

Ex-post-Evaluierung

Programm zur Förderung der Grundbildung I & II, Malawi

Titel	Programm zur Förderung der Grundbildung I & II				
Sektor und CRS-Schlüssel	Grundschulbildung 11220				
BMZ-Nummer	2014 68 156 (Phase I), 2015 67 296 (Phase II)				
Auftraggeber	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)				
Empfänger und Träger	Ministry of Finance / Ministry of Education, Malawi				
FZ-Finanzierungsvolumen und -instrument	Phase I: 15 Mio. EUR / Haushaltsmittel / Zuschuss Phase II: 9,75 Mio. EUR / Haushaltsmittel / Zuschuss				
Projektlaufzeit	2015-2023	Berichtsjahr	2025	Stichprobenjahr	2025

Ziele und Umsetzung des Vorhabens

Das Ziel auf Outcome-Ebene war die Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung im Grundschulbereich an ausgewählten *Teaching Practice Schools* (TPSs) durch Verbesserung der Rahmenbedingungen insbesondere für Lehramtsstudierende. Auf übergeordneter entwicklungspolitischer Ebene bestand das Ziel in der Verbesserung der Bildungsqualität im Grundschulbereich in Malawi. Hierzu wurden 60 TPSs baulich erweitert, rehabilitiert und bedarfsgerecht möbliert sowie die Wasserversorgung, das Abwassersystem und die sanitären Anlagen der drei mit den Schulen verbundenen *Teacher Training Colleges* (TTCs) saniert.

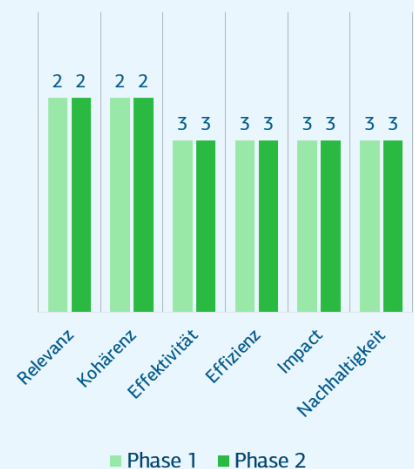
Wichtige Ergebnisse

Das Vorhaben entfaltete entwicklungspolitische Wirksamkeit, wird aber aus folgenden Gründen als „eingeschränkt erfolgreich“ bewertet:

- Eine Erhöhung der Qualität der Grundschulbildung ist nach wie vor von großer Relevanz und gehört zu den erklärten Zielen der Regierung Malawis.
- Die Verbesserung der schulischen Infrastruktur adressierte einen wichtigen Engpass im Bildungssystem.
- Die Verwendung von Stahlträgern bei allen Gebäuden stellte eine Herausforderung für den lokalen Markt dar, da ein Großteil dieser Elemente importiert werden musste und zudem kostenintensiv war.
- Die malawische Regierung reduzierte zuletzt die Anzahl der zugelassenen Lehramtsstudierenden, so dass zum Zeitpunkt der Evaluierung die Ausbildungskapazitäten auf Ebene der TPSs und TTCs nicht voll ausgelastet waren. Der Großteil der Maßnahmen kommt jedoch nicht alleinig den Lehramtsstudierenden zugute, sondern Schülerinnen und Schüler profitieren gleichermaßen während des laufenden Schulbetriebs von der signifikanten Verbesserung der Infrastruktur. Die Klassenräume, Sanitäranlagen, Lehrerhäuser sowie Verwaltungsgebäude wurden intensiv genutzt.
- Aufgrund des knappen Budgets der Regierung kommt es zu Verzögerungen bei der Einstellung ausgebildeter Lehrkräfte, was die Wirkungen des Vorhabens dämpft.
- Kritisch hinsichtlich der Nachhaltigkeit sind die nötige präventive Wartungs- und Instandhaltungsmaßnahmen. Ursachen dafür sind limitiertes Budget und entsprechendes Bewusstsein.

Gesamtbewertung

eingeschränkt erfolgreich



1: sehr erfolgreich – 6: gänzlich erfolglos

Schlussfolgerungen

- Gut ausgebildete Lehrerinnen üben auf Mädchen eine Vorbildfunktion aus. Sichere Unterkünfte können dazu beitragen, weibliche Lehrkräfte für die Schulen zu akquirieren und Lehramtsstudentinnen für ein Studium zu ermutigen
- Stahlkonstruktionen bei Gebäuden sind langlebig und zudem wartungsarm. Bei einem hohen Infrastrukturbedarf kann es jedoch bei der Auswahl des Designs erforderlich sein, zwischen Kostengesichtspunkten und Langlebigkeit abzuwägen.
- Damit Mängel gemeldet und Garantieleistungen eingefordert werden, sollte das Wissen über Garantieprozesse systematisch und nachhaltig bei den Verantwortlichen verankert werden.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	3
Übersicht	4
Rahmenbedingungen und Einordnung des Vorhabens	4
Kurzbeschreibung	5
Aufschlüsselung der Gesamtkosten	6
Karte der Projektregion	7
Stärken und Schwächen des Vorhabens	8
Projektübergreifende Lessons Learned	8
Bewertung nach OECD DAC-Kriterien	9
Relevanz	9
Kohärenz	12
Effektivität	13
Effizienz	19
Impact	21
Nachhaltigkeit	27
Gesamtbewertung	30
Beitrag zur Agenda 2030	31
Methodik	32
Evaluierungsmethodik	32
Bewertungsmethodik	35
Impressum	35
Anlagen	

Abkürzungsverzeichnis

AK	Abschlusskontrolle
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
CLO	Community Liaison Officer
DAC	Development Assistance Committee
DEM	District Education Manager
ECW	Education Cannot Wait
EFA	Education for All
ESIP	Education Sector Implementation Plan
ESJF	Education Sector Joint Fund
EU	Europäische Union
EUR	Euro
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
FZ	Finanzielle Zusammenarbeit
FZE	FZ Evaluierung
GPE	Global Partnership for Education
HDI	Human Development Index
IDA	International Development Association
IPTE	Initial Primary Teacher Education
JDI	Joint Declaration of Intent
JICA	Japan International Cooperation Agency
MERP	Malawi Education Reform Program
MESIP	Malawi Education Sector Improvement Project
MGDS	Malawi Growth and Development Strategy
MoE	Ministry of Education
NESIP	National Education Sector Investment Plan
NESP	National Education Sector Plan
NSTE	National Standards for Teacher Education
ODL	Open and Distance Learning
PTA	Parent-Teacher-Association
PP	Programmprüfung
PV	Programmvorschlag
SIG	School Improvement Grant
SMC	School Management Committee
TES	Transforming Education Summit
TPS	Teaching Practice School
TTC	Teacher Training College
TZ	Technische Zusammenarbeit
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
USAID	United States Agency for International Development
USD	US Dollar
WB	World Bank
WFP	World Food Programme

