Kontext effektiver unterrichtet werden könnten. Der Vorschlag aus PACE wurde in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium, der Lehrgewerkschaft und der Universidad San Carlos entwickelt und in den nationalen Fortbildungsplan integriert und seither umgesetzt.

⁷ Erstens sollten Eltern am Bau und an der Vergabe von Bauaufträgen beteiligt werden, wo möglich kleinere Bauarbeiten selbst durchführen und durch Instandhaltung und Betrieb der Schulen einen Eigenbeitrag leisten. Dies sollte Verbundenheit mit den Schulgebäuden stärken und einen regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder etablieren. Zweitens sollten Komitees der Gemeinden (sogenannte „Nutzerkomitees“) vor Baubeginn geschult, während der Bauphasen durch externe Experten organisatorisch und fachlich unterstützt und generell während des gesamten Prozesses eng begleitet werden. Drittens sollten Bildungsräte etabliert werden, um Eltern aktiv ins Schulmanagement einzubinden und zu Themen wie Schulbetrieb, Lehrmaterialien und einfache Reparaturen zu schulen.

Schulbau - und es wurde durch komplizierte bürokratische Prozesse gebremst. Diese Hindernisse wurden durch häufige Personalwechsel verstärkt: zwei Ministerwechsel vor Beginn der Durchführung führten zu erheblichen Personalwechseln auf nationaler und regionaler Ebene, sowohl in leitenden als auch in operativen Positionen. Die Durchführungsverantwortung für die schulische Infrastruktur sollte von einer neu zu gründenden Steuerungseinheit, sowie von einer unabhängigen Durchführungseinheit für Baumaßnahmen und Wartung getragen werden. Um diesen Schwächen entgegenzuwirken, sollte die genannte Durchführungseinheit durch einen stark involvierten Durchführungsconsultant unterstützt werden.

Zum Kapazitätsaufbau im Sektor – und somit indirekt auch zur Stärkung der Projektdurchführung und zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Vorhabens - unterstützte das Vorhaben darüber hinaus drei Aktivitäten.

- i. Erstens, eine Überführung der Durchführungseinheit des Vorhabens in eine neue, eigenständige Abteilung für schulische Infrastruktur unter dem MINEDUC zur Verwaltung und Aufwertung schulischer Infrastruktur. Diese Abteilung sollte ab dem letzten Programmjahr die Aufgaben, das Personal und die Ausstattung der Durchführungseinheit⁸ übernehmen.
- ii. Zweitens, der Bau und die Ausstattung von regionalen Bildungsverwaltungen sollte zur Dezentralisierung des MINEDUC beitragen um *Good Governance*, Entscheidungsfindung nach dem Subsidiaritätsprinzip und Ownership und somit Effizienz, Flexibilität und Bürgerbeteiligung in der guatemaltekischen Bildungspolitik/-arbeit zu steigern.
- iii. Drittens, im Rahmen der institutionellen Stärkung sollten Baunormen und Baupläne für öffentliche Schulen entwickelt werden, umso landesweit die Baustandards im Schulwesen zu verbessern.

3. Angemessenheit der Konzeption

Das im Rahmen der EPE leicht angepasste⁹ Ziel lautete „Erhöhte Nutzung des Bildungsangebots durch Schulkinder in den Projektregionen dank eines verbesserten Lernumfelds und Zugangs zu Grundbildung in benachteiligten Regionen“. Das ebenfalls leicht angepasste¹⁰ Impact-Ziel lautet „das zweisprachige, interkulturelle Grundbildungsniveau ist in den Projektdepartements unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechtergleichstellung erhöht.“

Die **Wirkungslogik** des Projekts war größtenteils stimmig. Siehe Abbildung 1 für die im Rahmen der EPE erarbeitete, detaillierte Theory of Change (ToC). Im Zentrum des Vorhabens stand die Rehabilitierung, Erneuerung oder Erweiterung von Schulbauten zur Verbesserung des Lernumfelds. Komplementäre Maßnahmen sollten jedoch auch Lehr- und Bildungsqualität erhöhen und den Bildungssektor dezentralisieren und institutionell stärken. Die ToC stellt diese Maßnahmen anhand von sechs Maßnahmenbereichen dar, welche gemeinsam positiv auf die Nettoeinschulungs- und Abschlussraten, Geschlechterverhältnisse und Lernleistungen (indigener) Mädchen und Jungen wirken sollten, um das zweisprachige, interkulturelle Bildungsniveau in den Projektdepartements zu erhöhen. Langfristig kann eine verbesserte zweisprachige und interkulturelle Bildung die Abschlussraten in der Sekundarstufe erhöhen und den Zugang zur Hochschulbildung und zum Arbeitsmarkt erleichtern und somit Armut und Ungleichheit reduzieren (nicht Teil des Zielsystems).

Das Vorhaben wurde im Rahmen des Bildungsprogrammes unter Berücksichtigung der Friedensverträge entwickelt und sollte dazu beitragen, **Ungleichheit und Diskriminierung der indigenen Bevölkerung** zu reduzieren sowie Bildungs- und Geschlechtergerechtigkeit zu fördern. Dies ist theoretisch plausibel, jedoch kurzfristig nicht realistisch. Eine überproportionale Steigerung von Einschulung und Schulabschlussraten indigener Kinder führt zwar automatisch zu einer Reduktion von Bildungsungleichheit, das Ausmaß des Vorhabens (geschätzte 14.000 Kinder in der Projektregion laut PV) ist jedoch nicht ausreichend, um auf nationaler Ebene einen substanziellen Beitrag zu leisten. Eine messbare Wirkung auf Diskriminierung durch ein alleinstehendes Bildungsprojekt ist wenig plausibel, da Diskriminierung durch eine Vielzahl von historischen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Faktoren ausgelöst wird. Hinzu kommt, dass das Vorhaben – obwohl fast alle Projektdepartements eine hohe indigene Bevölkerung aufwiesen – überwiegend als Infrastrukturprojekt konzipiert und wahrgenommen wurde, da der Großteil des Budgets und der Aktivitäten auf bauliche Maßnahmen entfiel. Die Konzeption priorisierte die bilingualen und multikulturellen Aspekte nicht ausreichend, um direkt und substanziell auf die Diskriminierung der indigenen Bevölkerung einzuwirken. Diese Aspekte oblagen hauptsächlich dem TZ-Vorhaben PACE und konnten somit nur im Zusammenspiel der TZ und FZ erreicht werden.

Die **Geschlechtergleichstellung** wurde in der Problemanalyse als zentrale Herausforderung betrachtet und über eine Messung von Indikatoren getrennt nach Mädchen und Jungen explizit aufgenommen, gezielte Maßnahmen zur Förderung der Bildungsteilhabe von Mädchen wurden im Vorhaben jedoch nicht konkretisiert. Rückblickend waren angesichts der geringen Geschlechterunterschiede in den Indikatoren sowohl zu Zeiten der PP als zu Zeiten der AK (siehe Impact) keine zusätzlichen Maßnahmen für dieses spezifische Ziel erforderlich.

⁸ Wegen einer von der damals neuen Regierung vorangetriebenen Änderung der gesetzlichen Vorgaben, welche außerhalb des Einflussbereichs des Vorhabens lag, war es nicht möglich, wie ursprünglich geplant, diese unabhängige Abteilung innerhalb des MINEDUC einzurichten.

⁹ Das ursprüngliche Ziel lautete „Das qualitativ und quantitativ verbesserte Grundbildungsangebot in den benachteiligten ländlichen Regionen wird angemessen genutzt“. Die leichte Umformulierung betont die aktive Rolle des Vorhabens in der Verbesserung des Angebots.

¹⁰ Das ursprüngliche Ziel lautete „Verbesserung der zweisprachigen, interkulturellen Grundbildung in Guatemala“. Es wurde insofern angepasst, als dass es das Grundbildungsniveau klarer benennt und die in den Indikatoren und PV stark betonte Geschlechtergerechtigkeit abdeckt.

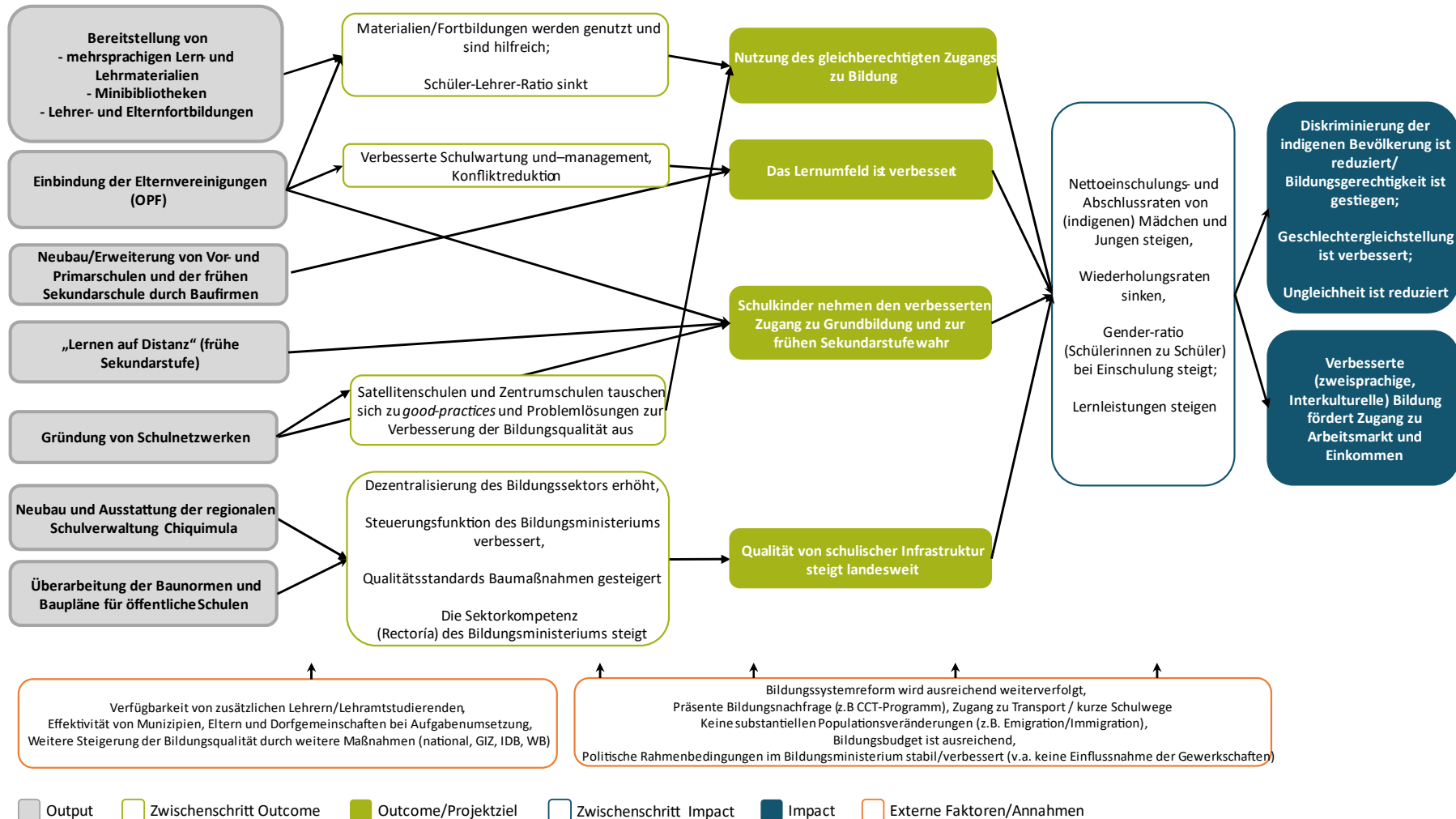


Abbildung 3: Theory of Change

Quelle: Eigene Darstellung.

PROEDUC IV sah vor, Transparenz zu schaffen und die **Teilhabe lokaler Akteure**¹¹, insbesondere der Eltern, im Schulumfeld (insbesondere im Wartungsmanagement) zu erhöhen. Die Einbeziehung der Eltern in die Baukomponente war sinnvoll, um deren Verantwortung und Nachhaltigkeit zu fördern. Rückblickend wäre jedoch ein stärkerer Fokus auf die personelle Stärkung und Einbindung der regionalen Schulverwaltungen in die Instandhaltung angebracht gewesen, da ausreichend technische Expertise bei Eltern (trotz Fortbildungen) nicht vorausgesetzt werden kann. Während Ownership von Schulleitungen und Gemeinden in anderen Evaluierungen von FZ-Vorhaben als wichtig identifiziert wurde, sollte die Hauptverantwortung für die Durchführung von Reparaturen beim MINEDUC über die regionalen Bildungsverwaltungen bleiben. Schulleitungen und Eltern können ergänzend beteiligt werden, doch die Bildungsverwaltungen brauchen die nötigen Kapazitäten, um diese ausreichend technisch und personell zu unterstützen.

Die **Schulnetzwerke** sollten den Austausch zwischen Lehrkräften fördern, um *Best Practices* zu teilen und Verbesserungen im Lehrcurriculum zu erarbeiten. Diese Netzwerke sollten auch abgelegene Schulen besser anbinden und den Übergang zur frühen Sekundarstufe erleichtern, indem Zentrumschulen der Netzwerke (frühe Sekundarstufe) in den Satellitenschulen (Schulen der Primarstufe) für die fortführende Bildung werben. Die Schulnetzwerke waren konzeptionell sinnvoll angesichts der niedrigen Nettoeinschulungsraten in der Sekundarstufe sowie der geografischen Verteilung von Primar- und Sekundarschulen in ländlichen Departements Guatemalas. Insgesamt war die Konzeption sinnvoll, rückblickend fehlte aber ein Nachhalten der Maßnahmen und später eine angemessene Exit-Strategie der TZ und FZ zu deren Verstetigung aus den Kapazitäten des Partners.

Der Neubau der Bildungs-Departementverwaltung in Chiquimula und die Ausstattung der restlichen fünf **Departmentverwaltungen** in den Projektdepartements sollte deren Aufgabenerfüllung im Allgemeinen verbessern, sie aber insbesondere zur eigenständigen Durchführung und Verwaltung von Infrastrukturmaßnahmen befähigen. Die Überarbeitung von Bauplänen und -normen für öffentliche Schulen und die Einführung eines Handbuchs von Wartungsstandards für schulische Infrastruktur („Guía de Mantenimiento de Infraestructura“) zielten darauf ab, Baustandards und Instandhaltungsprozesse zu verbessern, zu vereinheitlichen und nachhaltig zu institutionalisieren. Ziel war die nachhaltige Steigerung der Qualität von schulischer Infrastruktur, landesweit. Der Ansatz war konzeptionell sinnvoll, auch rückblickend.

Eine zentrale Annahme der Vorhabenkonzeption war, dass der Zugang zu Grundbildung und die Abbruchquoten hauptsächlich vom infrastrukturellen Lernumfeld und bilingualen Bildungsangebot abhängen. Diese Annahme erwies sich jedoch als unvollständig, da auch Faktoren wie wirtschaftlich bedingte Migrationswellen, die Anzahl und Ausbildungsqualität von Lehrkräften und Nachfrage nach Bildung (konkret eine unzureichende Sensibilisierung der Eltern und Schüler/innen für die Vorteile von Bildungsabschlüssen) signifikante Herausforderungen darstellten. Diese Faktoren wurden zwar in der Konzeption erkannt, es wurden aber keine ausreichenden Mitigationsmaßnahmen aufgenommen (siehe auch Annahmen zu externen Faktoren in der ToC).

Die Wirkungsmatrix war generell sinnvoll, im Rahmen der EPE wurden jedoch marginal Änderungen an den Zielformulierungen, Indikatoren und Wertbestückungen umgesetzt. Die Wirkungsebene des FZ-Moduls stand sinnvoll im Zusammenhang mit dem EZ-Programm, da beide darauf abzielten, das Grundbildungsniveau in ländlich und indigen geprägten Projektdepartements zu erhöhen.

4. Reaktion auf Veränderungen/ Anpassungsfähigkeit

Im Rahmen des Vorgängerprojekts PRONADE III wurde ein dreiseitiges Kooperationsmodell (PEC-Modell) entwickelt, das in PROEDUC IV erweitert werden sollte.¹² Aufgrund geänderter gesetzlicher Rahmenbedingungen, die außerhalb der Einflussnahme des Vorhabens lagen, konnte entgegen der ursprünglichen Pläne keine unabhängige Durchführungseinheit innerhalb des MINEDUC eingerichtet und das PEC-Verfahren nicht umgesetzt werden. Infolgedessen waren Anpassungen der Durchführungsstrategie und der Modalitäten zur Einbindung der Zielgruppen notwendig. Gemäß neuem Durchführungskonzept übernahm die Planungsabteilung des MINEDUC („Dirección de Planificación“. DIPLAN), insbesondere die Unterabteilung für externe Finanzierung, die Hauptverantwortung für die Umsetzung des Vorhabens. Es fand außerdem eine enge Abstimmung mit der Abteilung für Bildungsqualität („Dirección General de Gestión de Calidad Educativa“, DIGECADE) und der „Abteilung für Lehrplanentwicklung“ („Dirección General de Currícula“, DIGECUR) statt. Die Umsetzung erfolgte nach zwei Modellen: i.) Direktüberweisungen des MINEDUC an OPF zur partizipativen Durchführung kleinerer Reparaturen und ii.) Vergabe größerer Reparaturen und Neubauten, insbesondere für die Sekundarstufe, durch das MINEDUC an Bauunternehmen.

Schon zu Beginn der Projektdurchführung war bekannt, dass die personellen Kapazitäten des MINEDUC im Bereich schulischer Infrastruktur unzureichend waren. Auch heute verfügen die regionalen Schulbaukoordinator/innen über zu wenig Personal, Budget

¹¹ Hiermit sind Schulleitungen, Lehrkräfte, regionale Bildungsverwaltungen und Eltern gemeint.

¹² Kernziel war ursprünglich, dass Schulbauten dezentral durch Gemeindeverwaltungen in Zusammenarbeit mit Dorfgemeinschaften realisiert und durch Direktüberweisungen des MINEDUC finanziert werden. Das MINEDUC durfte jedoch legal keine Mittel direkt an Gemeinden mehr überweisen.

und logistische Ausstattung – pro Region ist eine Person im Durchschnitt für etwa 1.300 Schulen zuständig. Um diesen Kapazitätsmangel zu kompensieren, wurde eine internationale Consultingfirma stark eingebunden anstatt, wie ursprünglich vorgesehen, eine Implementierungseinheit im MINEDUC dafür einzusetzen.

Ursprünglich war geplant, bis zu sechs Departementverwaltungen zu sanieren und auszustatten.¹³ Eine Analyse ergab jedoch, dass vier dieser Verwaltungen keine legalisierten Grundstücke vorweisen konnten. Zudem führten für Guatemala ungünstige Wechselkursentwicklungen dazu, dass Neubauten für alle sechs Departementverwaltungen nicht mehr finanzierbar gewesen wären. Lediglich die Gemeindeverwaltung in Chiquimula war bereit, dem MINEDUC ein geeignetes Grundstück zu überschreiben, woraufhin der Bau eines neuen Verwaltungsgebäudes sowie dessen Ausstattung genehmigt wurde. Das Bauprojekt verzögerte sich jedoch erheblich. Die Hauptursachen lagen in der schlechten Performance des Bauunternehmens sowie der unzureichenden Beschaffenheit des Baugrunds. Nachdem die letzte genehmigte Fristverlängerung abgelaufen war, wurde der Bauvertrag mit dem ursprünglichen Unternehmen im September 2019 aufgekündigt, und die verbleibenden Arbeiten einem anderen Bauunternehmen übertragen.

Der ursprünglich geplante Implementierungszeitraum von vier Jahren verlängerte sich auf etwa acht Jahre bis zum Zeitpunkt der Abschlusskontrolle (AK), weswegen auch der Vertrag mit dem Durchführungsconsultant mehrfach verlängert werden musste. Da nur der Bau der Schulverwaltung in Chiquimula unvollständig war, wurde der Einsatz der Consultingfirma ab Ende 2020 auf eine Person reduziert. Die Verlängerung des Implementierungszeitraums war entscheidend, um die Komponente erfolgreich abzuschließen.

Zusammenfassende Bewertung der Relevanz: erfolgreich (2)

Das Vorhaben unterstützte indigene Kinder aus einkommensschwachen ländlichen Gebieten durch einen vielschichtigen Ansatz. Die Bildungsförderung war sinnvoll und orientierte sich sowohl an vorliegenden Bedürfnissen als auch an den Prioritäten und Politiken der guatemaltekischen Regierung. Besonders hervorzuheben ist die Identifikation von institutionellen Mängeln im Bereich der schulischen Infrastruktur und der Versuch, diese durch überarbeitete Standards zu reduzieren. Zudem zeigte das Vorhaben von Beginn an eine hohe Anpassungsfähigkeit in einem politisch instabilen Umfeld. Konzeptionell und finanziell nicht ausreichend bestückt war jedoch der geplante Kapazitätsaufbau bei den regionalen Bildungsverwaltungen. Insgesamt wird die Relevanz des Vorhabens als erfolgreich bewertet.

Kohärenz

5. Interne Kohärenz

Das FZ-Modul war gemeinsam mit dem TZ-Modul PACE III (2010-2014, Förderung der Qualität der Grundbildung) und den FZ-Vorhaben PRONADE III (2007-2013, ländliche Primarschulbildung) und URL II (2010-2016, Regionalzentren der Universidad Rafael Landívar) Teil des EZ-Programms „Bildung in Guatemala“ im Handlungsfeld Grundbildung. Das EZ-Programm war stimmig konzipiert, indem es die meist indigene und ländliche Zielgruppe holistisch mit einem Fokus auf mehrsprachige und interkulturelle Bildung unterstützte. Es förderte Grundbildung (PRONADE III, PROEDUC IV, PACE III), frühe Sekundarbildung (PROEDUC IV, PACE III) sowie weiterführende Bildung (URL II, EDUVIDA). Ab 2014 (Ende des EZ-Programms) wurde die Arbeitsmarktintegration durch Projekte wie EDUVIDA II und PROEDUC V verstärkt. Die EZ-Instrumente ergänzten sich dabei. Die FZ erweiterte Bildungsangebote und -qualität durch Schul- und Verwaltungsbauten sowie den Druck von Lehrmaterialien, während die TZ, Bildungsqualität durch Fort- und -ausbildungen für Lehrkräfte und regionale Bildungsverwaltungen, sowie durch die Entwicklung von Lehrmaterialien stärkte. Maßnahmen waren auf die ärmsten, von der guatemaltekischen Regierung priorisierten Gemeinden ausgerichtet. Hierdurch entstanden geographische Überschneidungen und Schwerpunkte, worauf auch die Nachfolgeprojekte aufbauen konnten.

Das PROEDUC IV stimmte sich eng mit dem PACE III-Vorhaben der TZ ab, welches zeitgleich in nahezu denselben Projektdepartements die Förderung der bilingualen und interkulturellen Grundbildung unterstützte, beispielsweise bei der Bereitstellung der Minibibliotheken. Im Rahmen eines Nationalen Leseprogramms wurde zweisprachige Literatur mit Unterstützung von PACE III entwickelt, die später für die vom PROEDUC IV geförderten Minibibliotheken in zweisprachigen Schulklassen verwendet wurde. Es erfolgte ebenfalls eine enge Abstimmung und es ergaben sich Synergien mit dem TZ-Programm EDUVIDA (2013 - 2017) bei der Einrichtung und Stärkung von Schulnetzwerken in der frühen Sekundarstufe u.a. durch die partizipative Entwicklung ihrer strategischen Planung (EDUVIDA in Quiché, PROEDUC IV in den anderen fünf Verwaltungsbezirken). Außerdem kooperierten sie bei der Einrichtung von sieben Tagungsräumen für Fortbildungen von Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern und Mitarbeitenden der Schulverwaltungen, der sogenannten „Zentren für Pädagogische Ressourcen“ („Centros de Recursos Pedagógicos“). Weitere Synergien

¹³ Alle Departementverwaltungen verfügten bereits vor Beginn des Vorhabens über Büroräumlichkeiten, entweder zur Miete oder im eigenen Besitz. Damit PROEDUC IV jedoch Infrastrukturmaßnahmen in den Departementverwaltungen umsetzen konnte, musste der rechtliche Besitz der Grundstücke eindeutig geklärt sein. Voraussetzung dafür war die Übertragung des Besitzes dieser Grundstücke von den Municipipalitäten an das MINEDUC.

zwischen TZ und FZ zeigten sich in Cunén (Verwaltungsbezirk Quiché) durch eine enge Zusammenarbeit in einem Schulnetzwerk, das als Modell für andere Netzwerke des Vorhabens dienen sollte. Die Arbeitsteilung zwischen TZ und FZ folgte größtenteils dem Standardmuster (TZ: Kapazitätsaufbau-Maßnahmen, FZ: Infrastrukturmaßnahmen).

Von der Zielgruppe wurde die Zusammenarbeit zwischen TZ und FZ insbesondere bei den Schulnetzwerk-Workshops und bei der Einführung von Schulparlamenten positiv bewertet. Seit dem Abschluss von EDUVIDA im Jahr 2017 hat jedoch die Abstimmung zwischen TZ und FZ naturgemäß nachgelassen. Die Zielgruppe empfand, dass es insbesondere bei den Schulnetzwerken an einer konkreten Nachverfolgung mangelte. Es war für sie unklar, ob die Hauptverantwortung für die Etablierung und Fortführung der Schulnetzwerke bei der TZ oder der FZ lag, was auf Verbesserungspotentiale bei der Kommunikation gegenüber der Zielgruppe, ggf. auch zwischen TZ und FZ, hindeutet. Prinzipiell sollte der lokale Träger die Verantwortung übernehmen, jedoch fehlte es vor allem an der Einrichtung administrativer Koordinierungsstellen für die Netzwerke.

In Bezug auf internationale Normen und Standards, wird festgestellt, dass PROEDUC IV die Menschenrechte auf Bildung und Zugang zu Bildung, auf Teilnahme am kulturellen Leben und am kulturellen Erbe, und auf Gleichheit vor dem Gesetz und Schutz vor Diskriminierung unterstützte.

6. Externe Kohärenz

Das Vorhaben unterstützte die Eigenanstrengungen des Partners sinnvoll (siehe Relevanz). In der praktischen Umsetzung des Schulbaus bestand eine enge Zusammenarbeit im Rahmen des EZ-Programms zwischen der FZ (über PRONADE III) und der spanischen Entwicklungszusammenarbeit („Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo“, AECID). Gemeinsam mit dem MINEDUC entwickelte sie ein dreiseitiges, dezentrales Kooperationsmodell (PEC-Verfahren) zwischen MINEDUC, regionalen Entwicklungsräten (CODEDE) und Gemeindeverwaltungen, sowie eine offizielle Handreichung für den Schulbau. Dieses Modell sollte die Weiterleitung der deutschen FZ- und der spanischen Mittel der Sektorbudgetfinanzierung an die Gemeindeverwaltungen für einen dezentralen Schulbau ermöglichen. Das Modell wurde ursprünglich als Umsetzungsmodell für PROEDUC IV übernommen, konnte jedoch aufgrund veränderter rechtlicher Rahmenbedingungen, welche direkte Überweisungen an Munizipalitäten verboten, nicht angewendet werden.

Das Vorhaben ergänzte darüber hinaus weitere Regierungsmaßnahmen, die teils durch staatliche Mittel, teils durch internationale Geber, wie beispielsweise die IDB, finanziert wurden. Laut Online-Umfrage (siehe Effektivität) wurden in den Programmschulen beispielsweise Schulverpflegung („Alimentación Escolar“), zweckgebundene Geldtransfers („Gratuidad“), Zuschüsse für Lehrmittel und Schulmaterialien („Valija Didáctica“ und „Útiles Escolares“) bereitgestellt. Außerhalb von Guatemala-Stadt leistet die Regierung jedoch keinen Beitrag zum Schultransport, was ein entscheidendes Element zur effektiven Förderung der Schulnetzwerke dargestellt hätte.

Im Bildungssektor haben sich Regierungsbehörden, internationale Organisationen (inklusive der deutschen EZ), Nichtregierungsorganisationen (NROs), akademische Institutionen und Vertretungen der Zivilgesellschaft unter der Leitung des MINEDUC im sogenannten Interinstitutionalen Bildungsnetzwerk („Red Interagencial de Educación“, RIED) zusammengeschlossen. Die RIED dient und diente als Plattform für den Austausch von Informationen, die Koordinierung von Maßnahmen und die Entwicklung gemeinsamer Strategien zur Verbesserung des Bildungssektors in Guatemala. Zum Zeitpunkt der AK lag die Koordination bei der TZ mit Unterstützung der FZ und UNICEF als Sekretariat. Zuvor waren die IDB und die EU für die Koordinierung verantwortlich. Die EZ koordinierte sich eng mit verschiedenen Gebern im Rahmen der RIED. Zudem fand eine enge Zusammenarbeit zwischen TZ, UNICEF, OEI, AECID und der RIED im Rahmen des nationalen Interkulturellen Zweisprachigen Erziehung (IZE)-Kongresses statt.

Ende Mai 2009 gründete die guatemaltekische Regierung zudem den Sektortisch für Bildung („Mesa Sectorial“ oder „G13“) mit einem engeren Fokus auf die Entwicklung und Umsetzung konkreter Bildungsstrategien und -politiken. Dieser Sektortisch, der vom Sekretariat der Präsidentschaft für Planung und Programmierung („Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia“, SEGEPLAN) geleitet wurde, bezog wichtige Akteure des Sektors ein, darunter Vertretungen der Zivilgesellschaft und zwei ernannte Gebervertretungen (zum Zeitpunkt der Projektkonzeption eine Vertretung des G13, damals USAID, und der RIED, damals Weltbank). Der Sektortisch war Teil einer umfassenden politischen Ausrichtung im Kontext der Paris-Erklärung und des Aktionsplans von Accra.

Mit dem Ausbruch der Covid 19-Pandemie nahm die Koordination der Geber innerhalb des RIED jedoch deutlich ab. Austauschprozesse wurden unter der Leitung von UNICEF neu strukturiert und im Rahmen eines Clusters für Bildung reorganisiert.

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

Das Vorhaben ergänzte sinnvoll die Maßnahmen der TZ und FZ in den von der guatemaltekischen Regierung priorisierten Departements. Die Abstimmungsprozesse mit anderen Geberorganisationen im Bildungsbereich verliefen während der

Implementierungszeit strukturiert und zielorientiert. Lediglich zu bemängeln ist, dass das Vorhaben es vor allem bei der Einrichtung der Schulnetzwerke nicht effektiv schaffte, das Synergiepotenzial mit der TZ nachhaltig auszuschöpfen. Die Kohärenz des Vorhabens wird als insgesamt erfolgreich bewertet.

Effektivität

7. Erreichung der Ziele

Das im Rahmen der EPE leicht angepasste¹⁴ Outcome-Ziel lautet: Erhöhte Nutzung des Bildungsangebots dank eines verbesserten Lernumfelds und Zugangs zu Grundbildung in benachteiligten Regionen.

Zur Messung des Outcome-Ziels wurden folgende Indikatoren herangezogen:

Indikator	Status bei Prüfung (2010)	Zielwert bei EPE (Prüfung)	Istwert bei AK (2019)	Istwert bei EPE (2024)
(1a) Das Schüler-Lehrpersonalverhältnis in Projektschulen drei Jahre nach Fertigstellung.	24:1 für 2013 Durchschnitt in den Projektdepartements laut Durchführungsconsultant basierend auf DIPLAN-Daten	Geringer	20:1 Laut EPE-Nachberechnung	20:1 ☑Zielwert erreicht
(1b) Anteil der Projektschulen, die ein Schüler-Lehrpersonalverhältnis unter dem bei Projektbeginn gemessenen Durchschnitt (24:1) in den Projektdepartements aufweisen.	72,22 %	Steigt	100 %	80 % ☑Zielwert erreicht
(2) Das Schüler-Klassenraumverhältnis in Projektschulen drei Jahre nach Fertigstellung.	k. A.	Sinkt	k. A.	28:1 ☑Zielwert erreicht
(3a) Nettoeinschulungsrate ¹⁵ der Primarstufe in den Projektdepartements	93,64 % (669.308 Schüler/innen)	steigt	88,44 % (644.832 Schüler/innen) Laut EPE-Nachberechnungen	92,29 % (684.949 Schüler/innen) ☑Zielwert nicht erreicht
(3b) Einschulungsrate in Klasse 1 aus allen Kindern im Einschulungsalter in den Projektdepartements	73,04 %	Steigt	63,99 %	65,55 % ☑Zielwert nicht erreicht
(3c) Anteil der in die Primarstufe eingeschulten (weiblichen) Schülerinnen unter allen eingeschulten Kindern in den Projektdepartements	49,46 %	49,99 %	49,83 %	48,82 % ☑Zielwert nicht erreicht
(4) Ausreichend Schulnetzwerke sind dauerhaft aktiv im Rahmen von frequentierten und regelmäßigen Austauschformaten.	0	9 Netzwerke sind aktiv mit jeweils mind. 2 Austauschformaten pro Jahr mit mind. 70% teilnehmenden Schulen.	k. A.	3 aktive Netzwerke ☑Zielwert nicht erreicht

Tabelle 2: Outcome-Zielerreichung

Quelle: Eigene Darstellung.

¹⁴ Modulziel laut Projektkonzeption: Das qualitativ und quantitativ verbesserte Grundbildungsangebot in den benachteiligten ländlichen Regionen wird angemessen genutzt.

¹⁵ Die Nettoeinschulungsrate ist der Anteil an Schüler/innen, die im passenden Alter für eine bestimmte Bildungsstufe sind und tatsächlich eingeschrieben sind, im Verhältnis zur gesamten Bevölkerung, die sich in diesem Altersbereich befindet. Dies schließt „zu alte“ oder „zu junge“ Kinder aus.

Notiz: Die in den Indikatoren betrachteten Schulen beinhalten alle 20 (Primar- und Sekundar-) Projektschulen. Die zugrundeliegenden Daten zu den Projektdepartements stammen aus der statistischen Datenbank des MINEDUC, während die spezifischen Daten zu den Projektschulen aus Datensätzen von DIPLAN bereitgestellt wurden. Informationen zu Indikator (3) stammen aus der Online-Umfrage (Informationen von 85 % der 20 Schulen).

Tabelle 2 zeigt, dass zum Zeitpunkt der EPE zwei der vier Outcome-Indikatoren erfüllt waren. Darüber hinaus wurden zwei der Ziele, welche nicht durch Indikatoren abgedeckt waren, erreicht und eines teilweise erreicht (s.u.). Insgesamt müssen die Indikatoren mit Vorsicht betrachtet werden, da sie teilweise schwankende Bevölkerungsgruppen (in absoluten Zahlen) betrachten und Interdependenzen zwischen den Indikatoren herrschen. Leichten Schwankungen sollten dementsprechend wenig Gewicht gegeben werden.

Schüler-Lehrpersonal-Verhältnis (1a-1b): Die Indikatoren zeigen, dass 80 % aller Projektschulen zum Zeitpunkt der EPE (2024) unter dem vom Durchführungsconsultant nachberechneten¹⁶ durchschnittlichen Schüler-Lehrpersonal-Verhältnis in Projektdepartements von 24:1 (2013) lagen. In vom Vorhaben rehabilitierten, erweiterten oder neugebauten Grundschulen sank der Schnitt auf 19:1. Diese Entwicklung deutet auf eine qualitative Unterrichtsverbesserung zwischen Projektbeginn und EPE hin. Der Baseline-Wert der Indikatoren legt zudem nahe, dass entgegen der beschriebenen Ausgangslage in den geförderten Projektdepartements kein akuter Lehrkräftemangel bestand. Trotzdem wurde im Rahmen der Evaluierungsmission von den Schulleitungen anekdotisch eingeschätzt, dass der Lehrkräftemangel in Quantität und Qualität eine der größten Herausforderungen zu Projektbeginn war.

Schüler-Klassenraumverhältnis (2): Zum Zeitpunkt der Evaluierungsmission lag das Schüler-Klassenraum-Verhältnis laut Online-Umfrage bei 28:1 (33:1 für Neubauten, 29:1 für erweiterte und 22:1 für rehabilitierte Schulen). Es liegen keine Daten zum Verhältnis zu Beginn des Vorhabens vor. Schulleitungen, Lehrkräfte und OPFs berichteten jedoch von einer spürbaren Verbesserung. Beobachtungen der Evaluierungsmission sowie die qualitative Einschätzung der Schulleitungen deuten darauf hin, dass dieses Verhältnis angemessen ist, d.h. keine Unter-/Übernutzung der Klassenräume stattfindet.