Übersicht

Rahmenbedingungen und Einordnung des Vorhabens

Im Jahr 1994 führte Malawi die kostenlose, allgemeine Grundschulpflicht ein. In Folge stieg die Anzahl an Grundschulern sprunghaft an: von 1,7 Mio. im Jahr 1994 auf 4,2 Mio. im Jahr 2015 (siehe Abbildung 1). Aufgrund des starken Bevölkerungswachstums sind die Zahlen mit 5,4 Mio. Grundschulern im Jahr 2024 weiterhin steigend, ohne dass die Zahlen an erforderlichen Klassenzimmern, ausgebildeten Lehrern und des notwendigen Lern- und Lehrmaterials dem steigenden Bedarf angepasst wurden.

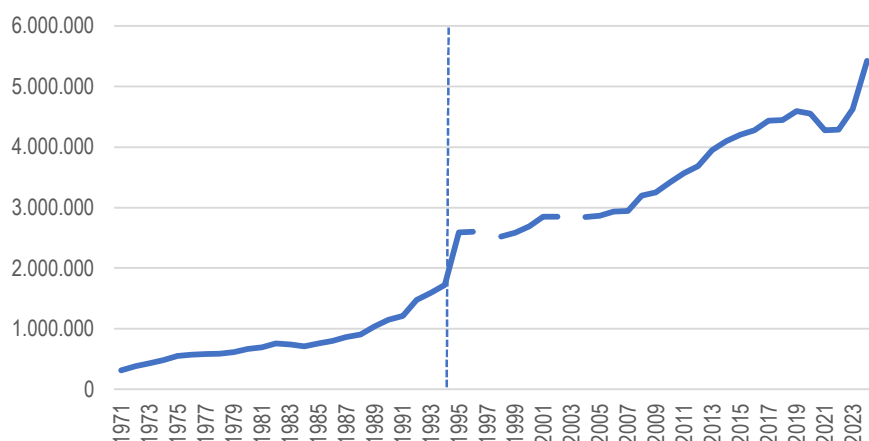


Abbildung 1: Die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich (öffentliche und privaten Schulen) (Das Copyright der Karten ist zu beachten. (z.B. Google Maps nicht verwenden, dafür OSM).)

Quelle: UNESCO Institute for Statistics, EMIS; eigene Darstellung.

Entsprechend liegen malawische Schülerinnen und Schüler beim Lernerfolg im unteren Bereich der Länder dieser Weltregion. Eine von USAID beauftragte Studie *Early Grade Reading Assessment* (2014) zeigt, dass 90 % der Schülerinnen und Schüler in der 3. Jahrgangsstufe nicht fließend lesen können. Nach den Daten des *Multiple Indicator Cluster Survey* (MICS, 2021), der zwischen 2019-20 vom Nationalen Statistikamt im Rahmen als Teil des globalen MICS-Programms durchgeführt wurde, verfügen nur 18,9 % der Kinder (7-14 Jahre) über grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten und nur 12,6 % über grundlegende Rechenfertigkeiten. Im letzten Schuljahr (2023/24) mussten 27 % der Jungen und 26 % der Mädchen die Klasse der Primarstufe wiederholen und nur weniger als die Hälfte (45 %) aller Jungen und Mädchen (Jungen: 43 %, Mädchen: 46 %) beendeten die Grundschul mit Abschluss der 8. Klasse.

Zwar sank das durchschnittliche Schüler/Klassenzimmer-Verhältnis¹ von 126:1 im Jahr 2015 auf 105:1 im Jahr 2024, jedoch liegt dieses immer noch deutlich über dem angestrebten Zielwert der Regierung von 80:1, der bis zum Jahr 2030 erreicht werden soll. Auch besteht eine große Variation zwischen einzelnen Distrikten (z.B. 51:1 in Likoma und 145:1 in Machinga im Jahr 2024) sowie zwischen städtischen und ländlichen Gebieten, wo Klassengrößen von bis zu 200 Schülerinnen und Schülern keine Seltenheit sind. Im Hinblick auf die Schüler/Lehrerquote sieht der nationale Plan ein Verhältnis von 60:1 vor. Während dieses im Jahr 2015 noch bei 75:1 lag, sank es im Jahr 2024 auf erfreuliche 65:1 – jedoch ebenfalls mit einer stark ungleichen Verteilung zwischen städtischen (40:1) und abgelegenen Gebieten (80:1). Zur Erreichung des angestrebten nationalen Ziels bedarf es also weiterhin der Rekrutierung qualifizierter Lehrkräfte.

Die theoretische Ausbildung von Lehrkräften in Malawi erfolgt sowohl über staatliche als auch private *Teacher Training Colleges* (TTCs). Um dem massiven Bedarf an Lehrkräften zu begegnen, führte die malawische Regierung im Jahr 1997 das von vielen Gebern unterstützte *Malawi integrated in-service teacher education programme* (MIITEP) ein, um möglichst viele Lehrer in möglichst kurzer Zeit auszubilden. Im Rahmen dieses Programms wurden die bisherigen Lehrpläne an allen Colleges ausgesetzt, um Platz zu machen für das neue Ausbildungsmodell, welches Fernunterricht und Präsenzunterricht kombinierte. Nachdem das MIITEP im Jahr 2005 auslief, folgte im selben Jahr die Einführung des sogenannten *Initial Primary Teacher Education* (IPTE) Modells, welches ursprünglich zwei Phasen mit insgesamt 6 Semestern umfasste: einer einjährigen theoretischen Ausbildung an einem TTC (3 Semester) sowie einem Praxisjahr an einer speziell ausgewählten TPS in der Nähe des TTC (3 Semester). Aufgrund des nach wie vor bestehenden Mangels an Lehrkräften wurde im Jahr 2010 das *Open and Distance Learning* (ODL)-Programm eingeführt, das eine kostengünstige

¹ Das Verhältnis bezieht sich auf permanente Klassenzimmer.

Möglichkeit zur Erhöhung der Anzahl der Lehrkräfte bieten sollte. Die Rekruten durchliefen eine kurze, dreiwöchige Schulung im Fernunterricht, bevor sie zweieinhalb Jahre lang praktisch in der Schule tätig waren. Im Jahr 2015 kündigte die Regierung an, das ODL-Programm auszusetzen und gleichzeitig das IPTE -Programm an den TTCs erheblich auszuweiten.² Die Zahl der TTCs stieg von 14 im Jahr 2015, davon 8 staatlichen und 6 privaten, auf 20 im Jahr 2024 an, wovon 11 staatlich und 9 privat betrieben werden.

Das IPTE-Curriculum wurde im Jahr 2017 vollständig überarbeitet. Als kritisch wurde die überladene, sehr theoretisch und zu stark am Examen ausgerichtete Ausbildung angesehen, welche die Lehramtsstudierenden unzureichend auf die praktische Tätigkeit vorbereitete. Das überarbeitete Curriculum folgt nun einer „2 IN- 2 OUT - 2 IN“ Ausbildungsstruktur, d.h. innerhalb des zweijährigen Programms werden nun in den ersten beiden Semestern an den TTCs Fachinhalte mit einem besonderen Schwerpunkt auf Unterrichtsmethoden vermittelt. Im Anschluss, d.h. im dritten Semester des ersten und im ersten Semester des zweiten Studienjahres, praktizieren seitdem die Lehramtskandidaten an Grundschulen. Während der letzten beiden Semester kehren die Studierenden an die TTCs zurück, wobei der Schwerpunkt auf der Reflexion ihrer Erfahrungen in der Unterrichtspraxis und der weiteren Einübung von Methoden, Inhalten und verschiedenen bildungspolitischen Maßnahmen liegt.

Neben inhaltlichen Aspekten der Lehrerausbildung waren die Rahmenbedingungen für Lehramtsstudierende an den TPSs zum Zeitpunkt der Programmprüfung (PP) im Jahr 2015 stark verbesserungswürdig. Aufgrund des Mangels an Klassenräumen waren diese überfüllt oder der Unterricht fand zu einem beträchtlichen Teil (rd. ein Drittel) im Freien statt, was abhängig von den Wetterverhältnissen zu Unterrichtsausfall führte. Zudem wirkte sich das Fehlen einer ausreichenden Anzahl an sicheren Unterbringungsmöglichkeiten für die Lehramtsstudierenden an den TPSs, sowie sanitären Anlagen und Wasser negativ auf das Lern- und Lehrumfeld aus.

Kurzbeschreibung

Die bauliche Erweiterung, Rehabilitierung und bedarfsgerechte Möblierung von 60 TPSs - die über Partnership Agreements mit drei Teacher Training Colleges (TTCs) in Lilongwe, Dedza und Blantyre verbunden waren - sollte die Qualität der praktischen Lehrerausbildung durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Lehramtsstudierende erhöhen. Weitere Nutznießer waren die Schülerinnen und Schüler der Klassen 1-8 und Lehrkräfte an den TPSs, die von dem überwiegenden Teil der Infrastrukturmaßnahmen gleichermaßen während des laufenden Schulbetriebs (ganzjährig) profitierten. Abhängig vom Zustand der bestehenden Anlagen, dem Bedarf und der Dringlichkeit wurde ebenfalls die Sanierung der Wasserversorgung, des Abwassersystems und der sanitären Anlagen der drei TTCs vorgenommen. Das Vorhaben umfasste zwei Phasen: Phase I (BMZ-Nr.: 2014 68 156) startete 2015 - weitere Mittel für Phase II wurden im Jahr 2016 (BMZ-Nr.: 2015 67 296) zugesagt.

² WB (2017): Moving Teachers to Malawi's Remote Communities. A Data-Driven Approach to Teacher Deployment.

Aufschlüsselung der Gesamtkosten

Die Gesamtkosten des Vorhabens belaufen sich auf 28,20 Mio. EUR. Da beide Phasen dieselben Komponenten und dieselben Begünstigten umfassten, wurden die Kosten anteilig aufgeteilt.

	Phase 1 & 2 (Plan)	Phase 1 & 2 (Ist)
Investitionskosten (gesamt) in Mio. EUR	27,10	28,20
Eigenbeitrag in Mio. EUR	2,10	3,45*
Externe Finanzierung in Mio. EUR	25**	24,75
Phase I	15	15
Phase II	10	9,75
davon BMZ-Mittel in Mio. EUR	25	24,75

Tabelle 1: Kostenaufschlüsselung.

Notiz: *Der Eigenbeitrag der Republik Malawi bestand größtenteils aus der Übernahme der Mehrwertsteuer von 16,5 % auf die Kosten für Bau und Mobiliar sowie den Betriebs- und Personalkosten der teilnehmenden TPSs und TTCs und ist daher nicht genau quantifizierbar. **Das tatsächliche Gesamtbudget betrug 25.018.592,00 EUR, da 2018 verbliebene Restmittel aus dem Vorhaben „Korbfinanzierung Grundbildung“ (2005 66 513) in Höhe von 18.592,00 EUR in das Vorhaben (2014 68 156) übertragen wurden.