Nettoeinschulungsrate (3a-3c): Die Nettoeinschulungsrate der Primarstufe in den Projektdepartements (Indikator 3a) sank bis zur AK um etwa 5 Prozentpunkte (in absoluten Zahlen von 669.308 Schüler/innen in 2010 auf 644.832 Schüler/innen in 2019), stieg jedoch drei Jahre nach Abschluss des Vorhabens wieder leicht an (auf 684.949 Schüler/innen in 2023). Die absoluten Zahlen an eingeschulten Schüler/innen zeigt jedoch, dass die Anzahl der eingeschulten Kinder in der Primarstufe im Vergleich zu 2010 stieg, was auf eine erhöhte Anzahl an Kindern im Einschulungsalter zum Zeitpunkt der EPE hinweist. Fluktuationen in den Einschulungsraten werden generell von starken Migrationsbewegungen beeinflusst. Die Einschulungsrate der Klasse 1 (Indikator 3b) sank zwischen PP und EPE. Der Anteil der Mädchen unter allen eingeschulten Kindern in der Primarstufe (Indikator 3c) nahm ebenfalls leicht ab und stellt somit keine Verbesserung dar.

Schulnetzwerke (4): Die Etablierung funktionaler Schulnetzwerke und die Schaffung der „Centros de Recursos Pedagógicos“, welche zur Verbesserung der Bildungscurricula und zur Vernetzung zwischen Primarschulen und Schulen der frühen Sekundarstufe beitragen sollten, wurde deutlich verfehlt. Es wurden neun Schulnetzwerke etabliert, von denen laut Online-Umfrage Mitte 2024 nur drei¹⁷ weiterhin aktiv waren. In den meisten Schulen waren die Netzwerke spätestens mit dem Ausbruch der Pandemie nicht mehr funktional und konzentrierten sich hauptsächlich darauf, die frühen Sekundarschulen bei den Primarschulen zu bewerben. Die „Centros de Recursos Pedagógicos“ sollten eigentlich als Begegnungsräume für Lehrpersonal dienen, um qualitative Verbesserungen im Bildungsangebot zu entwickeln. Allerdings wurden diese Räumlichkeiten in mehreren (drei von sechs) der im Rahmen der Evaluierungsmission besuchten Schulen für andere Zwecke, etwa als Schulleitungsbüros oder Lager, genutzt. Laut Online-Umfrage wurden in 35 % der Befragten Schulen die Nutzungsfunktion der bereitgestellten Räumlichkeiten geändert. Als Hauptgrund für das Scheitern der Schulnetzwerke wurde in den qualitativen Interviews der Evaluierungsmission genannt, dass die geplanten administrative Koordinierungsstellen nicht besetzt wurden.

Erhöhter Lernkomfort und Motivation: Ein durch die Indikatoren nicht abgedecktes Ziel war erhöhter Bildungskomfort und -motivation dank verbesserter Schulausstattung und Klassenräume/ Lernumfelds. Vor dem Vorhaben fand der Unterricht laut Interviewten teilweise in Fluren oder schlecht ausgestatteten Räumen statt. Die neuen Klassenräume führten zu einer besseren Konzentrationsspanne, erhöhtem Komfort und Motivation für Kinder und Lehrkräfte. Dies wird auch durch die meisten, jedoch nicht alle Schulleitungen, in der Online-Umfrage bestätigt: laut 76 % der Schulleitungen ist die räumliche Gestaltung der Klassenzimmer geeignet, laut 71 % die Möblierung ausreichend und den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechend.

Gleichberechtigter Zugang zu Bildung durch bilinguales/ interkulturelles Bildungsangebot: eine weitere Aktivität war die Einrichtung von bilingualen Minibibliotheken zur Erhöhung des bilingualen Bildungsangebots und die Bereitstellung von Lehrerhandreichungen zur interkulturellen Bildung gedruckt. Weitere Aktivitäten sollten durch das TZ-Vorhaben PACE des gleichen EZ-Programms umgesetzt werden.

¹⁶ Die Basiswerte wurden angepasst, um alle sechs statt vier Projektregionen zu berücksichtigen.

¹⁷ Fünf Schulleitungen gaben an, dass das Schulnetzwerk an ihrer Schule weiterhin aktiv ist, diese sind jedoch teilweise Teil desselben Netzwerks.

Eltern-Partizipation: Die Stärkung von Elternteilhabe war im Projektdesign vorgesehen, jedoch nicht durch Indikatoren unterlegt. Eine Stärkung des "Ownerships" durch die Eltern in den OPFs im Durchführungszeitraum war zu beobachten, insbesondere in Form von Eigeninitiative bei infrastrukturellen und Wartungsproblemen. Laut der Online-Umfrage sind 100 % der OPFs noch aktiv eingetragen, was insofern erwartbar ist, als dass dies eine Voraussetzung für finanzielle Unterstützung des MINEDUC für Reparaturen darstellt. Zudem gaben 94 % der Schulleitungen an, dass die OPF aktiv an der Verwaltung und Umsetzung der Unterstützungsprogramme des MINEDUC beteiligt sind.

Institutionelle Stärkung: Ein weiteres durch die Projektindikatoren nicht abgedecktes Ziel des Vorhabens, war die Stärkung der Umsetzungskapazitäten im Bereich schulische Infrastruktur bei dem MINEDUC, DIPLAN, der regionalen Schulverwaltung in Chiquimula, sowie der OPFs und Schulleitungen. Hierfür wurden fünf Aktivitäten umgesetzt, welche teilweise nicht erfolgreich, teilweise erfolgreich waren.

Erstens, die geplante Schaffung einer eigenständigen Infrastrukturabteilung ist nicht gelungen, denn das guatemalteckische Gesetz verbietet seit 2013 die Umsetzung von Programmen und Projekten durch Projektimplementierungseinheiten, die externe Mittel eigenständig verwalten. Diese besteht als Unterabteilung von DIPLAN fort.

Zweitens, der Neubau eines Gebäudes für die regionale Schulverwaltung in Chiquimula wurde abgeschlossen, das Gebäude wurde aufgrund nicht funktionierender Grundversorgung wie Strom und Wasser jedoch noch nicht bezogen. Laut Angaben der regionalen Bildungsverwaltung war der Einzug noch für 2024 geplant, war zum Zeitpunkt der EPE Mai 2024 jedoch nicht vollzogen. Darüber hinaus war weiterhin nur eine einzige Person für die gesamte Region zuständig. Dementsprechend ist zum Zeitpunkt der EPE eine Verbesserung der Umsetzungskapazitäten hinsichtlich schulischer Infrastruktur bei der regionalen Schulverwaltung nicht plausibel bzw. stark abhängig von komplementären Zusatzinvestitionen in Personal.

Drittens wurde das „Handbuch für die normativen Kriterien der schulischen Infrastruktur“ („Manual de Criterios Normativos“) erstellt, Ende 2015 per Ministervereinbarung genehmigt und bereits im Rahmen von PROEDUC IV bei größeren Schulbauprojekten und -reparaturen angewandt. Neben einer generellen Erhöhung, systematischen Vermittlung und Standardisierung der Standards, beinhalteten sie erstmals auch ökologische Standards mit potenziell positiven Wirkungen auf die ökologische Nachhaltigkeit im Schulbau. Die Normen bilden eine wichtige Grundlage für die Steuerungsfunktion des MINEDUC im Bereich der schulischen Infrastruktur und sind für alle Institutionen, die in diesen Bereich investieren (z. B. Gemeindeverwaltungen, NROs), verbindlich. Dies ist besonders relevant, da in Vergangenheit Investitionen häufig ohne angemessene Planung und Bauaufsicht erfolgten, was zu prekären Bedingungen der schulischen Infrastruktur führen konnte.

Viertens, ein weiteres Instrument zur institutionellen Stärkung der Unterabteilung für schulische Infrastruktur des DIPLANs war die Entwicklung des Wartungshandbuchs für öffentliche Schulen für OPF und Schulleitungen. Es zielte auf die Systematisierung, Erhöhung und Vereinheitlichung von Wartungsstandards ab. Dies sollte mittelfristig die Effizienz im Wartungsmanagement steigern und die Nachhaltigkeit der Bauprojekte sichern. Die Einhaltung des Wartungshandbuchs ist jedoch nicht bei allen Akteuren gewährleistet. Beispielsweise sind nicht alle Schulleitungen und OPFs mit dem Handbuch vertraut, sodass Reparaturmaßnahmen häufig improvisiert und auf eigene Initiative durchgeführt werden.

Fünftens wurde das „Modell OPF“ so formalisiert, dass es nun auch für nationale Mittel eingesetzt und in anderen Projekten repliziert werden kann (siehe Impact).

8. Beitrag zur Erreichung der Ziele

Schüler-Lehrpersonal-Verhältnis: Ein niedriges Schüler-Lehrpersonal-Verhältnis ist ein wichtiger Indikator für Unterrichtsqualität. Neben dem Infrastrukturausbau muss zur Erreichung des Indikators jedoch zwingend zusätzliches Lehrpersonal angestellt werden. Ein Beitrag des Vorhabens auf den Infrastrukturausbau ist eindeutig: das Vorhaben finanzierte 4 Neubauten, 4 Rehabilitierungen und 12 Erweiterungen an Schulen der Primar- und frühen Sekundarstufe sowie Kleinreparaturmaßnahmen an weiteren 320 Schulen. Mit diesen Maßnahmen wurden 19.618 qm Neubaupläche errichtet und 14.006 qm überbaute Flächen mit Reparaturmaßnahmen interveniert. Die bereitgestellten neuen Funktionsflächen umfassen 69 Klassenräume, zwei Schulbibliotheken, vier Räume für Kunsterziehung, fünf Labore für Naturwissenschaften, neun Computerräume, 14 Werkstätten, acht Büros für Schulleitungen, 18 Sanitärmodule, und drei Küchen.

Das Vorhaben nahm jedoch keinen direkten Einfluss auf den vorherrschenden Mangel an (qualifiziertem) Lehrpersonal; ein indirekter Einfluss ist wiederum theoretisch möglich und laut Schulleitungen eingetreten, da die Attraktivität der Standorte durch verbesserte Infrastruktur erhöht würde und vermehrt Lehrpersonal anlockte. Laut Online-Umfrage gaben 29 % der Schulleitungen an, dass sie aufgrund von PROEDUC IV neue Lehrkräfte einstellen konnten. Ein Beitrag des Vorhabens zur erfolgreichen Zielerreichung ist dementsprechend plausibel, jedoch nur im Zusammenspiel mit erfolgreichen, komplementären Investitionen des MINEDUC oder durch Unterstützung der Municipalitäten im Bereich Lehrpersonal.

Schüler-Klassenraumverhältnis: Ein positiver Beitrag des Vorhabens zur Verbesserung des Schüler-Klassenraumverhältnisses in den Projektschulen ist dank obengenannter erfolgreicher Bauinvestitionen gegeben. Durch den Neubau von Klassenräumen konnten darüber hinaus auch die Schulen der frühen Sekundarstufe eigene Räumlichkeiten nutzen und mussten sich diese nicht mehr mit den Primarschulen teilen.

Nettoeinschulungsrate: Ein positiver Beitrag des Vorhabens zur Erhöhung der Nettoeinschulungsrate ist theoretisch plausibel durch i.) eine erhöhte Attraktivität der Schulen für Kinder, Eltern und Lehrpersonal, und ii.) die Einbindung von Eltern im Schulsystem. Laut 82 % der Schulleitungen (Online-Umfrage) hatte das PROEDUC IV positive Auswirkungen auf die Anwesenheit, den Verbleib, die Leistung und die Förderung der Schüler/innen in Projektschulen. Eine Wirkung auf Einschulungsraten in der frühen Sekundarstufe sollte darüber hinaus durch Schulnetzwerke erreicht werden, diese sind jedoch nicht ausreichend aktiv, um eine Wirkung zu entfalten. Allerdings ist das Ausmaß des Vorhabens (z.B. Intervention in 340 von insgesamt 13.160 Schulen (2,58 %)) ungenügend, um den Projektdepartements-weiten Indikator substanziell zu beeinflussen. Laut Schulleitungen hat die Pandemie (externer Faktor) das Bildungsniveau, die Einschulungsraten und Abschlussquoten in der Primarstufe dauerhaft belastet, insbesondere während des Lockdowns (ca. März – Sommer 2020). In den Projektdepartements hatten viele Familien keinen Zugang zu Remote-Unterricht, weswegen diese Zeit in Bezug auf Bildung weitgehend ungenutzt blieb. Auch die starke Migration¹⁸ aus den Projektdepartements ins Ausland kann laut Interviewten in einigen Fällen Abbrecherquoten erhöht haben.

Lernumfeld durch Ausstattung und Fortbildung: Es wurden durch das Vorhaben 69 Klassenräume ausgestattet, 6.900 Minibibliotheken geschaffen und 45¹⁹ Fortbildungen durchgeführt. Als besonders effektiv erwiesen sich die Minibibliotheken als Teil eines nationalen Leseprogramms, was sich laut Interviewten positiv auf das Grundbildungsniveau (Impact) auswirkte²⁰. Für das videobasierte Unterrichtsprogramm der unteren Sekundarstufe („telesecundarias“) wurden 10.000 Planungshilfen und 26.500 Anleitungen für Ausbilder erstellt und verteilt. Darüber hinaus entstanden interkulturelle und zweisprachige Lehrmaterialien, wie der „Text zur interkulturellen Bildung für Jugendliche“ („Texto de educación intercultural para jóvenes“) und das „Handbuch zur interkulturellen Bildung für Lehrkräfte“ („Manual de educación intercultural para docentes“), welche insgesamt 43.200 Schüler erreichten. Insgesamt wurden 21.835 Texte und 2.182 Handbücher gedruckt. Laut Abschlusskontrolle wurden durch die Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien insgesamt 977.224 Schüler/innen und 45.881 Lehrkräfte begünstigt. Für die Maya-Sprachen K'iche' und Q'eqchi' wurden zudem acht Textbücher und Lehrerhandbücher für die Sekundarstufe entwickelt, von denen 13.425 Textbücher und 2.000 Handbücher gedruckt und verteilt wurden. Ein Beitrag des Vorhabens zur Erhöhung der Bildungsqualität ist dementsprechend in geringem Ausmaß plausibel. Dies wird durch die Online-Umfrage nur eingeschränkt untermauert, in der nur 59 % der Schulleitungen die Qualität der bereitgestellten Bildungsressourcen als mittelmäßig bis sehr hoch bewerteten. Zudem gaben 82 % an, dass ihre Schule dazu fähig ist, den aktuellen MINEDUC-Lehrplan zu erfüllen.

Eltern-Partizipation: Ein Beitrag des Vorhabens wurde laut Interviewten zwar erreicht, jedoch nicht durch die ursprünglich vorgesehenen Mechanismen (aktive Einbindung von Eltern, PEC-Verfahren), sondern vielmehr aus der Not heraus: Der unerwartete Wegfall des PEC-Verfahrens sowie die ineffizienten Prozesse der Departementsverwaltungen im Infrastrukturbereich zwangen Eltern und Schulleitungen zur Eigeninitiative. Diese kann jedoch weder ausreichend noch nachhaltig sein, da weder die notwendigen technischen Kapazitäten vorhanden sind noch die Einhaltung der Baustandards durch Eltern und Schulleitungen gewährleistet werden. Der vom Vorhaben genutzte formale Weg der Elternbeteiligung über die OPF ist theoretisch effizienter, sofern alle Akteure die Prozesse und Standards des Handbuchs für die Wartung schulischer Infrastruktur einhalten. De facto hat die Einführung der OPF als Umsetzungsmodell für Infrastrukturmaßnahmen die Elternbeteiligung insbesondere auf administrativer Ebene sichergestellt und zur Kapazitätsstärkung im Bereich Administration der OPF beigetragen.

Schulnetzwerke und institutionelle Stärkung: Die Effektivität dieser Maßnahmen war teilweise gering (Schulnetzwerke, s.o.), zum Zeitpunkt der EPE unvollständig und in der Qualität mangelhaft (Gebäude regionale Schulverwaltung) und teilweise erfolgreich (zwei Handbücher und OPF-Modell).

9. Qualität der Implementierung

Die Qualität der Implementierung wurde durch die äußerst schlechte Leistung eines der drei beauftragten Bauunternehmen beeinträchtigt. Dies hatte gravierende Auswirkungen auf die Effizienz und die Qualität der von diesem Unternehmen errichteten Gebäude (siehe Effizienz): es wurden drei von 20 Schulen mit Mängeln übergeben. Dies konnte bei einer der besuchten Schulen von der Evaluierungsmission bestätigt werden, bei der Toiletten und die Wasserpumpe nicht funktionierten und durch Eigeninitiative der Schulleitungen provisorisch, etwa durch die Neuverlegung des Tanks, in Betrieb genommen werden mussten. Nach Ablauf der letzten Fristverlängerung wurde der Bauvertrag mit der Firma im September 2019 frühzeitig aufgehoben. Nach einem

¹⁸ Laut Statistiken des INE machten die Projektregionen im Jahr 2023 rund 33 % der Rückkehrenden (als Proxy für vorhergegangene Emigration) nach Guatemala aus.

¹⁹ Zusätzlich wurden die 320 beteiligten OPF fortgebildet.

²⁰ Laut Statistiken des INE verbesserte sich das Lesenniveau von Sechstklässler in 54 % der Munizipien in den Projektregionen zwischen 2010 und 2014.

komplexen Ausschreibungsprozess, der aufgrund fehlender geeigneter Angebote wiederholt werden musste, wurde im Jahr 2022 schließlich eine neue Baufirma beauftragt, um die unvollendeten Baumaßnahmen abzuschließen. Zusätzlich führte die mangelhafte Qualität des Baugrunds, der anfänglich weitere Maßnahmen erforderte, zu erheblichen Verzögerungen beim Bau der Schulverwaltung in Chiquimula. Zum Zeitpunkt der EPE konnte das neue Gebäude der regionalen Schulverwaltung Chiquimula nicht in Betrieb genommen werden, da wesentliche Versorgungsanschlüsse fehlten und Mindestanforderungen für eine Inbetriebnahme somit nicht gegeben waren. Dies beeinträchtigte auch die Effektivität des Vorhabens im Bereich der institutionellen Stärkung (siehe oben).

Bei der Steuerung des Vorhabens wurden im Rahmen der EPE keine wesentlichen Mängel festgestellt. Einzig das Engagement des Projektträgers war teilweise unzureichend, da DIPLAN nur begrenzte Umsetzungskapazitäten hatte, was zu administrativen Engpässen wie verzögerte Zulieferung des DIPLAN zur Berichterstattung führte.

Die bei PV identifizierten Projektrisiken, die für die Projektsteuerung besonders problematisch hätten sein können – wie eine nachlassende Intensität der Bildungsreform oder die Politisierung von Maßnahmen zur Förderung der Bildungsnachfrage (z. B. Geldüberweisungen für Schulspeisungen und didaktische Materialien) – sind nicht eingetreten.