Karte der Projektregion

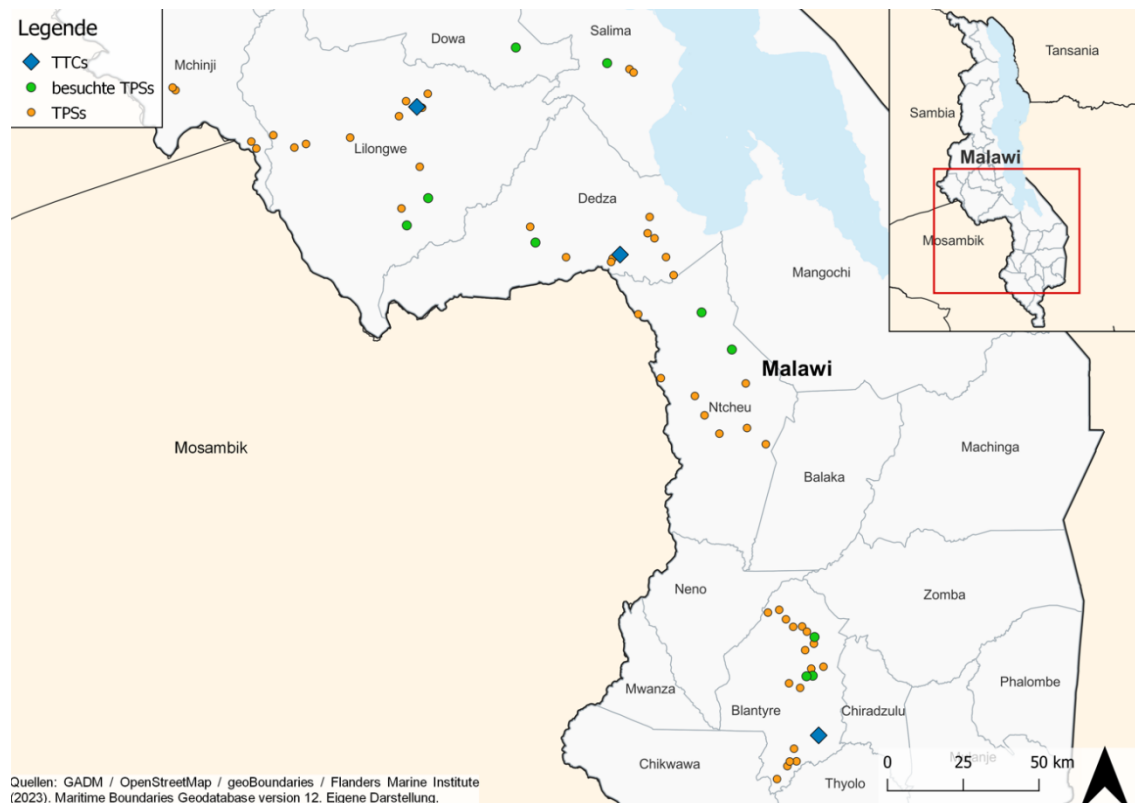


Abbildung 2: Karte des Landes inkl. Programmstandorte.
Quelle: Eigene Darstellung.

Stärken und Schwächen des Vorhabens

Zu den Stärken zählen insbesondere:

- Die hohe Ownership, die vielerorts an den TPSs/TTCs beobachtet wurde, wirkt sich maßgeblich auf den Erfolg des Vorhabens aus.
- Der holistische Ansatz, der mit Blick auf die Verbesserung der Lern- und Lehrbedingungen gewählt wurde. So umfasst die Verbesserung der Infrastruktur u.a. nicht nur den Bau von sicheren Unterkünften für Lehramtsstudierende, sondern ebenfalls dringend benötigte Häuser für Lehrkräfte an den Schulen. Ebenfalls profitierten Schülerinnen und Schüler gleichermaßen vom Bau neuer Klassenzimmer und sanitärer Anlagen, wo ebenfalls ein massiver Bedarf bestand.
- Die geförderte Schulinfrastruktur ist vom Baudesign relativ wartungsarm gestaltet. Dies ist insbesondere in einem ressourcenbeschränkten Umfeld von Vorteil.

Zu den Schwächen zählen insbesondere:

- Die Implementierung verzögerte sich aufgrund der Pandemie-bedingten Bauverzögerungen sowie begrenzten Managementkapazitäten des Trägers.
- Die Verwendung von Stahlträgern bei allen Gebäuden stellte eine Herausforderung für den lokalen Markt dar, da ein Großteil dieser Elemente importiert werden musste.
- Die Verwendung von Stahlträgern war sehr kostenintensiv, ist im Gegenzug jedoch sehr langlebig und wartungsärmer.
- Präventive Wartung und korrektive Instandhaltung sowie eine angemessene Nutzersorgfalt sind ein grundlegendes Problem mit Blick auf die Dauerhaftigkeit der Wirkungen.
- Die Wasserversorgung am Blantyre TTC ist nach wie vor mangelhaft, da zum einen der lokale Bauauftragnehmer der Beseitigung der Mängel nicht nachkam und zum anderen, da nach gezogener Garantie die Gelder zwar an die KfW zurückgezahlt wurden, jedoch keine weitere Koordination erfolgte, um die Mittel auch für die Reparatur des Schadens zu verwenden.
- Defekte an den Solaranlagen vieler TPSs wurden trotz bestehender Garantien nicht behoben.
- Die geringe Absorptionsrate der IPTE-Absolventen in den Schuldienst aufgrund von Budgetrestriktionen und – damit zusammenhängend – die Entscheidung der malawischen Regierung, die Anzahl der IPTE- Studierenden landesweit zu reduzieren, limitieren die Wirkungen des Vorhabens.

Projektübergreifende Lessons Learned

- (Präventive) Wartung ist von Nöten, um größere Schäden vorzubeugen und eine nachhaltige Nutzung zu gewährleisten. Falls nur sehr beschränkte öffentlichen Mittel für Wartungs- und Instandhaltungsmaßnahmen zur Verfügung stehen, sollte das Baudesign möglichst wartungsarm gestaltet sein.
- Bei einem hohen Bedarf an zusätzlicher Infrastruktur – unter einem gegebenen Investitionsrahmen – bedarf es jedoch gleichzeitig bei der Auswahl des Designs und damit der Baumaterialien einer Abwägung zwischen Kostengesichtspunkten und Langlebigkeit. Darüber hinaus sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass ansprechendere Designs zu einer Verbesserung des Lernumfelds beitragen können.
- Damit Mängel gemeldet und Garantieleistungen eingefordert werden, ist es sinnvoll, Wissen über Garantieprozesse systematisch und nachhaltig bei den Verantwortlichen (angefangen auf Ebene der Schulleitung bis zur ministerialen Ebene) zu verankern.
- Gut ausgebildete Lehrerinnen können auf Mädchen eine Vorbildfunktion ausüben. Sichere Unterkünfte können dazu beitragen, weibliche Lehrkräfte für die Schulen zu akquirieren und Lehramtsstudentinnen für ein Studium zu ermutigen. Die Ummauerung des Außenbereichs der Unterkunft – welche auch die offene Küche und das Badezimmer umschließt – bietet einen geschützten Raum.
- Auch die Einzäunung des gesamten Schulgeländes wäre von großem Vorteil, falls sich die Schulen/Ausbildungsstätten bspw. in der Nähe von Handelszentren befinden. Damit ließe sich der Diebstahl mobiler Teile (z.B. mobile Handwaschgelegenheit inklusive Plastikkanister mit Wasserhahn) reduzieren und Vandalismus vorbeugen.
- Bei dem Einsatz mobiler Elemente (wie z.B. Handwaschgelegenheit in Form von mobilen Plastikkanistern) sollte eine unkomplizierte und sichere Aufbewahrung bei Nichtgebrauch (als Schutz bspw. vor Diebstahl oder Vandalismus) sowie eine nutzerfreundliche Installation bei Gebrauch gewährleistet sein.

Bewertung nach OECD DAC-Kriterien

Relevanz

1. Ausrichtung an Politiken und Prioritäten

Zum Zeitpunkt der Programmprüfung (PP) gehörte die Verbesserung der Bildung zu den wichtigsten Zielen der nationalen Entwicklungsstrategie *Malawi Growth and Development Strategy* (MGDS II, 2011-2016). Die malawische Regierung hatte zudem mit dem *National Education Sector Plan*, NESP (2008-2017) eine längerfristige strategische Planung für den Bildungssektor vorgelegt, welche die Orientierungslinien für Reformen im Sektor vorgab. Der im August 2014 angenommene Umsetzungsplan *Education Sector Implementation Plan 2014-2017* (ESIP II) bildete die Grundlage für die Geberunterstützung, welcher den gleichberechtigten Zugang, steigende Qualität und Relevanz der Bildung sowie ein optimiertes Management der Bildungsverwaltung vorsah. Damit fügte sich die FZ-Maßnahme in die relevanten nationalen Strategien NESP und ESIP II ein. Der 2020 beschlossene *National Education Sector Investment Plan* (NESIP 2020-2030) stellt den derzeitigen strategischen Bezugsrahmen und die Fortsetzung der Bildungsstrategie dar. Die im Jahr 2020 publizierte Entwicklungsstrategie „*Vision Malawi 2063*“ betont zudem die Bedeutung von Bildung in der Entwicklung von Humankapital mit Blick auf die Transformation der Ökonomie.

Nachdem sich Malawi im Jahr 2015 zur Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung verpflichtete, hat sich die Regierung im Rahmen von SDG 4 der globalen Verpflichtung angeschlossen, eine inklusive und gerechte Bildung von hoher Qualität zu gewährleisten und die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle zu fördern.

Wie im Schwerpunktstrategiepapiers *Grundbildung in Malawi* (2010) dargelegt, orientiert sich die entwicklungspolitische Zusammenarbeit Malawis und Deutschlands im Bildungssektor an der nationalen Bildungsstrategie. Besonderes Augenmerk sollte u.a. auf einer funktionierenden Lehrerausbildung als Kern zur qualitativen Verbesserung der Bildungsarbeit liegen. Die Förderung der Qualifizierung von Lehrkräften als Schlüsselfaktor für hochwertige Bildung steht auch aktuell im Einklang mit dem BMZ-*Positionspapier: Hochwertige Bildung* (2025). Seit dem Jahr 2020 fördert das BMZ – anders als zuvor über die bilaterale Zusammenarbeit – Grundbildung vor allem (bis auf Krisenkontexte) über multilaterale Mechanismen wie die *Global Partnership for Education* (GPE)³ und *Education Cannot Wait* (ECW - Krisenregionen). Über das internationale Netzwerk *Task Force on Teachers for Education 2030* trägt das BMZ zudem dazu bei, mehr Lehrkräfte zu qualifizieren.

2. Ausrichtung an Bedürfnissen und Kapazitäten der Beteiligten und Betroffenen

Zielgruppe des Vorhabens waren primär Lehramtsstudierende, die von einer Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung durch eine Verbesserung der Rahmenbedingungen an TTCs und TPSs profitieren sollten. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass die Auswahl der zu fördernden Lerneinrichtungen nicht auf der Gesamtheit aller Grundschulen in Malawi basieren sollte, sondern auf Grundschulen, die als TPSs mit den TTCs verbunden waren. Vor dem Hintergrund, dass ein großer Mangel an adäquater Schulinfrastruktur aufgrund der steigenden Anzahl an Schülerinnen und Schülern im Grundschulbereich bestand, adressierten die Maßnahmen ein wichtiges Bedürfnis der Zielgruppe nach angemessenen Lern- und Lehrbedingungen im Rahmen der Ausbildung. Gleichzeitig sollten so auch die Bedürfnisse der Grundschülerinnen und -schüler und Lehrkräfte an den TPSs bedient werden, die als Nutznießer ebenfalls von einer Verbesserung der Schulinfrastruktur profitierten. Es ist anzumerken, dass das Problem einer unzureichenden Schulinfrastruktur nicht nur an TPSs, sondern flächendeckend an den meisten Grundschulen im Land bestand – mit ggf. noch größeren Bedarfen. Insofern ließe sich darüber diskutieren, ob die Verbesserung der TPS-Infrastruktur tatsächlich den größten Engpass darstellte. Allerdings war das Finanzierungsvolumen von 25 Mio. EUR nicht für landesweite Maßnahmen vorgesehen und das Programm hatte einen klaren Schwerpunkt auf der Lehrerausbildung.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Machbarkeitsstudie und dem Vorschlag des MoE fiel die Auswahl der TTCs auf die Distrikte Lilongwe, Dedza und Blantyre. Die Auswahl der teilnehmenden TPSs erfolgte auf Basis vorab vereinbarter Kriterien, darunter fielen qualitative Aspekte wie ein akzeptabler gut gewarteter Zustand der bestehenden Schulgebäude und des Lehrumfeldes mit erfahrenen Mentoren, ein Schüler-Lehrer-Verhältnis von unter 1:80, Status als TPS seit 5 Jahren, eine niedrige Abwesenheitsquote der Lehrer sowie die Bestätigung seitens des zuständigen TTC, dass die Sicherheit ihrer Lehramtsstudierenden erfahrungsgemäß an der jeweiligen TPS gewährleistet ist sowie ein ganzjähriger Zugang zur Schule über die Straße sowie ein substantieller Investitionsbedarf (≥ 200.000 EUR). Darüber hinaus waren die Unterstützung seitens der Community und eine gut funktionierende Eltern-Lehrer-Vereinigung sowie des School Management Committee Voraussetzung.

³ Als G8 Mitglied ist Deutschland Mitbegründer der Education for All (EFA) – Fast Track Initiative, welche vor dem Hintergrund der Weltbildungskonferenz in Dakar 2000 und der Ergebnisse der Konferenz von Monterrey von den G8 Staaten und der Weltbank im Frühjahr 2002 geschaffen wurde. Sie hat zum Ziel, für Entwicklungsländer mit tragfähiger und realistischer Grundbildungspolitik über die bereits bestehenden bi- und multilateralen Förderungen hinaus weitere Mittel für Bildung zugänglich zu machen. Zusätzliche Geberleistungen werden dabei explizit an verbesserte Sektorpolitik und stärkere Prozess- und Ergebnisverantwortung seitens der Kooperationsländer geknüpft. 2011 wurde EFA in Global Partnership for Education (GPE) umbenannt.