10. Nicht-intendierte Wirkungen (positiv oder negativ)

Zu den unbeabsichtigten Wirkungen auf Outcome-Ebene zählte unter anderem das Konfliktpotenzial, das der Neubau öffentlicher Schulen in den Projektdépartements mit sich brachte, insbesondere zwischen Projektschulen und benachbarten Privatschulen und kooperativen Schulen. Die erhöhte Qualität des Bildungsangebots in den Projektschulen führte zu einer erhöhten Konkurrenz um die Schüler der Region. Traditionell wurden private oder kooperative Schulen bevorzugt, da sie in der Vergangenheit ein besseres Bildungs- und Infrastrukturangebot boten und oft als Statussymbol galten. Durch das Vorhaben wurde diese Kluft verringert. Laut den Schulleitungen, die im Rahmen der EPE befragt wurden, führte dieses Konfliktpotenzial zwar zu Spannungen, es kam jedoch nie zu konkreten Eskalationen.

Faktisch bedeutet eine erhöhte Anzahl an Schulen auch mehr Wettbewerb um die begrenzten Mittel der Munizipalitäten. Bei den besuchten Schulen herrschte teilweise der Eindruck, dass diese finanzielle Unterstützung häufig willkürlich verteilt wird.

Eine zusätzliche positive, nicht geplante Wirkung des Vorhabens war laut Aussagen der Schulleitungen und Lehrkräften die verbesserte Reputation der geförderten Schulen aufgrund des erweiterten IT-Angebots, das nicht in allen benachbarten Schulen verfügbar war. Dies steigerte die Motivation der Kinder und zog weitere Kinder an. Die gute Reputation führte auch dazu, dass Kinder aus ländlichen Gebieten stärker in ländlichen Gebieten zur Schule gingen, und somit der Anteil an Kindern aus ländlichen Gebieten an urbanen Schulen sank. Dies könnte auch ein Grund sein, warum die ländlichen Schulen vermehrt Lehrkräfte anwerben konnten.

Zusammenfassende Bewertung der Effektivität: **eingeschränkt erfolgreich (3)**

Die Mehrheit der geplanten Outputs wurde plangemäß erbracht und wird aktuell genutzt, insbesondere im Bereich der schulischen Infrastruktur, der Hauptmaßnahme des Vorhabens (57 % der Gesamtkosten). Als Resultat wurden zwei der vier Outcome-Indikatoren erfüllt. Hinzu kommen Erfolge im Bereich der Bildungsqualität dank Ausstattung, positiver Reputation und Elternpartizipation, jedoch geringe Effektivität im Bereich institutionelle Stärkung. Gründe hierfür lagen insbesondere in einem schwachen Bauunternehmen und veränderten gesetzlichen Rahmenbedingungen. Die Entwicklung der o.g. Handbücher besitzt ein hohes Wirkungspotenzial, das genaue Ausmaß ihrer Nutzung konnte jedoch nicht quantifiziert werden. Die Effektivität des Vorhabens wird entsprechend als eingeschränkt erfolgreich bewertet.

Effizienz

11. Produktionseffizienz

Die Gesamtkosten des Vorhabens beliefen sich auf etwa 21,34 Mio. EUR und lagen somit rund 0,84 Mio. EUR über den im PV vorgesehenen Kosten; dies wurde über einen erhöhten Eigenbeitrag des Trägers gedeckt. Die FZ-Mittel beliefen sich auf 16,25 Mio. EUR. Zum Zeitpunkt der AK standen noch 3,41 Mio. EUR des FZ-Beitrags aus. Gemäß Daten des Trägers wurden zwischen 2020 und 2023 (nach der AK) darüber hinaus insgesamt umgerechnet 3,01 Mio. EUR verausgabt. Die zu kürzenden Restmittel lagen zum Zeitpunkt der EPE bei 90.448 EUR.

Die Projektmittel verteilen sich wie folgt auf die drei Komponenten des PROEDUC IV-Vorhabens und die Dienste des Durchführungsconsultants:

- i. Schulische Infrastruktur: 59,36 % oder 9,40 Mio. EUR
- ii. Bildungsqualität: 19,70 % oder 3,12 Mio. EUR

- iii. Stärkung des MINEDUC: 7,80 % oder 1,24 Mio. EUR
- iv. Durchführungsconsultant: 13,14 % oder 2,08 Mio. EUR

Abbildung 4 legt dar, dass i.) die Kosten sich stark auf Komponente 1 konzentrieren, ii.) ein Großteil der Kosten durch den FZ-Zuschuss finanziert wurde und iii.) die geplanten Gesamtkosten für Komponente 2 geringfügig überschritten und für Komponente 1 unterschritten wurden.

Die Kosten für den Bau von vier neuen Schulgebäuden und die Erweiterung/Rehabilitation von 16 Gebäuden (Komponente 1) wurden hauptsächlich durch die vom Vorhaben festgelegten Auslegungsstandards bestimmt. Laut Abschlusskontrolle betrugen die in den vier Bauverträgen kalkulierten Stückkosten (Baukosten und Bauleitung) durchschnittlich etwa 1.478 EUR pro neu erschaffenen Schulplatz und erwiesen sich dementsprechend als sehr kosteneffizient. Zudem lagen die im Rahmen des Programms erzielten Baukosten etwa 25 % unter den Schwellenwerten für vergleichbare öffentliche Gebäude zum Zeitpunkt der AK im Jahr 2019. Hierbei äußerten alle interviewten Schulleitungen, dass die im Vorhaben errichteten Klassenräume ihrer Ansicht nach eine höhere Bauqualität haben als jene früherer nationaler oder internationaler Bauvorhaben. Laut Abschlussbericht des Durchführungsconsultants war die Bauqualität jedoch in 3 aus 20 Schulen gering aufgrund mangelhafter Performance des zuständigen Bauunternehmens (siehe Effektivität).

Die Kosten der Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsqualität (Komponente 2) waren im Hinblick auf die erzielten Outputs angemessen. Der Großteil der Kosten, etwa 94 %, entfiel auf die Einrichtung von Minibibliotheken, die ein von der Regierung hochpriorisiertes, nationales Leseprogramm ergänzten. Diese in Abstimmung mit der TZ entwickelten Minibibliotheken mit zweisprachigem Unterrichtsmaterial wurden in 6.900 Schulen in den sechs Projektdepartements verteilt.

Die Maßnahmen zur Stärkung des MINEDUC (Komponente 3) durch die Förderung der regionalen Schulverwaltungen und des DIPLAN in der regionalen Infrastrukturverwaltung waren im Rückblick finanziell nicht ausreichend dimensioniert, um die ursprünglich geplante Rehabilitation und Ausstattung von allen Regionalverwaltungen im Projektgebiet zu ermöglichen. Da vier Schulverwaltungen keine legalisierten Grundstücke vorweisen konnten und eine fünfte Gemeindeverwaltung das Grundstück nicht an das MINEDUC überschreiben wollte, durften diese jedoch keine Investitionen erhalten. Das MINEDUC beantragte deswegen zwischenzeitlich, die Mittel für den Bau des Gebäudes der Regionalverwaltung in Chiquimula zu verwenden, da diese in angemieteten Räumlichkeiten untergebracht war und deren Gemeinde als einzige ein Grundstück überschrieb. Die Kosten für dieses Bauprojekt überstiegen den im PV für fünf Rehabilitationen veranschlagten Betrag um 0,13 Mio. Euro.

Da das finanzierte Schulverwaltungsgebäude in Chiquimula zum Zeitpunkt der EPE noch nicht betriebsbereit war, lässt sich noch nicht final beurteilen, wie hoch die Effektivität und somit Produktionseffizienz (und auch Wirkung und somit Allokationseffizienz) dieser Komponente ist. Es ist jedoch absehbar, dass diese Maßnahmen nicht ausreichen bzw. komplementäre Maßnahmen zur Stärkung der Kapazitäten notwendig gewesen wären: jede Schulverwaltung besitzt in der Regel nur eine Stelle für die Verwaltung und Koordinierung regionaler Schulinfrastrukturmaßnahmen von jeweils rund 1.300 Schulen. Eine Kostenumverteilung zugunsten dieser Komponente hätte die Produktions- und Allokationseffizienz deswegen vermutlich nicht maßgeblich verbessert und das Problem fehlender geeigneter Grundstücke nicht gelöst. Es ist plausibel, dass die Ressourcen dieser Komponente effektiver im gezielten (personellen) Kapazitätsaufbau im Bereich der Schulverwaltung hätten eingesetzt werden können, da diese zum Zeitpunkt der PP und der EPE eindeutig unzureichend waren. Hierzu müsste das MINEDUC jedoch zunächst die Stellen für schulische Infrastruktur schaffen.

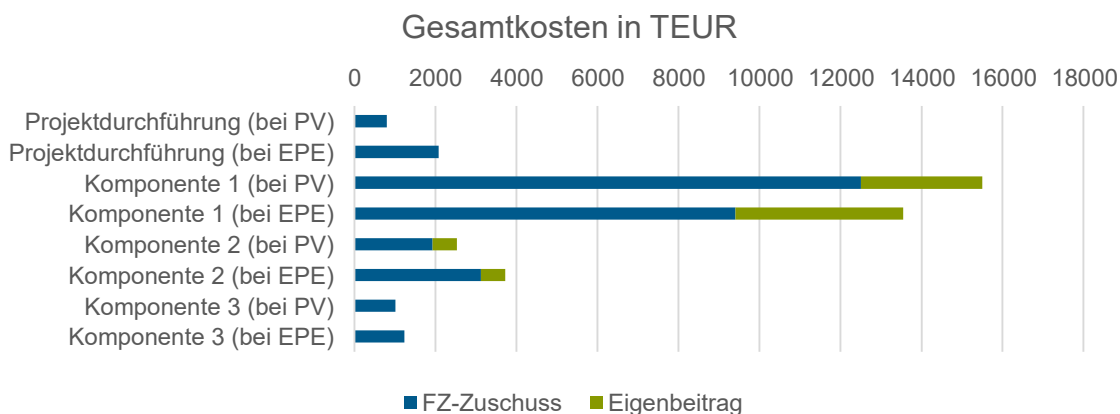


Abbildung 4: Kostenverteilung der Komponenten nach Finanzquelle (in TEUR)

Quelle: Eigene Darstellung, Abschlusskontrolle des PROTEP sowie Finanzberichte des MINEDUC

Die Kosten für den Einsatz des Durchführungsconsultants waren angemessen, da dieser de facto auch die Aufgaben der ursprünglich geplanten, jedoch final nicht eingerichteten, Projektimplementierungseinheit innerhalb des MINEDUC übernehmen musste. Zudem erwiesen sich Schlüsselprozesse der Implementierung, wie Vorinvestitions- und Ausschreibungsprozesse, als länger als geplant, wobei allein die Vorinvestitionsprozesse durchschnittlich 26 Monate pro Infrastrukturmaßnahme in Anspruch nahmen.

Negativ wirkten Wechselkursabwertungen²¹ in der verlängerten Projektlaufzeit auf die Produktionseffizienz des Vorhabens: der Realgeldwert der bereitgestellten Mittel sank und es konnten weniger Investitionen getätigt werden als vorgesehen (insb. für Komponente 2).

Die Durchführungsdauer des Vorhabens wurde bei Prüfung auf knappe vier Jahre festgelegt, musste jedoch mehrfach verlängert werden, sodass die Projektlaufzeit bis zur AK insgesamt 7 Jahre und 10 Monate betrug. Nach diesem Zeitraum wurde die AK durchgeführt. Es war zum Zeitpunkt der AK noch nicht absehbar, dass der Gebäudebau für die regionale Bildungsverwaltung Chiquimulas, deren Ausstattung sowie die Fertigstellung von Arbeiten an einer Schule nicht rechtzeitig finalisiert werden würden. Folglich wurde – im Nachgang an die AK – eine no-cost-extension veranlasst, um die noch ausstehenden Mittel von 2,07 Mio.²² EUR umzusetzen und die unvollständigen Aktivitäten abzuschließen. Die Projektlaufzeit musste nach der AK²³ erneut mehrfach um verlängert werden, vor allem wegen Verzögerungen bei der Abnahme des nicht fertiggestellten Gebäudes der regionalen Bildungsverwaltung durch das MINEDUC und beim Bau der regionalen Bildungsverwaltung in Chiquimula. Die Restmittel wurden im April 2025 um 116.078,00 EUR gekürzt und das Vorhaben formell abgeschlossen. Die Projektlaufzeit war somit 13 Jahre und 2 Monate.

Die Verzögerungen begründen sich wie folgt. Anfängliche Verzögerungen ergaben sich aus den notwendigen, jedoch zeitintensiven Abstimmungsprozessen mit den relevanten Ministerien. Mehrere Regierungswechsel, insbesondere zu Beginn des Vorhabens, erforderten zudem wiederholte Abstimmungsprozesse. Besonders zeitproblematisch war, dass die ursprüngliche Durchführungsstrategie sowie die Modalitäten der Zielgruppenbeteiligung aufgrund veränderter gesetzlicher Rahmenbedingungen angepasst werden musste.

Sämtliche Bauprojekte (Komponente 1) hatten eine sehr lange Vorlaufzeit: Zwischen dem ersten Standortbesuch und der SNIP-Genehmigung („Sistema Nacional de Inversión Pública“), das nationale Planungs- und Genehmigungsverfahren für öffentliche Investitionen, vergingen im Schnitt etwa 16 Monate, während Ausschreibung und Vergabe weitere 11,5 Monate in Anspruch nahmen. Die vertraglich vereinbarten Bauzeiten wurden im Schnitt um 60 % überschritten. Hinzu kam der Übergabeprozess an das MINEDUC, der ebenfalls mehrere Monate dauerte.

Auch der Schulverwaltungsbau von Komponente 3 war von Verzögerungen betroffen, vor allem aufgrund der schlechten Performance einer beauftragten Baufirma, deren Vertrag wegen wiederholter Mängel aufgelöst und neu vergeben werden musste. Laut Abschlusskontrolle hätte Komponente 3 Mitte 2020 fertiggestellt werden sollen, wurde jedoch nach erneuter Verzögerung erst Ende 2023 und mit Mängeln (siehe Effektivität) an das MINEDUC übergeben und war zum Zeitpunkt der Evaluierungsmission im Mai 2024 noch nicht finalisiert.

Angesichts der komplexen Anforderungen an die Bildungsinfrastrukturmaßnahmen in Guatemala sowie der politischen Herausforderungen während der Projektumsetzung waren die Verlängerungen unumgänglich, um die noch ausstehenden Aktivitäten abzuschließen. Eine weniger optimistische Zeitplanung hätte dies gegebenenfalls voraussehen und die Administration von Verlängerungen und gestiegenen Kosten für Beratungsleistungen vermeiden können.

12. Allokationseffizienz

Die vom Vorhaben erwarteten, übergeordneten Impacts wurden teilweise erreicht, häufig sind jedoch nur marginale Veränderungen beobachtbar. Hinzu kommt, dass viele Wirkungsdimensionen dem Vorhaben auf Grund einer großen Zuordnungs-/ Datenlücke nicht klar zugeordnet werden können (siehe Impact)

Migration stellte sich als einer der bedeutendsten Faktoren für Schulabbrüche heraus. Umfassende Maßnahmen zur Minderung der Migration(-seffekte) hätten den Rahmen dieses Vorhabens überschritten. Auch die Mitigation der Covid-Pandemieauswirkungen lag außerhalb der Reichweite des Vorhabens. Ein stärkerer Fokus auf Sensibilisierungsmaßnahmen für Eltern und Kinder,

²¹ Der ursprünglich angenommene Wechselkurs lag bei 1,32 USD/EUR; tatsächlich lag er durchschnittlich bei 1,15 USD/EUR bei relativ stabilen Kursen des guatemalteckischen GTQ zum USD.

²² Laut Monitoringvermerk vom 09.01.2020 betrug der Auszahlungsstand im Januar 2020 14,1 Mio. EUR.

²³ Laut Monitoringvermerk vom 09.01.2020 wurde zunächst davon ausgegangen, dass das Vorhaben 2019 abgeschlossen sein würde und die AK daher für 2019 geplant. Aufgrund von Verzögerungen, vor allem beim Bau der regionalen Bildungsverwaltung in Chiquimula, musste das Vorhaben jedoch mehrfach verlängert werden und war zum Zeitpunkt der Evaluierungsmission noch nicht offiziell beendet.

insbesondere im Hinblick auf die Vorteile von weiterführender Bildung in der Sekundarstufe, hätte gegebenenfalls Einschulung in der Sekundarstufe erhöhen, Schulabbrüche reduzieren und somit die Wirkung des Vorhabens und folglich die Allokationseffizienz steigern können. Ausgenommen hiervon sind niedrige Einschulungsquoten und Abbrüche aufgrund von existenziellen wirtschaftlichen Gründen. Es sei jedoch erwähnt, dass dieser Aufgabenbereich teilweise von der TZ übernommen wurde.

Zusammenfassende Bewertung der Effizienz: eingeschränkt erfolgreich (3)

Trotz der geringen Produktionseffizienz der Komponente 3 und der gestiegenen Projektlaufzeit war der Einsatz der verfügbaren Mittel angesichts der Komplexität der Prozesse und der geringen erzielten Stückkosten pro erschaffenem Schulplatz im Vorhaben vis-à-vis den erreichten Outputs und Outcomes insgesamt angemessen. Die Allokationseffizienz kann nicht vollständig bewertet werden, da das Ausmaß des Vorhabens und die dahinterliegende Finanzierungshöhe nur limitiert auf übergeordnete Entwicklungsziele wirken können. Generell wären wirksamere Maßnahmen zur Institutionellen Stärkung relevant gewesen, um die Koordination zwischen MINEDUC/DIPLAN und den regionalen Schulverwaltungen sowie die Kapazitäten für die Umsetzung von Infrastrukturmaßnahmen auf beiden Ebenen (zentral und regional) zu stärken und somit die Effizienz (und Nachhaltigkeit) des Vorhabens zu steigern. Die Effizienz wird insgesamt als eingeschränkt erfolgreich bewertet

Impact

13. Übergeordnete entwicklungspolitische Veränderungen

Das im Rahmen der EPE angepasste²⁴ Ziel war: Das zweisprachige, interkulturelle Grundbildungsniveau ist in den Projektdepartements unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechtergleichstellung erhöht. Die Erreichung des Ziels auf Impact-Ebene kann wie folgt zusammengefasst werden.