Insofern fiel die Auswahl auf solche TPSs, deren Zustand und Management eine hohe Nutzungsdauer der zu errichtenden Infrastruktur erwarten ließ. Die Vorgehensweise erscheint nachvollziehbar, um die FZ-Mittel auf effizienteste Weise und mit nachhaltigster Wirkung einzusetzen. Die geplanten Infrastrukturmaßnahmen selbst richteten sich an den von den Schulen angegebenen Prioritäten aus (siehe Kapitel zu Effektivität).

Über die Bereitstellung von sicherem Wohnraum sollten über das Vorhaben insbesondere die Rahmenbedingungen für Lehramtsstudentinnen und Lehrerinnen verbessert werden. Darüber hinaus sollten den hygienischen Anforderungen besonders für Mädchen und Frauen im Rahmen der Verbesserung der sanitären Anlagen Rechnung getragen werden. Mit dem TTC St. Joseph in Dedza wurde ein TTC mit Einzugsbereich ausgewählt, in dem nur Lehramtsstudentinnen ausgebildet werden. Gut ausgebildete Lehrerinnen können auf Mädchen eine Vorbildfunktion ausüben. Bildung für Mädchen und Frauen verbessert langfristig deren gesellschaftliche Position und trägt zu Gleichberechtigung bei.

3. Angemessenheit der Konzeption

Technisch-organisatorisch war vorgesehen, dass der Träger aufgrund begrenzter Kapazitäten durch einen internationalen Consultant bei der Programmdurchführung und Überwachung der Bauarbeiten unterstützt werden sollte. Diese Verteilung der Kompetenzen erscheint auch ex-post sinnvoll. Das finanzielle Volumen erlaubte eine punktuelle Förderung von TTC und TPS und erscheint für diesen Zweck angemessen.

Im Rahmen der Prüfung des Vorhabens wurde die „Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung an ausgewählten TPS durch Verbesserung der Rahmenbedingungen für Lehramtsstudierende“ sowie weiterhin ein „Beitrag zur Verbesserung der Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler und der Lehrbedingungen für Lehrkräfte im Grundschulbereich“ als Ziel auf Outcome-Ebene formuliert. Grundsätzlich sind zusammengesetzte Zielformulierungen zu vermeiden, d.h. in der Zielformulierung sollte möglichst ein Sachverhalt im Mittelpunkt stehen. Vor dem Hintergrund, dass die Auswahl der zu fördernden Lerneinrichtungen nicht auf der Gesamtheit aller Grundschulen in Malawi basierte, sondern der Fokus auf den Grundschulen lag, die als TPS mit den ausgesuchten TTC verbunden waren, liegt der Schwerpunkt hier klar auf der Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung. Nichtsdestotrotz profitieren neben den Lehramtsstudierenden gleichermaßen Primarschulkinder sowie Lehrkräfte von der baulichen Verbesserung der Infrastruktur, die ebenfalls Teil der Zielgruppe sind. So setzt die Kostenschätzung ebenso wie die spätere Implementierung keinen Schwerpunkt auf Maßnahmen, die alleinig Lehramtsstudierenden zugutekommen. Insofern wird im Rahmen der EPE die Zielformulierung auf Outcome-Ebene wie folgt angepasst: *Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung im Grundschulbereich an ausgewählten TPS in Malawi durch Verbesserung der Rahmenbedingungen insbesondere für Lehramtsstudierende.*

Zur Beurteilung der Erreichung des Ziels auf Outcome-Ebene wurden insbesondere Indikatoren formuliert, welche messen, inwiefern die Zielgruppe von der Nutzung einer bedarfsgerechten Schulinfrastruktur im Sinne eines verbesserten Lehr- und Lernumfelds profitiert (Schüler/Klassenzimmer-Verhältnis, Kapazität versus Auslastung von Ausbildungsplätzen in TTCs, TPSs und der Unterkünfte für Lehramtsstudierende). Diese erscheinen angemessen. Eine hinreichende Auslastung der TTCs ist natürlich die Voraussetzung dafür, dass die verbesserte Infrastruktur auch an den TPSs während der praktischen Lehrkraftausbildung genutzt werden kann. Darüber hinaus wurde ein Indikator formuliert, der die Motivation der Lehrer (Mentoren) an ausgewählten TPS messen sollte. Grundsätzlich erscheint es plausibel, dass sich eine verbesserte Motivation der Lehrer (Mentoren) positiv auf die Ausbildung der Lehramtsstudierenden auswirkt. Hierzu wurden vier Indikatoren ausgewählt, die annahmegemäß Einfluss auf die Zufriedenheit und Motivation der Lehrer haben (Verhältnisse: Lehrer/Lehrerhäuser, Schüler/Lehrer, Schüler/Klassenzimmer sowie die Übergangsrate der Schüler von Grundschule in weiterführende Schule). Aus der prozentualen Zielerreichung dieser Indikatoren sollte ein gewichtetes Mittel errechnet werden. Die Übergangsrate wird derzeit zwar weiterhin auf nationaler Ebene erhoben, jedoch werden keine Informationen über die vorherige Grundschule eines Schülers erfasst, anhand derer sich ermitteln ließe, wie viele Schüler von einer bestimmten Grundschule in die Sekundarstufe übergetreten sind. Insofern lässt sich der gewichtete Indikator nicht wie geplant berechnen. Im Rahmen der Evaluierung wird dennoch das Verhältnis Lehrer/Lehrerhäuser als Zielindikator herangezogen – als auch zusätzlich die Auslastung der Häuser zum Zeitpunkt der EPE – sowie das Verhältnis Schüler/Lehrer in der Gesamtschau betrachtet. Darüber hinaus existieren weitere Faktoren, welche die Motivation der Lehrer als auch die Lehr- und Lernbedingungen im Allgemeinen beeinflussen können; dazu zählen bspw. eine angemessene Ausstattung mit Lern- und Lehrmaterialien, eine rechtzeitige Bezahlung von Gehältern, das Engagement der Schulleitungen etc. Diese Faktoren werden im Rahmen der Evaluierung, soweit möglich, ebenfalls berücksichtigt.

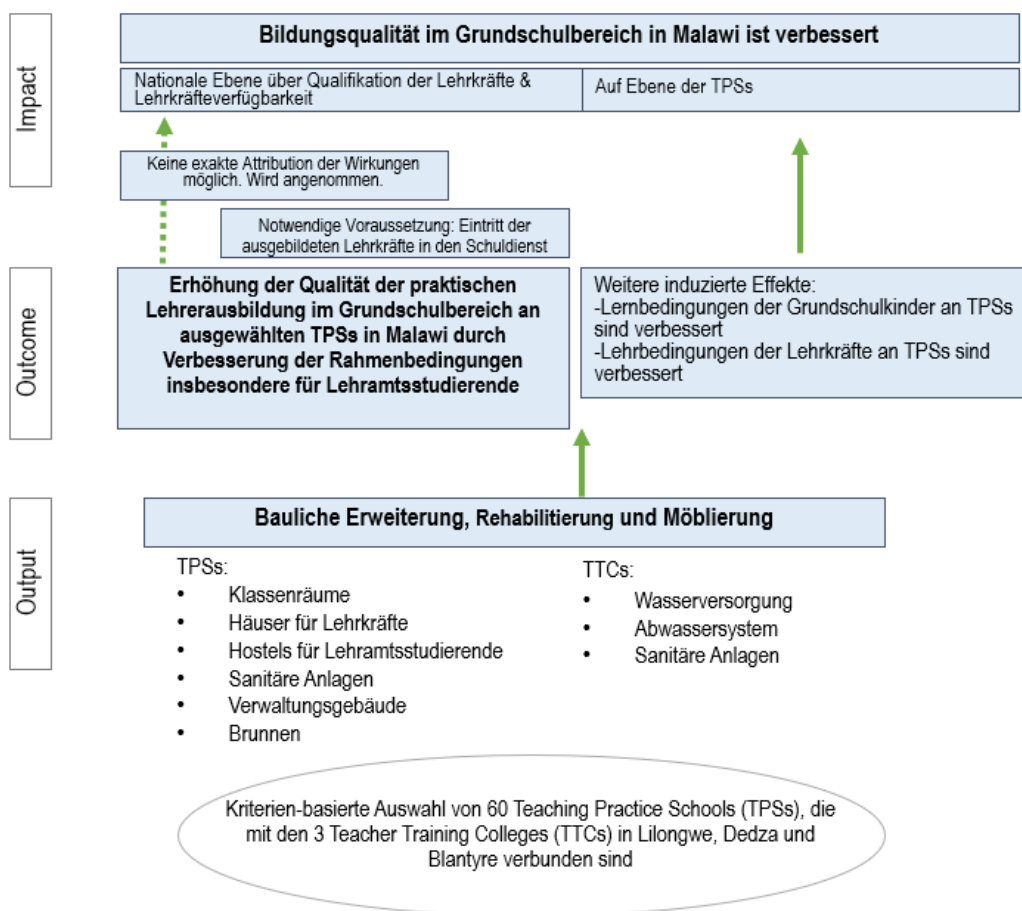


Abbildung 3: Rekonstruierte Wirkungslogik (Das Copyright der Karten ist zu beachten. (z.B. Google Maps nicht verwenden, dafür OSM)).
Quelle: Eigene Darstellung.

Das zum Zeitpunkt der Prüfung definierte Ziel auf Impact-Ebene bestand darin, einen Beitrag zur Erreichung des Ziels des deutschen EZ-Programms im Grundbildungsbereich in Malawi zu leisten. Dieses sah vor, den Zugang, die Qualität, Effizienz und das Management der Grundbildung zu verbessern. Die Formulierung des Ziels ist - in Bezug auf das Vorhaben - zu breit formuliert und bewegt sich zum Teil auf Output-Ebene (Zugang). Daher wurde im Rahmen der Evaluierung das Ziel auf Impact-Ebene folgendermaßen modifiziert: *Die Bildungsqualität im Grundschulbereich in Malawi ist verbessert.*

Es erscheint plausibel, dass eine verbesserte Lehrkraftausbildung strukturell die Qualität der Bildung beeinflussen kann. Die Wirkungskette von einer Verbesserung der Infrastruktur der Lerneinrichtungen zu einer Verbesserung der Qualität der Grundschulbildung ist jedoch lang und eine exakte Attribution der Wirkungen auf nationaler Ebene zu dem FZ-Vorhaben lässt sich nicht herstellen. Notwendige Voraussetzung dafür, dass die Ausbildung von Grundschullehrern zur Verbesserung der Grundschulbildung führt, ist der tatsächliche, landesweite Eintritt der ausgebildeten Lehrer in den Schuldienst. Idealerweise könnte als zusätzlicher Indikator der Anteil der Lehramtsstudierenden herangezogen, die nach Abschluss in den Schuldienst aufgenommen werden. Da diese Daten von den TTCs nicht erhoben werden, wird im Rahmen der Evaluierung die Zahl der landesweiten Neueinstellungen von Lehrkräften in den Schuldienst als Proxy-Indikator verwendet. Dieser Indikator misst zwar nicht die Qualität der Grundschulbildung, steht aber in direkterem Zusammenhang zu dem Vorhaben und verbindet die Outcome- und Impact-Ebene.

Ausschlagend hinsichtlich der Zielerreichung ist letztlich das Zusammenwirken der Gesamtheit aller Wirkungsfaktoren. Dazu zählen neben der Ausbildung der Lehrkräfte u.a. Lehrpläne und Inhalte, Infrastruktur inkl. Sanitär und Lernmaterialien auch in den nicht geförderten Schulen, Schulführung und -management, Motivation der Lehrkräfte, Eltern- und Gemeinschaftsengagement, Finanzierung von Gehältern und Materialien sowie Wartung und Instandhaltung. Auf der direkten Ebene der TPS erscheint plausibel, dass sich die verbesserten Lern- und Lehrbedingungen für Grundschulkinder und Lehrkräfte positiv auf die Grundbildungsqualität an den Schulen direkt auswirkt. Daher werden die für die Indikatoren auf Impact-Ebene sowohl nationale und Werte auf Ebene der geförderten TPS - soweit möglich - herangezogen.