Indikator	Status bei Prüfung	Zielwert bei EPE (Prüfung)	Istwert bei AK	Istwert bei EPE
(1a) Die Abschlussrate der ersten Klasse der Primarstufe in den Projektdepartements.	61,92 % (133.895 Schüler/innen)	Steigt	96,02 % (161.723 Schüler/innen)	72,86 % (124.686 Schüler/innen) ☒ Zielwert erreicht
(1b) Die Abschlussrate der sechsten Klasse der Primarstufe in den Projektdepartements.	93,74 %	Steigt	96,87 %	92,67 % ☒ Zielwert nicht erreicht
(2a) Nettoeinschulungsrate der frühen Sekundarstufe in den Projektdepartements.	25,54 %	Steigt	30,79 %	31,93 % ☒ Zielwert erreicht
(2b) Übertrittsquote der Primarstufe in die Sekundarstufe in den Projektdepartements	76,07 %	Steigt	68,78 %	67,84 % ☒ Zielwert nicht erreicht
(3a) Anteil der wiederholenden (weiblichen) Schülerinnen unter allen (weiblichen) Schülerinnen in den ersten drei Schuljahren der Primarstufe in den Projektdepartements.	19,44 % (38.150 Schülerinnen)	Sinkt	15,66 % (34.142 Schülerinnen)	17,71 % (51.355 Schülerinnen) ☒ Zielwert erreicht
(3b) Anteil der wiederholenden (männlichen) Schüler unter allen (männlichen) Schülern in den ersten drei Schuljahren der Primarstufe in den Projektdepartements	20,87 % (57.434 Schüler)	Sinkt	18,83 % (43.838 Schüler)	20,77 % (48.052 Schüler) ☒ Zielwert nicht erreicht

Tabelle 3: Impact-Zielerreichung / **Quelle:** Eigene Darstellung

²⁴ Impactziel laut Projektkonzeption: „Verbesserung der zweisprachigen, interkulturellen Grundbildung in Guatemala“. Das Impact-Ziel wurde zu allgemein formuliert, während die Indikatoren auf der Impact-Ebene sehr spezifisch waren, jedoch eine Verbesserung der zweisprachigen, interkulturellen Grundbildung in Guatemala nur bedingt beschrieben. Die Indikatoren auf Impact-Ebene wurden teilweise angepasst, um die Messbarkeit der Erhöhung des zweisprachigen, interkulturellen Grundbildungsniveaus (Impact-Ziel) zu verbessern. Die in Klammern angegebenen absoluten Zahlen entsprechen dem jeweils genannten Prozentsatz und nicht der Gesamtheit (100 %).

Tabelle 3 zeigt drei Indikatoren (Abschlussrate, Übertrittsquote, Wiederholungsquote), teilweise nach Geschlechtern getrennt, welche das Grundbildungsniveau von Kindern approximieren. Messungen des tatsächlichen Grundbildungsniveaus, i.e. standardisierte Lese- und Mathematiktests, liegen nicht vor. Insgesamt müssen die Indikatoren mit Vorsicht betrachtet werden, da sie teilweise schwankende Bevölkerungsgruppen (in absoluten Zahlen) betrachten und Interdependenzen zwischen den Indikatoren herrschen. Leichten Schwankungen sollten dementsprechend wenig Gewicht gegeben werden.

In der Summe kann aus Tabelle 2 geschlossen werden, dass die vom Vorhaben erwarteten, übergeordneten Impacts teilweise erreicht wurden, häufig jedoch nur marginale und schwankende Veränderungen beobachtbar sind. In den Themenbereichen Interkulturalität und Zweisprachigkeit können aufgrund von fehlenden Daten keine Bewertung vorgenommen werden.

Abschlussraten (1a-1b): die Abschlussrate in der ersten Klasse der Primarstufe stieg zwischen 2010 (PP) und 2019 (AK) substanziell von etwa 62 % (133.895 Schüler/innen) auf 96 % (161.723 Schüler/innen), sank jedoch bis 2024 wieder auf 73 % (124.686 Schüler/innen in absoluten Zahlen). Der Indikator ist auch zum Zeitpunkt der EPE noch erfüllt, der negative Entwicklungstrend stellt die Nachhaltigkeit dessen jedoch in Frage. Die absoluten Zahlen der Kinder mit Abschluss sind zudem zum Zeitpunkt der EPE deutlich geringer, was entweder auf eine geringe Einschulungsrate oder auf eine abnehmende Anzahl an in der Region lebenden Kindern, z. B. auf Grund von Migration, hinweist. Die Abschlussrate der sechsten (und letzten) Klasse der Primarstufe schwankte leicht, zeigt jedoch keine sichtbaren Erfolge; absolute Zahlen liegen keine vor.²⁵

Nettoeinschulungsrate/ Übertritt in die Sekundarstufe (2a-2b): 68 % der Kinder, welche die Primarstufe in der Projektregion abschlossen, waren 2023 in die Sekundarstufe übergetreten. Dieser Anteil sank von 76 % (PP 2010), weswegen der Indikator als nicht erfüllt bewertet werden muss. Dies steht im Widerspruch mit den Eindrücken der im Rahmen der EPE befragten Schulleitungen, die berichteten, dass sich die Übertrittsquote in den letzten Jahren verbessert habe, was möglicherweise auf die finanzierten Schulen zutreffen mag.

Im gleichen Zeitraum stieg jedoch die Nettoeinschulungsrate der frühen Sekundarstufe von 25,54 auf 30,79 % (Indikator erfüllt), d.h. aus allen Kindern im Einschulungsalter der frühen Sekundarstufe oder 7. Klasse) in der Projektregion gingen mehr Kinder in die Sekundarstufe als zum Zeitpunkt der PP.²⁶

Klassenwiederholungen (3a-3b): Der Anteil sowie die absoluten Zahlen von wiederholenden Kindern sanken bis zur AK, stiegen dann jedoch bis zum Zeitpunkt der EPE wieder: Die Veränderung ist für Jungen marginal (20,87 auf 20,77 %) und für Mädchen etwas höher, jedoch auch geringfügig (19,44 auf 17,71 %). Bei diesem Indikator schneiden Mädchen somit leicht besser ab als Jungen. Die Möglichkeit bleibt bestehen, dass Mädchen weniger Chancen auf Einschulung in die Primarstufe haben und deswegen tendenziell lernstärkere Mädchen selektiert werden²⁷; gleichzeitig ist eine bessere Schulleistung von Mädchen in diesen Altersklassen – sobald Zugang zu Bildung existiert – ein weltweit beobachtetes Phänomen²⁸.

Gleichstellung: Neben der leicht gesunkenen Klassenwiederholung durch Mädchen, berichteten Schulleitungen und Projektmitarbeitenden anderer Geberorganisationen von einer zunehmenden Sensibilisierung von Eltern für die Bedeutung von Mädchenbildung im Projektverlauf. Ein weiteres Zeichen für die gestiegene Bildungsteilnahme von Mädchen zeigt sich beispielweise laut einer Schulleiterin in Cunén in der zunehmenden Teilnahme von Mädchen am Schulsport. Laut Umfrage kamen in den 20 Projektschulen im Jahr 2024 80,3 % der Lehrkräfte aus der Schulregion und nur 35,96 % der Lehrkräfte war zweisprachig. Letzteres kann auch daran liegen, dass nicht ausreichend zweisprachige Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

14. Beitrag zu übergeordneten intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen

Die Wahl der Indikatoren basieren auf der theoretischen Annahme, dass Kinder mit höheren Lernerfolgen (besserem Grundbildungsniveau) Abschlüsse bewältigen bzw. Klassen nicht wiederholen müssen und in die Sekundarstufe übertreten. Einschränkend müssen jedoch für alle drei Indikatoren drei Dinge festgehalten werden. Erstens können diese Proxys auch auf Grund anderer Faktoren beeinflusst werden, z.B. schwankendes Anspruchsniveau von Prüfungen oder Strenge bei der Versetzung in Folgeklassen, Menge verfügbarer Schulplätze in der Sekundarstufe oder ökonomische Möglichkeiten der Familien für die Finanzierung des Schulbesuchs (i.e., müssen Kinder den Haushalt produktiv unterstützen). Zweitens beziehen sich die Indikatoren auf die gesamte Projektregion und werden dementsprechend stark durch Entwicklungen in nicht geförderten Schulen beeinflusst (ähnlich wie bei Effektivität): Das Vorhaben hat in 2,6 % aller öffentlichen Schulen in den Projektdepartements OPF-Reparatur-, Rehabilitierungs-,

²⁵ Es ist wichtig anzumerken, dass sich die Abschlussraten von (1a) und (1b) auf unterschiedliche Grundgesamtheiten beziehen: Die Kinder, die im Laufe der Schuljahre 1-5 aus dem Schulsystem austreten befinden sich also nicht mehr unter den Kindern, die von Indikator (1b) in Klasse 6 betrachtet werden. Dies kann die höhere Abschlussraten in Klasse 6 vis-à-vis Klasse 1 erklären.

²⁶ Der unterschiedliche Trend der beiden Indikatoren liegt möglicherweise an einer höheren Einschulungsquote in die Grundschule: mehr Kinder gehen in die Grundschule, von diesen treten relativ weniger in die Sekundarstufe über, aus der Gesamtzahl aller Kinder im Einschulungsalter der frühen Sekundarstufe jedoch noch mehr. Der Grund hierfür könnte sein, dass mehr Kinder (mit höheren Schulbarrieren) in der Grundschule eingeschult werden, jedoch nicht mehr in die Sekundarstufe übertreten. Eine solche Dynamik könnte insgesamt als Erfolg gewertet werden, auch wenn Indikator (1b) auf den ersten Blick nicht erfüllt wird.

²⁷ Von 2010 bis 2023 wurden durchgehend tatsächlich weniger Mädchen als Jungen im Einschulungsalter in die Primarstufe eingeschult. Im Jahr 2023 betrug die Zahl der eingeschulten Mädchen 337.385, während 347.564 Jungen eingeschult wurden.

²⁸ Snijlsvet et al. (2015): „Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review“. 3ie Systematic Review 24. London: International Initiative for Impact Evaluation (3ie), 2015.

Erweiterungs- oder Neubaumaßnahmen durchgeführt. Ohne die OPF-Reparaturen liegt der Anteil sogar nur bei 0,15 %.²⁹ Drittens, sind die Zahlen alle relative Anteile und dementsprechend stark von der dahinterliegenden, absoluten Anzahl an Kindern und Interdependenzen zwischen den Indikatoren abhängig, so wirkt die Anzahl an eingeschulten Kindern z.B. direkt auf die Abschlussrate. Aufgrund dieser Zuordnungslücke müssen die Indikatoren bzw. deren Zuordnung zu den Projektmaßnahmen generell mit Vorsicht genossen werden.

Abschlussraten: Die verbesserte Abschlussrate in der ersten Klasse lässt sich plausibel auf das Vorhaben zurückführen, beispielsweise durch verbesserte (räumliche) Lernbedingungen und kleinere Klassen bzw. ein geringeres Lehrkräfte-Schüler-Verhältnis. Allerdings zeigt die Abschlussrate in der sechsten Klasse keine erfolgreichen Zielerreichung. Hinzu kommt, dass das Vorhaben nur auf die Projektschulen direkt wirkt; die Abschlussrate über alle Schulen eines Departements lässt sich daher nur begrenzt durch das Vorhaben beeinflussen.

Nettoeinschulungsrate/ Übertritt in die Sekundarstufe: Eine gestiegene Nettoeinschulungsrate in der frühen Sekundarstufe ließe sich theoretisch auf die folgenden Aktivitäten des Vorhabens zurückführen: i.) ein insgesamt verbessertes Grundbildungsniveau dank besserer (räumlicher) Lernbedingungen und kleinerer Klassen bzw. niedrigerer Lehrpersonal-Kinder-Verhältnisse und ii.) eine gesteigerte Sensibilisierung von Kindern und Eltern für die Bedeutung einer weiterführenden Bildung (z.B. ökonomische Vorteile) dank der Eltern-Partizipation und der (jedoch wenig aktiven) Schulnetzwerke. Laut Schulleitungen stieg die Einschulungsrate, da Sekundarschulen den Unterricht dank eigener (anstelle der von der Primarschule geliehenen) Räumlichkeiten vormittags anbieten können; Kinder bevorzugen offenbar den Vormittagsunterricht, möglicherweise auch, weil sie dadurch nachmittags arbeiten können. Lehrkräfte, Schulleitungen und Mitarbeitende anderer Geberorganisationen betonen darüber hinaus, dass Kinder „früher“ (im Sinne eines generellen kulturellen Wandels) häufig nach der sechsten Klasse die Schule abbrechen, um finanziell zur Familie beizutragen. Ein Beitrag des Vorhabens zu den Einschulungsraten in der frühen Sekundarstufe erscheint besonders plausibel, da das Vorhaben konkret auch Schulen dieser Stufe gebaut, erweitert und rehabilitiert hat. Allerdings ist der mögliche Einfluss des Vorhabens auf den Department-weiten Indikator gering.

Klassenwiederholungen: Zwar weist die Senkung der Wiederholungsraten in den ersten drei Schuljahren der Primarstufe bei Mädchen und Jungen auf ein allgemein marginal verbessertes Grundbildungsniveau hin. Eine Einflussnahme des Vorhabens ist in geringen Maßen plausibel, die mögliche Einfluss des Vorhabens auf den Indikator ist gering.

Geschlechtergleichstellung: die Gleichstellung von Mädchen und Jungen war in den Projektindikatoren des Vorhabens inkludiert und wurde demnach in der von der EPE angepassten Zielformulierung explizit aufgenommen. Gezielte Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung waren im Vorhabendesign jedoch nicht vorgesehen. Interviewte wiesen darauf hin, dass o.g. Sensibilisierung für die hohe Bedeutung von Mädchenbildung zum Teil auf allgemeine gesellschaftliche Veränderungen und auch auf Sensibilisierungskampagnen anderer Projekte in den Projektdepartements zurückzuführen ist. Ein entscheidender Beitrag des Vorhabens scheint dementsprechend nicht plausibel.

Institutionelle Stärkung: Auch wenngleich nicht durch die Impact-Indikatoren abgebildet, erzielte das Vorhaben im Bereich der institutionellen Stärkung (siehe Effektivität) strukturelle Veränderungen bzw. Breitenwirksamkeit. Die durch das Vorhaben erreichte Weiterentwicklung und erhöhte Formalisierung des OPF-Modells (siehe Effektivität), sowie die im Vorhaben damit gesammelten Erfahrungen, flossen in das neue „Nationale Programm zur Schulunterhaltung“ ein, bei welchem Schulreparaturen direkt von Elternvertretungen durchgeführt werden sollen. Die OPF erhalten, sofern sie eine aktive OPF nachweisen können, bis zu etwa 8.600 EUR einmalig direkt vom MINEDUC. Im Jahr 2018 finanzierte das MINEDUC landesweit 2.944 Maßnahmen mit insgesamt 18,9 Mio. EUR und führte das Programm 2019 fort. Obwohl die Einführung des OPF-Modells für Schulen grundsätzlich freiwillig ist, wird es verpflichtend, sobald Reparaturen im Rahmen der MINEDUC-Programme über OPF organisiert werden müssen. Darüber hinaus sind das vom Vorhaben erstellte „Handbuch für die normativen Kriterien der schulischen Infrastruktur“ und das „Wartungshandbuch für öffentliche Schulen für alle nationalen und international geförderten Projekte im Bereich der schulischen Infrastruktur anwendbar und mehrheitlich verbindlich. Hieraus resultierende positive Wirkungen auf die Qualität schulischer Infrastruktur ist hoch relevant und plausibel, die konsequente Einhaltung der in den Handbüchern festgelegten Standards jedoch entscheidend und im Rahmen der EPE nicht überprüfbar.

Laut Interviewten gefährdete die starke Migration aufgrund von fehlenden ökonomischen Perspektiven aus den Projektdepartements ins Ausland (externer Faktor) die Effektivität und Wirksamkeit des Vorhabens. Die Migration führt und führte dazu, dass Familien zerrissen und Kinder eine verminderte emotionalen Unterstützung und Begleitung während der Primarstufe erfuhren, was wiederum negativ auf den Bildungserfolg wirken kann.

²⁹ Die Definition des Indikators für die gesamte Projektregion ist trotzdem angemessen, da der Indikator so „allgemeine Gleichgewichtseffekte“ (Auswirkungen, die eine Veränderung in einem Teil eines (lokalen) Systems auf andere Teile des (geographisch größeren) Systems hat) besser abgreifen kann. Dies entspricht den Anforderungen eines Impact-Levels.

15. Beitrag zu übergeordneten nicht-intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen

Es wurden keine nicht-intendierten Wirkungen identifiziert.

Zusammenfassende Bewertung des Impacts: **eingeschränkt erfolgreich (3)**

Die Impact-Indikatoren wurden teilweise erfüllt, insgesamt sind jedoch vor allem geringfügige Schwankungen und auch negative Trends zwischen AK und EPE zu beobachten, welche auch auf Interdependenzen zwischen Indikatoren zurückzuführen sein könnten. Die Einflussmöglichkeiten des Vorhabens auf die Indikatoren sind auf Grund seines geringen Ausmaßes limitiert. Obwohl die Vorhabengenesse einen starken Fokus auf Geschlechtergleichstellung und die Verbesserung des bilingualen Grundbildungsniveau legte, wurde in der FZ-Vorhabenumsetzung nur wenig Fokus daraufgelegt bzw. der Bereich Bilingualität durch die TZ-Aktivitäten abgedeckt. Insgesamt suggerieren die bei EPE vorhandenen Daten keine deutlichen Erfolge im Bereich verbesserte Grundbildung.

Es zeigen sich jedoch bereits strukturelle Veränderungen im Bereich der schulischen Infrastruktur in Guatemala, die breite Wirkung entfalten: die verbesserte Bauqualität, das Instandhaltungsmanagement und die systematische Beteiligung von Eltern durch das OPF-Model. Insgesamt wird die übergeordnete entwicklungspolitische Wirkung als eingeschränkt erfolgreich bewertet.

Nachhaltigkeit

16. Kapazitäten der Beteiligten und Betroffenen

Allgemein ist der Projektträger (MINEDUC) bzw. dessen Planungsabteilung DIPLAN in den Projektdepartements gut vertreten und verfügt über Regionalbüros in allen betroffenen Gebieten. Dennoch bleiben die Kapazitäten des Projektträgers sowohl in der allgemeinen als auch in der technischen Projektumsetzung von Infrastrukturmaßnahmen schwach. Das MINEDUC, DIPLAN und die Regionalbüros benötigen zusätzliches (technisches) Personal, um Projekte eigenständig zu implementieren: Im DIPLAN sind lediglich zwei bis vier Personen explizit für den Bereich Infrastruktur zuständig, in den Regionalbüros ist oft nur eine Person für die Betreuung von durchschnittlich 1.300 Schulen verantwortlich. Zur Sicherstellung der Vorhabendurchführung musste der Durchführungsconsultant bis zu Projektende viele der Verantwortungsbereiche des DIPLAN stark unterstützen: ein klarer Indikator für unzureichende Kapazitäten.

Diese geringe personelle Ausstattung impliziert auch, dass die technischen Kapazitäten, Erfahrungen und Netzwerke sowohl im DIPLAN als auch in den Regionalbüros bei einzelnen Personen liegen, was ein erhebliches Nachhaltigkeitsrisiko im Falle von Personalwechseln darstellt. Es ist jedoch erwähnenswert, dass trotz mehrerer Regierungswechsel während des Vorhabens das technische Personal weitgehend unverändert blieb; Wechsel betrafen vor allem die Führungsebene.

Die Beteiligung der Eltern im Schulmanagement und bei der Schulunterhaltung wurde ausgebaut (siehe Effektivität, Impact). Sofern die Eltern eine funktionierende und registrierte Elternvertretung (OPF) vorweisen können, erhalten sie Überweisungen des MINEDUC für Schulunterstützungsprogramme. Dies führte unter Schulleitungen und OPF zu einer erkennbar verbesserten Partizipation und Eigenverantwortung, Schulmanagement und Verwaltungskapazitäten. Auch hier besteht jedoch das Risiko von Kapazitätsverlust im Falle von Schulleiterwechsel oder personellen Veränderungen der OPF. Zudem bestätigten 82 % der Schulleitungen in der Online-Umfrage, dass die Gemeinde zur Pflege der Schulen beiträgt, was die Elternbeteiligung über die OPF hinaus verdeutlicht.

Seitens des MINEDUC wird kaum Budget für Instandhaltungsmaßnahmen bereitgestellt, d.h. es existiert keine spezifische Budgetlinie für Instandhaltungsmaßnahmen in den Schulen im Rahmen der Unterstützungsmaßnahmen des MINEDUC. OPF können zwar Budgetmittel aus dem Unterstützungsprogramm „Gratuidad“ für Kleinreparaturen gemäß dem Handbuch nutzen, diese Mittel sind jedoch äußerst begrenzt. OPF konzentrieren sich nicht auf eigens durchgeführte Instandhaltungsmaßnahmen, sondern in der Praxis hauptsächlich auf Mittelweiterleitung und Budgetüberwachung (Verwaltung). Während der EPE wurden zwar einzelne Instandhaltungsmaßnahmen beobachtet³⁰, diese kamen jedoch allein durch die Eigeninitiative der Schulleitungen und OPF zustande und entsprachen nicht immer den vom Vorhaben definierten Standards des Handbuchs für Wartung schulischer Infrastruktur. Dies ist teils auf fehlende Kenntnis der Standards und fehlende technische Schulung (trotz gestärkter Verwaltungskapazitäten) bei den OPF und Schulleitungen zurückzuführen, teils auf die Notwendigkeit, Mängel – wie etwa Dachschäden – schnell und improvisiert zu beheben. Der formale Weg über die regionalen Bildungsverwaltungen wird als zu bürokratisch und langwierig empfunden, was wiederum auf unzureichende Kapazitäten bei den Verwaltungen zurückzuführen ist.

³⁰ Laut Online-Umfrage wurden an 59 % der Schulen zwischen Dezember 2020 und Dezember 2023 Wartungsmaßnahmen durchgeführt. Für 2024 hatten 24 % der Schulen das jährliche Wartungsbudget des MINEDUC genehmigt bekommen und eingeplant.

17. Beitrag zur Unterstützung nachhaltiger Kapazitäten

Die Entwicklung des „Wartungshandbuchs“ und des „Handbuchs für die Normen der schulischen Infrastruktur“, sowie die Weiterentwicklung des OPF-Modells, sind wichtige erste Schritte zur Verbesserung von schulischer Infrastruktur nach landesweiten Standards und deren Instandhaltung. Die Nachhaltigkeit der Qualitätsstandards ist wahrscheinlich, da sie für alle Bauvorhaben im Bereich der schulischen Infrastruktur verpflichtend sind.³¹ SEGEPLAN, welches die Einführung der im Vorhaben entwickelten Handbücher befürwortet und deren Einhaltung überwacht, unterstützt die Handbuchnutzung; ein wichtiger Faktor für deren Nutzung, wenn auch auf höherer Umsetzungsebene. Die Handbücher und das OPF-Modell unterstützen darüber auch den Kapazitätsaufbau im MINEDUC und den regionalen Bildungsverwaltungen, induzierten erste Dezentralisierungsschritte innerhalb des MINEDUC und minderten teilweise das Risiko von administrativen Verzögerungen, welche durch Regierungs- oder Führungswechsel entstehen können. Die Maßnahmen des Vorhabens reichten in der Summe jedoch nicht aus, um Kapazitäten im MINEDUC substanziell zu steigern, insbesondere aufgrund von fehlendem Personal (s.o.).

Wirkungen auf die technischen Kapazitäten und demzufolge Instandhaltung von schulischer Infrastruktur auf lokaler Ebene – unter OPF und Schulleitungen – sind jedoch nicht plausibel (s.o.): laut Vorhabensdesign sollten OPF in der Durchführung der notwendigen Instandhaltungsmaßnahmen durch externes technisches Personal geschult und überwacht werden, dies war jedoch nur während der Vorhabenimplementierung dank Unterstützung des Durchführungsconsultants möglich. Nach Austritt der Consultants, zum Zeitpunkt der Evaluierungsmission war eine solche Schulung und Überwachung nicht mehr zu beobachten. Auch die Anwendung des Handbuchs scheint auf dieser Ebene nicht immer angemessen.

Die oben dargestellten, positiven Entwicklungen in den Verwaltungskapazitäten der Schulleitungen und OPF wurden klar durch das Vorhaben begünstigt, indem es den Prozess zur Etablierung von Elternvertretungen optimierte und zur Etablierung einer klar definierten Finanzierungslinie für OPF beitrug. Laut Online-Umfrage verfügen alle geförderten Schulen Mitte 2024 weiterhin über aktive OPF.

18. Dauerhaftigkeit der Wirkungen

Grundpfeiler für eine verbesserte Schulverwaltung und Infrastrukturwartung wurden erschaffen (Handbücher, OPF-Finanzierung), eine sehr enge Nutzung dieser Handbücher ist aber fraglich. Der Zustand der besuchten Infrastrukturmaßnahmen wurde im Rahmen der EPE von einem lokalen Infrastrukturexperten als überwiegend positiv bewertet; kleinere Mängel wurden hauptsächlich bei Türen, Türklinken und einigen Toiletten festgestellt. Des Weiteren scheint die Verbesserung der Nettoeinschulungsraten in der frühen Sekundarstufe von dauerhaft zu sein. Zum einen hat sich diese Rate drei Jahre nach Abschluss des Vorhabens weiter erhöht, zum anderen ist sie nicht nur auf das erweiterte Angebot an Schulplätzen und die verbesserten Lernbedingungen in der frühen Sekundarstufe zurückzuführen, sondern auch auf einen kulturellen Wandel. Sowohl Eltern als auch Schüler sehen zunehmend mehr Perspektiven in einer weiterführenden Bildung. Die übrigen Wirkungen waren entweder geringfügig oder sie haben bereits drei Jahre nach Abschluss des Vorhabens abgenommen, was gegen eine nachhaltige Wirkung spricht. Ein externes Risiko für das Schulbildungsniveau und die angemessene Nutzung der Schulinfrastruktur ist die hohe Migration (saisonal, interregional, Land-Stadt- sowie international). Die Pandemie hat zusätzlich die Wirkung und Nachhaltigkeit des Vorhabens, insbesondere in Bezug auf Einschulungs- und Abbruchsquoten, verschlechtert. Die resultierenden Schäden im Grundbildungsniveau sind bei den betroffenen Jahrgängen vermutlich dauerhaft, dürften jedoch bei den aktuellen Primarschulkindern keine Rolle mehr spielen.

Zusammenfassende Bewertung der Nachhaltigkeit: **eingeschränkt erfolgreich (3)**

Durch das Vorhaben erzielte, strukturelle Veränderungen im schulischen Infrastrukturbereich können als nachhaltig betrachtet werden. Grundlage hierfür sind die Institutionalisierung der Bau- und Wartungsstandards sowie der politische Rückhalt bei deren Einhaltung. Diese Veränderungen stellen direkte Beiträge des Vorhabens dar. Auch die Elternbeteiligung wurde durch die Verfeinerung des OPF-Modells nachhaltig institutionalisiert. Übergeordnete entwicklungspolitische Wirkungen sind aufgrund des geringen Ausmaßes des Vorhabens nur begrenzt möglich. Migration als externer Faktor sowie die weiterhin schwachen Kapazitäten des MINEDUC und der regionalen Bildungsverwaltungen stellen ein hohes Risiko für das Bildungsangebot und damit für die Bildungsergebnisse der Zielgruppe dar. Insgesamt wird die Nachhaltigkeit als eingeschränkt erfolgreich bewertet.

Gesamtbewertung: **eingeschränkt erfolgreich (3)**

Das Vorhaben verfolgte einen sinnvollen holistischen Ansatz, indem es Infrastruktur- und Bildungsqualitätsmaßnahmen, institutionelle Stärkung und lokalen Ownership für eine stark benachteiligte Bevölkerungsgruppe förderte. Dem Vorhaben gelang in einer vielfältigen Geberlandschaft eine gute Koordination mit anderen Projekten, auch der TZ. Der Einsatz der verfügbaren Mittel war

³¹ Ob die nach PROEDUC IV entwickelten Schulinfrastrukturprojekte die Bauvorgaben des „Handbuchs für die Normen der schulischen Infrastruktur“ einhalten, kann derzeit noch nicht abschließend beurteilt werden, da ein mehrfach geplanter und verschobener Zensus der Schulinfrastruktur zum Zeitpunkt der EPE noch ausstand.

angesichts der Komplexität der Prozesse und der geringen erzielten Stückkosten pro erschaffenem Schulplatz im Vorhaben vis-à-vis den erreichten Outputs und Outcomes insgesamt angemessen, war jedoch in Teilkomponenten nur eingeschränkt erfolgreich und somit effizient. Die Effizienz des Vorhabens litt außerdem unter einer deutlich verlängerten Projektlaufzeit. Dem Vorhaben gelang es, notwendige strukturelle Verbesserungen im Bereich der schulischen Bauinfrastruktur zu erzielen. Diese Verbesserungen führten zu einer Vereinheitlichung der Baustandards, höherer Transparenz der Prozesse und lokalem Ownership, dass der Regierung sowie anderen Gebern auch in Nachfolgeprojekten zugutekommt und über die Projektdepartements hinaus Wirkung hat. Konkret profitierten die Zielgruppen von der verbesserten Infrastruktur bzw. Lernumfelds. Jedoch ist keine dem Vorhaben zuschreibbare, klare Verbesserung des Grundbildungsniveaus in den Projektdepartements durch Daten belegbar.

Die Gesamtbewertung wird insbesondere dadurch beeinträchtigt, dass einer der Kernmängel, der in der Konzeption identifiziert wurde, die Stärkung der Umsetzungskapazitäten im schulischen Infrastrukturbereich des MINEDUC, nicht maßgeblich verbessert werden konnte. Das liegt u.a. daran, dass das MINEDUC nicht der ideale Partner für die Umsetzung von Infrastrukturvorhaben ist. Ausreichend Kapazitäten beim Träger wären wichtig gewesen, um die Einhaltung der überarbeiteten Standards auf regionaler und lokaler Ebene zu gewährleisten und letztlich die Bauqualität und deren Nachhaltigkeit auf nationaler Ebene nachhaltig zu erhöhen.

Beitrag zur Agenda 2030

Das Vorhaben wurde vor der Einführung der Agenda 2030 konzipiert und enthielt daher keine expliziten Bezüge zu den SDGs. In der Konzeption wurden indigene Mädchen als besonders vulnerable Zielgruppe identifiziert. Obwohl Geschlechtergleichstellung nicht explizit als Projektziel formuliert war, zielten einzelne Indikatoren darauf ab, Veränderungen in dieser Richtung zu messen. In Kombination mit der gezielten Armutsorientierung des Vorhabens durch die Auswahl der Projektdepartements und Zielgruppen, unterstützte das Projekt tendenziell die Gleichstellung der Geschlechter (SDG 5) und auch die Armutsbekämpfung (SDG 1) in der überwiegend ländlichen Bevölkerung der Projektdepartements. Insbesondere die Einordnung als ländliche Entwicklungsmaßnahme war dementsprechend stimmig.

Die Wahl der Projektstandorte mit einem hohen Anteil indigener Bevölkerung sowie die Förderung von bilingualer und multikultureller Bildung zielten darauf ab, Diskriminierung, Rassismus und Ungleichheit (SDG 10) zu verringern. Das Vorhaben war ursprünglich im Kontext der guatemalteken Friedensverhandlungen entwickelt worden, wobei die Verbesserung der Bildungssituation der überwiegend indigenen ländlichen Bevölkerung ein zentraler Bestandteil des 1996 unterzeichneten Friedensabkommens war. Daher leistete das Vorhaben tendenziell einen Beitrag zu SDG 16 (Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen), unter anderem durch die Förderung der Kapazitäten des MINEDUC und der regionalen Bildungsverwaltungen, mit dem Ziel, Institutionen zu stärken, deren Dezentralisierung voranzutreiben und gute Regierungsführung zu fördern.

Der Fokus auf hochwertige Bildung (SDG 4) war zentral für das Vorhaben, da es sich um ein Bildungsprojekt mit schulischen Infrastrukturmaßnahmen handelte. Dies spiegelte sich in den Zielen wider, die quantitative und qualitative Nutzung des Grundbildungsangebots in den benachteiligten Departements zu verbessern (Outcome), sowie das zweisprachige, interkulturelle Grundbildungsniveau in den Projektdepartements unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechtergleichstellung zu erhöhen (Impact).

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 mit nationalem Gutachter.

Kernfragen der Evaluierung:

- Wurde das Kernproblem korrekt identifiziert? War das Konzept zur Lösung des Kernproblems zum Zeitpunkt der Intervention und aus heutiger Sicht angemessen?
- Inwiefern bedienen die gewählten Projektstandorte tatsächlich benachteiligte Bevölkerungsgruppen?
- Ist die Wirkungskette plausibel (grafische Darstellung)?
- Inwiefern baute das Vorhaben auf Lernerfahrungen aus Vorgänger- und TZ-Maßnahmen auf?
- Wie hat die geänderte Umsetzungsstruktur das Projekt und seine Maßnahmen beeinflusst? Waren die Anpassungen aus heutiger Sicht sinnvoll?
- Wie verteilen sich die Kosten (grafischer Plan-Ist-Vergleich)? Wie erklären sich Abweichungen?
- Wie hoch sind die Kosten pro Schule/ Schüler/in? Wie stehen diese „Stückkosten“ im Vergleich zu ähnlichen Vorhaben?
- Wie verhalten sich die drei Komponenten (Komponente 1: schulische Infrastruktur, Komponente 2: Bildungsqualität, Komponente 3: Stärkung des Ministeriums) finanziell zueinander?
- In welchem Zustand befinden sich die rehabilitierten / neu gebauten Schulen heute?
- Inwiefern wurde eine nachhaltige Verwaltungsstruktur etabliert? Wie stark ist dies auf die Maßnahmen zurückzuführen?
- Inwiefern werden etablierte Strukturen wie Schulnetze und Elternvereinigungen genutzt? Inwiefern werden bereitgestellte Lern- und Lehrmaterialien, Minibibliotheken und „Lernen auf Distanz“ heute genutzt? Wie ist deren Qualität zu bewerten?
- Inwiefern haben die Maßnahmen die Bildungsqualität beeinflusst?
- Wie hat das Vorhaben auf Nettoeinschulungsraten gewirkt? Wie verteilen sich diese Wirkungen auf Jungen und Mädchen?
- Inwiefern hat das Vorhaben die Abbrecherquoten beeinflusst? Inwiefern haben andere Maßnahmen (z. B. Schulspeisungen) die Abbrecherquoten beeinflusst?
- Sind nicht-intendierte positive/negative direkte Wirkungen (sozial, ökonomisch) feststellbar (oder absehbar)?
- Welche Potentiale/Risiken ergeben sich aus den positiven/negativen nicht-intendierten Wirkungen und wie sind diese zu bewerten?
- Wie nachhaltig sind die Wirkungen (erwartungsgemäß)?

Interne und externe Dokumente

Interne Projektdokumente, sekundäre Fachliteratur, Strategiepapiere, vergleichbare Evaluierungen, Medienberichte.

Datenquellen und Analysetools

Umfrage, Experteninterviews, (digitale) Datenbank des MINEDUC, Datensätze des MINEDUC, Monitoringdaten des Partners

Besuchte Projektstandorte

Chiquimula, Jalapa, Quiché

Interviewpartner

Projektträger, Zielgruppen (Schulleitungen, Lehrkräfte und Elternvertretungen), regionale Schulverwaltungen, Durchführungsconsultant, andere Geber

Folgende Aspekte limitierten die Evaluierung

- *Aufgrund logistischer Herausforderungen konnten im Rahmen der Evaluierungsmission nur 3 von insgesamt 6 Projektregionen besucht werden.*
- *Die im Rahmen der Evaluierung durchgeführte Umfrage wurde lediglich von 85 % der befragten Schulleitungen beantwortet.*
- *Einige der Schulleitungen und Elternvertretungen, die an PRODEUC IV beteiligt waren, waren zum Zeitpunkt der EPE bereits ausgeschieden, sodass einige Interviewte nur eingeschränkt über die Implementierungsperiode berichten konnten.*
- *Das Statistiksystem des MINEDUC war während der EPE-Durchführung dauerhaft gestört, wodurch möglicherweise relevante zusätzliche Daten zu den Indikatoren nicht eingesehen oder heruntergeladen werden konnten.*

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)	3
Anlage: Projektmaßnahmen und Ergebnisse	4
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)	Bei EPE (falls modifiziert)
Outcome-Ziel	Erhöhte Nutzung des Bildungsangebots dank eines verbesserten Lernumfelds und Zugangs zu Grundbildung in benachteiligten Regionen.	Das Ziel ist teilweise unpräzise formuliert, insbesondere hinsichtlich der angemessenen Nutzung eines verbesserten Grundbildungsangebots. Was eine „angemessene“ Nutzung im Vorhaben bedeutet, wird jedoch dann implizit durch die Indikatoren beschrieben. Zudem wird eine qualitative Verbesserung des Grundbildungsangebots von den definierten Indikatoren nicht unmittelbar erfasst. Dies wird im Rahmen der EPE unter Impact approximiert.	Erhöhte Nutzung des Bildungsangebots dank eines verbesserten Lernumfelds und Zugangs zu Grundbildung in benachteiligten Regionen.
Indikator 1	Das Schüler- Lehrverhältnis in den finanzierten Schulen beträgt drei Jahre nach Fertigstellung zwischen 27:1 und 33:1	Teilweise angemessen. Die Annahme, dass ein niedrigeres Schüler-Lehrerverhältnis die Unterrichtsqualität und somit die Grundbildungsqualität erhöhen wird, ist plausibel. Der Indikator hätte jedoch spezifischer formuliert werden können. Der Zielwert war ohne weitere Annahmen irreführend, denn er lässt sowohl ein höheres als auch ein niedrigeres Schüler-Lehrerverhältnis im Vergleich zum Basiswert zu. Da sich das Outcome-Ziel auf die Grundbildung bezieht, hätte man das Schüler-Lehrerverhältnis ebenfalls nur auf die Grundbildungsjahre begrenzen sollen. Dies wurde nicht spezifiziert. Zuletzt, vor dem Hintergrund, dass der Indikator ein Intervall in den Zielwerten benutzt, wäre der Indikator angemessener, wenn er den Anteil an Schulen misst, deren Schüler-Lehrerverhältnis in diesem Intervall fällt. (Siehe Indikator (1b). So sollte Indikator (1b) vielmehr aussagen, wie flächendeckend in den Programmregionen die theoretisch verbesserte Grundbildungsqualität ist.	Das Schüler-Lehrpersonalverhältnis in Projektschulen drei Jahre nach Fertigstellung
Indikator 2	Mindestens 10 Schulnetze (Redes Escolares) wurden erfolgreich installiert	Nicht angemessen. Installierung der Schulnetzwerke gehört in die Output-Ebene. Die Nutzung der Schulnetzwerke müsste qualitativ bewertet werden, um Wirkungen auf der Outcome-Ebene beschreiben zu können.	Ausreichend Schulnetzwerke sind dauerhaft aktiv im Rahmen von frequentierten und regelmäßigen Austauschformaten
Indikator 3	Nettoeinschulungsrate der Primarstufe in den Programmregionen	Teilweise angemessen. Der Indikator wurde im Rahmen der EPE auf die Outcome-Ebene verschoben, da er in Verbindung mit der modifizierten Zielsetzung das Outcome-Ziel treffender beschreibt.	Nettoeinschulungsrate der Primarstufe in den Projektdepartements
Indikator 4	Verhältnis der in die Primarstufe eingeschulten Schülerinnen zu Schülern in den Programmregionen	Teilweise angemessen. Der ursprüngliche Indikator zielte darauf ab, geschlechtsspezifische Unterschiede beim Zugang zur Primarstufe sichtbar zu machen, indem er das Verhältnis von Mädchen zu Jungen abbildete. Er erlaubte eine grundsätzliche Aussage zur Gleichstellung, hatte jedoch methodische Schwächen: Er war stark abhängig von der Zahl der eingeschulten Jungen (wenn z. B. weniger Jungen eingeschult wurden, konnte das Verhältnis „künstlich“ besser aussehen, ohne dass tatsächlich mehr Mädchen eingeschult wurden).	Anteil der in die Primarstufe eingeschulten (weiblichen) Schülerinnen unter allen eingeschulten Kindern in den Projektdepartements
NEU: Indikator 5	n.r.	Der Indikator soll Indikator 1 komplementieren und erfassen, wie flächendeckend eine mögliche Verbesserung der Unterrichtsqualität ist.	Anteil der Projektschulen, die ein Schüler-Lehrpersonalverhältnis unter dem bei Projektbeginn gemessenen Durchschnitt (24:1) in den Projektdepartements
NEU: Indikator 6	n.r.	Der Indikator wirkt teilweise komplementär zu Indikator 1, indem er eine ggf. verbesserte Qualität der Klassenräume misst.	Das Schüler-Klassenraumverhältnis in Projektschulen drei Jahre nach Fertigstellung
NEU: Indikator 7	n.r.	Der Indikator soll den Zugang zur Grundbildung messen.	Einschulungsrate in Klasse 1 aus allen Kindern im Einschulungsalter in den Projektdepartements

Anlage: Zielsystem und Indikatoren (Impact Ebene)

Impact Ebene

Ziel und Indikatoren	Bei Prüfung	Bewertung der Angemessenheit (Ziel, Indikatoren, Zielwert)	Bei EPE (falls modifiziert)
Impact-Ziel	Verbesserung der zweisprachigen, interkulturellen Grundbildung in Guatemala.	Das Ziel wurde zu allgemein formuliert, während die Indikatoren auf der Impact-Ebene sehr spezifisch sind und eine Verbesserung der zweisprachigen, interkulturellen Grundbildung in Guatemala nur bedingt beschreiben. Daher wurde das Programmziel für die EPE modifiziert. So bezieht sich nun die Verbesserung der guatemalteckischen Grundbildung konkret auf die Erhöhung des Grundbildungsniveaus. Auf diese Weise können die Indikatoren das Ziel angemessener messen.	Das zweisprachige, interkulturelle Grundbildungsniveau in den Programmregionen unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechtergleichstellung ist erhöht.
Indikator 1	Die Abschlussrate der ersten Klasse der Primarstufe in den Programmregionen	Teilweise angemessen. Der Indikator wurde im Rahmen der EPE in die Impact-Ebene verschoben. Eine erhöhte Abschlussrate der ersten Klasse der Primarstufe deutet auf eine Verbesserung des Grundbildungsniveaus hin.	Die Abschlussrate der ersten Klasse der Primarstufe in den Projektdepartements
Indikator 2	Nettoeinschulungsrate der frühen Sekundarstufe in den Programmregionen	Teilweise angemessen. Der Indikator ist in Bezug auf die Wirkungsebene angemessen. Die Annahme, dass das Grundbildungsniveau in den Programmregionen erhöht wurde, wenn die Nettoeinschulungsrate in der frühen Sekundarstufe erhöht wird, ist plausibel. Denn durch erhöhtes Grundbildungsniveau sollten es mehr Kinder in die Sekundarstufe schaffen. Nichtsdestotrotz wurde weder im Programmvorschlag noch nachträglich ein Zielwert definiert. Zudem berücksichtigt der Basiswert nur die im Programmvorschlag enthaltenen vier Programmregionen. Diese wurden im Laufe der Implementierung auf insgesamt sechs Programmregionen erweitert. Entsprechend sollte der Basiswert nach Möglichkeit angepasst werden, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.	Nettoeinschulungsrate der frühen Sekundarstufe in den Projektdepartements
Indikator 3	Anteil der weiblichen Wiederholenden Schülerinnen in den ersten drei Schuljahren der Primarstufe in den Programmregionen	Der Indikator wurde im Rahmen der EPE auf die Impact-Ebene verschoben, da er in Verbindung mit der modifizierten Zielsetzung das Impact-Ziel treffender beschreibt.	Anteil der weiblichen Wiederholenden Schülerinnen in den ersten drei Schuljahren der Primarstufe in den Projektdepartements
NEU: Indikator 4		Der Indikator soll Indikator 1 komplementieren. Eine höhere Abschlussrate am Ende der Primarstufe deutet auf eine Verbesserung des Grundbildungsniveaus hin.	Die Abschlussrate der sechsten Klasse der Primarstufe in den Projektdepartements
NEU: Indikator 5		Der Indikator soll Indikator 2 komplementieren. Eine höhere Übertrittsquote misst ebenfalls den verbesserten Zugang zur frühen Sekundarstufe.	Übertrittsquote der Primarstufe in die Sekundarstufe in den Projektdepartements
NEU: Indikator 6		Der Indikator soll Indikator 3 komplementieren, um mögliche Genderunterschiede zu verdeutlichen.	Anteil der wiederholenden (männlichen) Schüler unter allen (männlichen) Schülern in den ersten drei Schuljahren der Primarstufe in den Projektdepartements

Anlage: Projektmaßnahmen und Ergebnisse

Durch das Projekt wurden Einzelmaßnahmen in sechs Departamentos (Chiquimula, Cunén, Alta Verapaz, Baja Verapaz, Jalapa, und Huehuetenango) unterstützt. Die direkt Begünstigten durch die Schulreparaturmaßnahmen- und bauten bestand laut AK aus 28.376 Schüler/innen und 1.607 Lehrkräften. Das Vorhaben hatte drei Komponenten; (1) verbesserte schulische Infrastruktur; (2) verbesserte Bildungsqualität; (3) gestärktes Bildungsministerium und Verbesserung seiner Steuerungsfunktion für schulische Infrastruktur. Die Gesamtkosten verteilen sich folgendermaßen: Komponente (1) 59,36 % oder 9,41 Mio. EUR, Komponente (2) 19,70 % oder 3,12 Mio. EUR und Komponente (3) 7,80 % oder 1,23 Mio. EUR.

Komponente 1 umfasste den Neubau, die Erweiterung und Rehabilitierung von Vor- und Primarschulen und der frühen Sekundarstufe, sowie deren Ausstattung. Es wurden fünf Neubauten, elf Erweiterungen und vier Rehabilitierungen an 20 Standorten nach internationaler öffentlicher Ausschreibung und Vergabe realisiert. Insgesamt wurden 19.618 m² Neubaufäche kreiert und 14.006 m² bestehende Fläche repariert. Errichtet wurden unter anderem 69 Klassenräume, zwei Bibliotheken, vier Kunsträume, fünf Naturwissenschaftslabore, neun Computerräume, 14 Werkstätten, acht Büros für die Schulleitung, 18 Sanitärmodule und drei Küchen. In Absprache mit dem TZ-Projekt EDUVIDA II entstanden außerdem sieben Tagungsräume für Lehrerausbildungsaktivitäten. Auch das Schulmobiliar und andere Ausstattungen wurden durch internationale Ausschreibungen beschafft.

Die Reparaturmaßnahmen erfolgten nach dem OPF-Modell, bei dem 320 Maßnahmen mit einem Gesamtaufwand von etwa 2,03 Mio. EUR durch Elternvereinigungen durchgeführt wurden. Dadurch profitierten insgesamt etwa 22.820 Schüler/innen (in 2015 eingeschriebene Schüler/innen). Vorrangig wurden Reparaturen an Dächern, Türen, Fenstern, Fußböden, Regenwasserkanälen sowie an elektrischen und sanitären Anlagen durchgeführt. Diese Erfahrungen flossen in ein neues nationales Programm zur Schulunterhaltung ein, bei dem Elternvereinigungen bis zu 8.600 EUR direkt vom MINEDUC erhalten.

Die zweite Komponente konzentrierte sich auf die qualitative Verbesserung der Grundbildung in den Programmregionen. Dazu wurden neun Schulnetzwerke gegründet, wobei in sieben Zentrumsschulen spezielle Tagungsräume, sogenannte "centros de recursos pedagógicos" (siehe Komponente 1), für Fortbildungen von Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern und Mitarbeitenden der regionalen Bildungsverwaltungen eingerichtet wurden. In Abstimmung mit der TZ wurden zudem Minibibliotheken mit zweisprachigem Unterrichtsmaterial an 6.900 Schulen in den sechs Programmregionen verteilt, die Teil eines landesweiten, von der Interamerikanischen Entwicklungsbank mitfinanzierten Beschaffungsprogramms waren.

Für das videobasierte Unterrichtsprogramm der unteren Sekundarstufe („telesecundarias“) wurden 10.000 Planungshilfen und 26.500 Anleitungen für Ausbilder erstellt und verteilt. Darüber hinaus entstanden interkulturelle und zweisprachige Lehrmaterialien, wie das „Texto de educación intercultural para jóvenes“ und das „Manual de educación intercultural para docentes“. Für die Maya-Sprachen K'iche' und Q'eqchi' wurden acht Textbücher und Lehrerhandbücher für die Sekundarstufe entwickelt. OPFs, die an Bau- und Reparaturprojekten beteiligt waren, erhielten Schulungen zur Begleitung und Umsetzung der Maßnahmen. Laut MINEDUC verfügten zum Zeitpunkt der AK über 90 % der Schulgemeinden über OPFs, wobei die überarbeiteten Vergabeverfahren des PROEDUC IV verwendet wurden.

Komponente 3 konzentrierte sich auf die Stärkung des Bildungsministeriums, insbesondere durch die Dezentralisierung und Verbesserung der Steuerungsfunktion im Bereich der schulischen Infrastruktur auf nationaler und regionaler Ebene. Dafür wurde ein neues Gebäude für die regionale Bildungsverwaltung in Chiquimula errichtet. Außerdem erfolgte eine umfassende Überarbeitung der Normen für Schulbauten, was zur Entwicklung von insgesamt 912 Bauplänen führte. Ende 2015 wurden diese neuen Baunormen per Ministervereinbarung genehmigt und bei den größeren Bau- und Sanierungsprojekten von PROEDUC IV bereits umgesetzt. Sie sind nun verbindlich für alle Institutionen, die in die Schulinfrastruktur investieren, darunter Gemeindeverwaltungen und NGOs. Zusätzlich wurden die Instandhaltungsstandards schulischer Infrastruktur überarbeitet und in einem Handbuch festgehalten. Zur Verbreitung wurden 1.000 Exemplare des Handbuchs gedruckt und eine Informationsveranstaltung zur Sensibilisierung für dessen Inhalte organisiert.

Komponente	Aktivitäten (Soll)	Grad der Erbringung der Aktivitäten (Ist); in Prozent	Ergebnisse nach Komponenten
1. Schulische Infrastruktur	1.1 Planung und Bau von schulischer Infrastruktur.	200 %	20 Schulgebäuden wurden erweitert, rehabilitiert oder gebaut.
	1.2 Planung und Sanierung der strategischen Infrastruktur (Straßen, Strom, Wasser, Sanitäranlagen).	71,11 %	320 Reparaturmaßnahmen an Schulen durch die OPFs durchgeführt
	1.3 Einrichtung eines Wartungsverfahrens.	100 %	Verfahren eingerichtet. Stufe 1 (täglich / präventiv durch lokale Anstrengungen) mit geringer Effizienz, stark variierend je nach lokaler Kapazität / Bereitschaft. Reparaturen durch die OPF funktionieren, wenn ein Budget zugewiesen und das verbesserte OPF-Modell angewendet wird. Größere korrektive Wartungsarbeiten sind Bauprojekte, die vollständige technischen Unterlagen benötigen.
	1.4 Schulung relevanter Akteure in der Anwendung des PEC-Verfahrens.	Nicht relevant	Das PEC-System wurde eingestellt und durch das OPF-System ersetzt.
2. Bildungsqualität	2.1 Finanzierung von bilingualen Materialien und Ausstattung der Mini-Bibliotheken.	100 %	6.900 Mini-Bibliotheken wurden geliefert (Teil eines nationalen Programms, das mit der IDB kofinanziert wurde).
	2.2 Entwicklung und Einführung des Ansatzes „Fernlernen“ mit geeigneten Mitteln (z. B. Video oder Radio).	Die Erbringung wurde zum Zeitpunkt der AK als erfüllt angegeben. Für diesen Output wurden keine Zielzahlen festgelegt.	Es wurden 10.000 Anleitungen für 2000 Lehrkräfte und 26.500 Lernleitfäden für Kommunikation und Sprache für die erste Klasse in der Telesekundarschule finanziert. Diese haben 43.200 Schüler/innen erreicht.
	2.3 Einführung und Stärkung von Bildungsräten auf verschiedenen Ebenen.	320 %	320 OPFs wurden im Rahmen des Vorhabens etabliert.
	2.4 Fortbildung der OPF ¹ zur Beteiligung an der Reparatur, dem Bau und der Instandhaltung der Schulen.	500 %	100 % der im Vorhaben etablierten OPF haben eine Fortbildung erhalten.
	2.5 Ausarbeitung von Texten für interkulturelle Bildung für Jugendliche und Lehrkräfte.	Die Erbringung wurde zum Zeitpunkt der AK als erfüllt angegeben. Für diesen Output wurden keine Zielzahlen festgelegt.	Es wurden insgesamt 21.835 Texte und 2.182 Handbücher gedruckt, die in den sechs Programmregionen sowie im Departement Guatemala verteilt wurden.
3. Stärkung des Ministeriums	3.1 Erstellung von sektoralen Konzepten, Strategien und Plänen im Bereich der schulischen Infrastruktur.	200 %	Bau- und Materialqualitätsvorschriften wurden überprüft. Das Handbuch für normative Kriterien für das architektonische Design von öffentlichen Bildungseinrichtungen wurde aktualisiert. 30 Plan-Sets wurden überprüft und überarbeitet. Das Wartungshandbuchs für schulische Infrastruktur wurde aktualisiert.
	3.2 Ausarbeitung und Umsetzung der Institutionalisierung einer Spezialeinheit für schulische Infrastruktur.	0 %	Die Infrastruktur-Subdirektion in DIPLAN ist nicht gestärkt; die personelle Besetzung für die Infrastruktur in den regionalen Bildungsverwaltungen ist sehr schwach und erhält keine logistische Unterstützung. Die Spezialeinheit konnte nicht eingeführt werden.
	3.3 Bau und Ausstattung eines Gebäudes einer regionalen Bildungsverwaltung in den Projektregionen.	100 %	Der Bau des Gebäudes für die regionale Bildungsverwaltung in Chiquimula konnte abgeschlossen werden.

¹ Die OPF unterstützen die Bildungsqualität der geförderten Schulen, indem sie Schulreparaturen durchführen, als soziale Prüfer bei Bauprojekten agieren und an Bildungsinitiativen wie Leseprogrammen mitwirken.

Anlage: Umsetzungsstand der Betriebsempfehlungen

Die AK des PROEDUC IV empfahl, die Instandhaltung der Programmschulen gemäß den Richtlinien des Handbuchs von Wartungsstandards für schulische Infrastruktur konsequent durchzuführen. Eine erfolgreiche Umsetzung setzt voraus, dass das MINEDUC rechtzeitig und in ausreichendem Umfang Mittel bereitstellt und das optimierte Verfahren zur Elternbeteiligung, das im Rahmen des Vorhabens entwickelt wurde, weiterhin angewendet wird. Dies erfolgt nach Abschluss des Vorhabens hauptsächlich über einem nationalen Programm zur Schulunterhaltung, bei dem aktive OPF etwa 8.600 EUR für Reparaturen direkt vom MINEDUC erhalten.

Der Abschlussbericht des Durchführungsconsultants betonte die Notwendigkeit einer angemessenen Anwendung des Handbuchs zu normativen Vorgaben. Obwohl SEGEPLAN das Handbuch als wichtigen Bestandteil der nationalen Normen anerkannt hat, wurde es innerhalb des MINEDUC noch nicht vollständig implementiert. Dies liegt vor allem daran, dass die Infrastrukturedelegierten in den Departements nicht der Leitung von DIPLAN unterstellt sind und die Verantwortlichen in den Departements, die die Genehmigungen des MINEDUC erteilen, kaum Kenntnis über den Inhalt des Handbuchs haben. Laut diesem Bericht hätten die durch die jüngsten Tropenstürme verursachten Schäden an der Schulinfrastruktur durch eine konsequente Anwendung des Handbuchs verringert werden können. Zudem hätte die Belüftung der Klassenzimmer, eine wichtige Maßnahme zur Vorbeugung von COVID-19, durch die Anwendung der Normen verbessert werden können. Viele von den Municipipalitäten und Departementale Entwicklungsräte² (auf Spanisch „Consejo Departamental de Desarrollo“, CODEDE) durchgeführte Bauprojekte werden jedoch nicht anhand dieses offiziell durch einen Ministerialerlass verabschiedeten Handbuchs geprüft. Auch unter diesen Akteuren sowie seitens der Schulleitungen und OPF herrscht häufig Unkenntnis über die Vorgaben dieses Handbuchs.

Die mehrfachen Laufzeitverlängerungen für PROEDUC IV hätten vermieden oder zumindest reduziert werden können, wenn die internen Abläufe im Ministerium effizienter gestaltet gewesen wären. Um zukünftige Verzögerungen bei der Umsetzung ähnlicher Projekte zu minimieren, ist eine dringende Beschleunigung der internen Prozesse erforderlich. Dies war zum Zeitpunkt der EPE noch nicht umgesetzt. Dies zeigte sich zum Beispiel daran, dass die regionale Bildungsverwaltung in Chiquimula monatelang auf eine Genehmigung des MINEDUC gewartet hatte, um ihr Budget umzuverteilen und das neue Gebäude der Regionalverwaltung auszustatten. Das Hauptproblem lag hierbei in der Bürokratie zwischen den verschiedenen Verwaltungsebenen. Laut DIPLAN-Angaben wurde die Genehmigung nach der Evaluierungsmission erteilt.

Ein weiteres ungelöstes Problem betrifft die operative Verwaltung der Zentren für pädagogische Ressourcen. Dieses Problem wurde jahrelang aufgebracht und letztlich nicht behoben. Die Empfehlung war und bleibt, pro Schulnetzwerk eine designierte Person einzustellen, die sowohl für die Verwaltung und Koordination der Zentren als auch der Schulnetzwerke zuständig ist, falls dieser Ansatz in zukünftigen Vorhaben erneut implementiert werden soll.

In den Abschlussberichten der verschiedenen Vorhabenphasen, wurde zudem die Notwendigkeit betont, das Profil der bestehenden Unterabteilung für Schulinfrastruktur zu stärken. Dies betrifft auch die regionalen Bildungsverwaltungen, die derzeit nicht in der Lage sind, die große Anzahl an Schulen in den einzelnen Departements im Bereich Infrastruktur angemessen zu betreuen. Angesichts der erheblichen jährlichen Investitionen des Landes in den Bildungssektor ist eine starke administrative Einheit erforderlich, die sowohl intern als auch in den 22 CODEDES und den 340 Gemeinden, die derzeit weitgehend unabhängig agieren, klare Richtlinien setzt. Beide Empfehlungen zielen darauf ab, die Nutzung der neu definierten Bau- und Instandhaltungsstandards zu verbessern.

Zuletzt sollte die nachhaltige Finanzierung der Instandhaltung so weit wie möglich gesichert und institutionalisiert werden, da dies langfristig kostensparender ist, als eine große Anzahl von Schulen neu zu bauen oder wiederholt zu rehabilitieren. Es wäre sinnvoll, den Schulen ein eigenes Budget für Kleinreparaturen zuzuweisen, ähnlich den Unterstützungsprogrammen des Bildungsministeriums, um kleinere Instandhaltungsmaßnahmen eigenständig und effizient durchzuführen, sofern diese den Instandhaltungsstandards entsprechen.

² CODEDES in Guatemala sind für die Planung, Koordinierung und Förderung von Entwicklungsprojekten auf Departementsebene zuständig ist. CODEDES setzen sich aus Vertreter:innen der Regierung, der Zivilgesellschaft und der lokalen Verwaltung zusammen und entscheiden über Investitionen und Entwicklungsstrategien in verschiedenen Bereichen, wie Infrastruktur, Bildung und Gesundheit.

Anlage: Ex-post-Evaluierungsmatrix

Relevanz

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
1. Ausrichtung an Politiken und Prioritäten			1	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:	Inwiefern bedienen die Ziele des PROEDUC IV die SDGs? Sind die o.g. Ziele an den nationalen Entwicklungsprioritäten der guatemaltekischen Regierung ausgerichtet? Inwiefern sind die Ziele mit der Sektorstrategie des Bildungsministeriums und mit dem Nationalen Entwicklungsplan „K’atun“ 2032 vereinbar? Wie ist das de-facto Interesse des Partners an den Zielen? Gibt es sog. hidden agendas?			
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:	- Berücksichtigen die Ziele des PROEDUC IV die tatsächlichen Machtverhältnisse und institutionellen Vereinbarungen zwischen MINEDUC, DIPLAN, regionalen Schulverwaltungen, lokalen Schulverwaltungen Gemeindeverwaltungen, Elternvereinigungen? - Berücksichtigen die Ziele des PROEDUC IV die Machtverhältnisse zwischen MINEDUC, DIPLAN und Schulverwaltungen?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
2. Ausrichtung an Bedürfnissen und Kapazitäten der Beteiligten und Betroffenen			2	o	
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:	- Sind die Ziele des PROEDUC IV auf die entwicklungspolitischen Bedürfnisse und Kapazitäten betroffenen Gemeinden von Jalapa, Alta- und Baja Verapaz, Huehuetenango, Chiquimula und Quiché sowie der regionalen Schulverwaltungen ausgerichtet? - Wurde das Kernproblem korrekt und vollständig identifiziert? - Wie wurden die Bedarfe/Bedürfnisse der lokalen Bevölkerung zu Vorhabenbeginn erhoben (siehe Thema Partizipation)?			
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 dabei die Bedürfnisse und Kapazitäten der Elternvertreter:innenorganisationen (OPF) berücksichtigt? - Wurde nach Geschlecht, Alter, Ethnizität differenziert? - Wie wurde die Zielgruppe ausgewählt und wie deren Bedarfe identifiziert?			
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:				

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
3. Angemessenheit der Konzeption			2	o	
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:	- Welche Kernprobleme gibt es in der Programmregion für Bevölkerung und Gemeindeverwaltungen? - Ist das identifizierte Problem ein Hauptproblem? - Welche Probleme werden durch das Vorhaben theoretisch adressiert und welche nicht? - War die Konzeption des PROEDUC IV angemessen und realistisch (technisch, organisatorisch und finanziell) und grundsätzlich geeignet zur Lösung des Kernproblems (schwache interkulturelle, bilinguale Bildung, schlechte Schulinfrastruktur, schlechte Ausbildung und unzureichende Fortbildung der Lehrer, Zentralisierung des Bildungssystems)?			
3.2. Ist die Konzeption der Maßnahme hinreichend präzise und plausibel (Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit des Zielsystems sowie der dahinterliegenden Wirkungsannahmen)?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Ist die Konzeption des PROEDUC IV hinreichend präzise und plausibel (Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit des Zielsystems sowie der dahinterliegenden Wirkungsannahmen)?			
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:				

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
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:				
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:				
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:	Ist das PROEDUC IV gemäß Konzeption geeignet, die Ziele des EZ-Programms „Bildung in Guatemala“ (2010-2014) zu erreichen ?			

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	0	
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:	- Inwiefern musste das PROEDUC IV im Verlauf der Umsetzung aufgrund langwieriger administrativer Verfahren bei Investitionen in schulische Infrastruktur, Gesetzesänderungen (insbesondere bzgl. des geplanten PEC-Verfahrens), des teilweisen Ausfalls von Komponente 3 und des Ausfalls der geplanten Abteilung für Schulbauten im MINEDUC angepasst werden? - Wurde das PROEDUC IV aufgrund politischer Vorkommnisse oder Regierungswechsel angepasst? - Wurden Anpassungen rechtzeitig durchgeführt? - Wie sind die Anpassungen aus heutiger Sicht zu bewerten?			

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	o	
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:	Inwiefern ist das PROEDUC IV im EZ-Programm „Bildung in Guatemala“ (2010-2014) bzw. in der laufenden Länderstrategie Guatemala eingebunden?			
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:	Haben die TZ- und FZ-Instrumente insbesondere PACE und EDUVIDA sinnvoll (konzeptionell und in der Durchführung) ineinandergreifend?			
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:				
6. Externe Kohärenz (Komplementarität und Koordinationsleistung im zum Zusammenspiel mit Akteuren außerhalb der dt. EZ)			2	o	
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:	Inwieweit ergänzt und unterstützt das PROEDUC IV die Eigenanstrengungen der guatemaltekischen Regierung im Bereich der ländlichen Grundbildung insbesondere die des MINEDUC? Wie ist deren de facto Interesse und Ownership an dem Vorhaben?			

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:	Ist die Konzeption des PROEDUC IV sowie ihre Umsetzung mit den Aktivitäten anderer Geber (Weltbank, USAID, GIZ, BID, EU, AECID) abgestimmt/ harmonisiert?			
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:	Wurde die Konzeption des PROEDUC IV auf die Nutzung bestehender Systeme und Strukturen der FZ-Vorgängerprojekte und das TZ-Projekt PACE angelegt und inwieweit wurden diese tatsächlich genutzt?			
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:	Werden gemeinsame Systeme (Weltbank, USAID, GIZ, BID, EU, AECID) für Monitoring/Evaluierung, Lernen und die Rechenschaftslegung genutzt?			

Effektivität

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
7. Erreichung der Ziele			3	o	
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:	Keine Anpassung. Zusätzliche Aufnahme von korrigierten Indikatoren, welche je nach Möglichkeit retrospektiv mit Werten besetzt werden.			
8. Beitrag zur Erreichung der Ziele			2	o	
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:	Inwieweit wurden jeweils die drei Projektkomponenten (Verbesserung der Schulinfrastruktur; Verbesserung der Unterrichtsqualität und des Schulmanagements; Stärkung der Sektorkompetenz des Bildungsministeriums im Bereich der Schulinfrastruktur) des PROEDUC IV und deren Leistungen wie geplant (bzw. wie an neue Entwicklungen angepasst) erbracht? Soll-ist-Vergleich (ggf. tabellarisch) der drei Komponenten: Grad der Erbringung, Grad der Nutzung nach Erbringung, Grad der heutigen Nutzung, ggf. Qualität der Erbringung heute			
8.2. Werden die erbrachten Outputs und geschaffenen Kapazitäten genutzt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Werden die erbrachten Outputs der drei Projektkomponenten und geschaffenen Kapazitäten genutzt? Inwiefern werden finanzierte Schul- und Lehrmaterialien sowie überarbeitete Baunormen- und pläne und Instandhaltungshandbücher genutzt? S.o. tabellarischer Vergleich.			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	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:				
8.4. Inwieweit hat die Maßnahme zur Erreichung der Ziele beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Inwieweit wurden die erwünschten Outcomes erreicht (Verbesserung der Grundbildungsqualität- und abschlussraten in den Zielregionen unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechtergleichstellung, Zugang zu Bildung)? Inwieweit haben die Outputs plausibel zu dieser Zielerreichung beigetragen?			
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:	Inwieweit hat das PROEDUC IV zur Stärkung der Kapazitäten der regionalen Schulverwaltungen im Schul- und Schulinfrastrukturmanagement beigetragen?			
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:	Hat das PROEDUC IV zum verbesserten Zugang zu qualitativ verbesserter Grundbildung, insbesondere für Mädchen und indigene Gruppen beigetragen?			
8.7. Gab es Maßnahmen, die Genderwirkungspotenziale gezielt adressiert haben (z.B. durch Beteiligung von Frauen in Projektgremien, Wasserkomitees, Einsatz von Sozialarbeiterinnen für Frauen, etc.)? (FZE spezifische Frage)	☒ 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
8.8. Welche projektinternen 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:				
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:				
9. Qualität der Implementierung			3	o	
9.1. Wie ist die Qualität der Steuerung und Implementierung der Maßnahme (z.B. Projektträger, 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:	Wie ist die Qualität der Steuerung und Implementierung der Maßnahme insbesondere durch GOPA und Baufirmen im Hinblick auf die Zielerreichung zu bewerten?			
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 ist die Qualität der Steuerung, Implementierung und Beteiligung an das PRO-EDUC IV durch das MINEDUC bzw. DIPLAN zu bewerten?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
9.3. Wurden Gender Ergebnisse und auch relevante Risiken im/ durch das Projekt (genderbasierte Gewalt, z.B. im Kontext von Infrastruktur oder Empowerment-Vorhaben) während der Implementierung regelmäßig gemonitort 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:				
10. Nicht-intendierte Wirkungen (positiv oder negativ)			3	0	
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:	Beispielsweise auf Schulen, die nicht Teil des Projekts waren (z.B. durch weniger Andrang, Spill-overs von Lehrmaterialien und Fortbildungen, gekürzte Budgets o.ä.).			
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:				
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:				

Effizienz

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
11. Produktionseffizienz			3	0	
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:				
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:	Beispielsweise Berechnung Kosten pro gebaute Schule, Kosten pro zusätzlich eingeschulte Schüler/innen.			
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:				
11.4. Wurden die Outputs rechtzeitig und im vorgesehenen Zeitraum erstellt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Anpassung. Ggf. graphische Darstellung mittels eines Zeitstrahls der geplanten Fristen und ggf. Verzögerungen der Outputs.			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
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:	Waren die Koordinations- und Managementkosten angemessen? Wie verteilen sich die Finanzmittel auf die unterschiedlichen Komponenten des Vorhabens (ggf. grafischer Soll-Ist Vergleich)?			
12. Allokationseffizienz			2	0	
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:	Welche Komponenten haben die höchste Wirkung erzielt? War dies nur im Zusammenspiel mit den anderen Komponenten möglich oder wäre ein klarerer Fokus auf die erfolgreicher Komponenten sinnvoll gewesen?			
12.2. Inwieweit hätten – im Vergleich zu einer alternativ konzipierten Maßnahme – die erreichten Wirkungen kostenschonender erzielt werden können?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:				
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:				

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
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:				

Impact

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
13. Übergeordnete entwicklungspolitische Veränderungen			3	o	
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:	Ist eine Erhöhung des zweisprachigen, interkulturellen Grundbildungsniveaus in den Programmregionen feststellbar oder absehbar?			
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:	Siehe 13.1			
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:	Siehe 13.1			
14. Beitrag zu übergeordneten intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen			3	-	

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
14.1. In welchem Umfang hat die Maßnahme zu den festgestellten bzw. absehbaren übergeordneten entwicklungs- politischen 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:	- In welchem Umfang hat das PRO-EDUC IV plausibel zur Erreichung der Impact-Ziele (s.o.) beigetragen? - Inwiefern hat der Wegfall des geplanten Neubaus der regionalen Schulverwaltungen (nur eine von sechs wurde gebaut), die intendierten Wirkungen auf Impact-Ebene beeinflusst? - In welchem Ausmaß haben externe Faktoren und nationalen Trends eine Rolle für etwaige Veränderungen gespielt?			
14.2. Inwieweit hat die Maßnahme ihre intendierten (ggf. angepassten) entwicklungspolitischen Ziele erreicht? D.h. sind die Projektwirkungen 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:	Siehe 14.1			
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:	Inwieweit schreiben die Gemeinden und Bevölkerung positive Wirkungen den Maßnahmen, inwieweit anderen Faktoren zu?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	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 Anpassung. Nach Möglichkeit Differenzierung nach Geschlecht, Ethnizität und Gemeinde.			
14.5. Welche projektinternen 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:				
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:				

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:	- Inwieweit hat das PROEDUC IV zu strukturellen oder institutionellen Veränderungen beim MINEDUC, bei den betroffenen Gemeinden sowie bei den regionalen Schulverwaltungen geführt? - War das PROEDUC IV modellhaft und/oder breitenwirksam und ist es replizierbar? (Modellcharakter)			
14.8. Wie wäre die Entwicklung ohne die Maßnahme verlaufen? (entwicklungspolitische Additionalität)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wie wäre die Entwicklung der Grundbildung in den Programmregionen ohne das PROEDUC IV verlaufen? Eventuell Werte der Impact-Indikatoren mit den Werten in ähnlichen Gemeinden vergleichen.			
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:				
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:				

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:	Hat das PROEDUC IV feststellbar (bzw. absehbar) zu nicht-intendierten (positiven oder negativen) übergeordneten entwicklungspolitischen Veränderungen insbesondere für indigene oder für andere benachteiligte Gruppen außerhalb der Zielgruppe beigetragen?			

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	o	
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 die Gemeinde- und lokalen Schulverwaltungen sowie das MINEDUC personell und finanziell in der Lage und willens (Ownership) die positiven Wirkungen des PRO-EDUC IV über die Zeit (nach Beendigung der Förderung) zu erhalten? Warum (nicht)? Inwieweit sind laufende Kosten wie Lehrergehälter, Reparaturen, Lehrmaterial, Betriebskosten, Transport u. ä. nachhaltig finanziert? Inwieweit wurde die Lehrerausbildung im Vergleich zu Programmbeginn institutionell verbessert? Inwiefern wird das nationale Basiscurriculum (CNB) regional umgesetzt? Inwiefern werden entwickelte Bauvorgaben für Schulinfrastruktur national verfolgt/eingehalten?			
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:	Inwieweit weisen Gemeinde- und lokale Schulverwaltungen sowie das MINEDUC Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gegenüber zukünftigen Risiken auf, die die Wirkungen des PROEDUC IV gefährden könnten? Inwieweit sind diese bereits eingetroffen/absehbar?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
17. Beitrag zur Unterstützung nachhaltiger Kapazitäten			3	o	
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:	Hat das PROEDUC IV dazu beigetragen, dass die Gemeinde-, lokale und regionale Schulverwaltungen, die OPF und MINEDUC institutionell, personell und finanziell in der Lage und willens (Ownership) die positiven Wirkungen der Maßnahme über die Zeit zu erhalten und ggf. negative Wirkungen einzudämmen?			
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 das PROEDUC IV zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit (Resilienz) der Gemeinde-, lokalen und regionalen Schulverwaltungen, der OPF und MINEDUC, gegenüber Risiken, die die Wirkungen der Maßnahme gefährden könnten, beigetragen?			
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 das PROEDUC IV zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit (Resilienz) besonders benachteiligter Gruppen insbesondere der indigenen Schüler/innen und OPF, die die Wirkungen der Maßnahme gefährden könnten, beigetragen?			
18. Dauerhaftigkeit der Wirkungen			3	o	
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:				

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
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:				
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:	Nehmen die Wirkungen der Maßnahmen über die Zeit hinweg zu/ab oder bleiben stabil? Nach Möglichkeit Darstellung der Outcome und Impact-Indikatoren im Zeitverlauf zur Darstellung von Trends.			
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:	Inwieweit sind positive Wirkungen des PRO-EDUC IV für indigene Schülerinnen in den Programmregionen als dauerhaft einzuschätzen?			