Die Konzeption der Maßnahme folgte insgesamt einem ganzheitlichen Ansatz nachhaltiger Entwicklung: Die Nutzung einer verbesserten Bildungsinfrastruktur in Malawi trägt langfristig zu einer verbesserten Lern- und Lehrsituation insbesondere für die Lehramtsstudierenden bei. Weitere Nutznießer sind Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte, die ebenfalls von den verbesserten Infrastrukturmaßnahmen profitieren. Dies kann zu einer Verbesserung der Qualität der Grundbildung beitragen, indem bspw. Abbrecher- und Wiederholerraten zurückgehen. Eine Verbesserung des Bildungsniveaus ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, Armut zu verringern und über eine Steigerung der Produktivität nachhaltiges Wirtschaftswachstum zu erzielen.

Insgesamt erscheint das Vorhaben konzeptionell geeignet, zu dem Ziel des EZ-Programms beizutragen, das u.a. die Verbesserung der Grundbildung der Bevölkerung anstrebt.

4. Reaktion auf Veränderungen/Anpassungsfähigkeit

Das Vorhaben wurde als „offenes“ Programm konzipiert, d.h. die Auswahl der zu fördernden TPSs und TTCs sowie die Planung der Maßnahmen erfolgten im Rahmen der Programmdurchführung.

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

Die Stärkung der Bildungsqualität im Grundschulbereich ist in Malawi nach wie vor ein Thema von großer Bedeutung. Insgesamt entspricht die Relevanz des Vorhabens den Erwartungen an ein gutes Vorhaben.

Kohärenz

5. Interne Kohärenz

Das Vorhaben knüpfte unmittelbar an das FZ-Vorhaben Primarschulbildung III (BMZ-Nr. 2001 66 215) an, das die Renovierung und Ausstattung von fünf TTCs (Lilongwe, Blantyre, Karonga, Kasungu und St. Joseph's) sowie den Bau von zusätzlichen Unterbringungsmöglichkeiten für Studierende an den TTCs umfasste. Die Rehabilitation der Wasserversorgung und des Sanitärsystems an TTCs ergänzten die Maßnahmen des abgeschlossenen Vorhabens.

Das Vorhaben war Teil des EZ-Programms zur Förderung der Grundbildung in Malawi, welches am 30.06.2018 endete und drei Vorhaben der technischen und zwei Vorhaben der finanziellen Zusammenarbeit umfasste, die komplementär ineinandergriffen:

- So unterstützte die TZ die malawische Regierung dabei, ein qualitativ hochwertiges, nachhaltiges und effizientes System für die Ausbildung von Grundschullehrkräften aufzubauen („Verbesserung der Grundbildung in Malawi“, PN 14 229 22, 2018-2022). Dies umfasst u.a. Ausbildungsmaßnahmen in den Bereichen Lehrmethoden, Inklusion, Mentoring und Coaching für Lehrkräfte an den TPSs, um diese hinsichtlich der praktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden anzuleiten und zu unterstützen. In der Vorgängerphase (2014-2018) unterstützte die TZ das MoE bei der Entwicklung des IPTE-Curriculums und trug anschließend zu dessen Umsetzung sowie der *National Standards for Teacher Education* (NSTE) bei. Die Maßnahmen der TZ stehen somit inhaltlich in enger Verbindung zu dem zu evaluierenden FZ-Vorhaben. Die positiven Synergien – insbesondere mit Blick auf das Mentoring und die Coaching Maßnahmen – wurden während der Vor-Ort Besuche mehrfach von den Interviewpartnern hervorgehoben.
- Seit 2005 förderte das TZ-Vorhaben „Ernährung und Zugang zu Grundbildung“ (PN 2010 227 06, 2015 21 442; 2012-2022) zudem den Themenbereich Schulspeisung. Unter- und fehlernährte Kinder erkrankten häufiger und bleiben häufiger dem Unterricht fern. Ziel des Vorhabens war es, den Ernährungszustand und die Teilnahme am Unterricht von Schülerinnen und Schülern an Primarschulen zu verbessern. Dazu beitragen sollten tägliche Schulmahlzeiten und eine Verbesserung des Ernährungswissens bei allen Beteiligten. Die hohe Relevanz von Schulmalzeiten als ein wichtiger Faktor zur regelmäßigen Teilnahme am Unterricht wurde durch die Vor-Ort Besuche bestätigt (siehe Kapitel zu Impact) und wirkte somit komplementär zum FZ-Vorhaben.
- Im Rahmen des „Studien und Fachkräftefonds Bildung“ (PN 2015 216 16; 2016-2018) unterstützte die TZ das MoE bei der Umsetzung des zweiten Implementierungsplans für die nationale Bildungsstrategie.
- Der FZ-Beitrag zum gemeinsamen Bildungskorb (Korbfinanzierung Grundbildung, 2005 66 513) wurde aufgrund von Schwierigkeiten beim finanziellen Management nicht fortgesetzt – die noch nicht ausgezahlten Mittel in Höhe von 5,5 Mio. EUR wurden stattdessen zur Beschaffung von Lehr- und Lernmaterial verwendet. Wie sich während der Evaluierung vor Ort

zeigte, sind ausreichend verfügbare Lehr- und Lernmaterialien ein oft limitierender Faktor, so dass die Mittel sinnvoll in alternativer Weise eingesetzt wurden.

Zuletzt förderte die deutsche FZ im Rahmen des Vorhabens „Unlocking Talent: E-Learning für Primarbildung“ (2018 68 173) die Qualität der Grundbildung durch den Bau von Lernzentren, die mit Tablets, Lernsoftware, Solaranlagen und sonstigem Zubehör ausgestattet wurden, in denen Schülerinnen und Schüler – ergänzend zum Unterricht – eigenständig arbeiten können.

Synergien bestanden zudem zwischen dem *Energising Development* (EnDev) Vorhaben der GIZ, indem energieeffiziente Kochherde für die im Rahmen des FZ-Vorhabens errichteten Lehrerhäuser und Hostels beschafft wurden.

Insgesamt ist die FZ-Maßnahme konsistent mit Ziel der internationalen Staatengemeinschaft, das Menschenrecht auf Bildung bis 2030 zu realisieren, indem ein gleichberechtigter Zugang durch die Bereitstellung von bedarfsgerechter Schulinfrastruktur geschaffen wird.

6. Externe Kohärenz

Erstmals seit Beendigung der Korbfinanzierung im Jahr 2013 wurde im Jahr 2017 über den *Education Sector Joint Fund* (ESJF) wieder ein koordinierter Geberansatz im Bildungssektor verfolgt. Dazu wurde im März 2017 eine *Joint Declaration of Intent* (JDI) von der malawischen Regierung und den Gebern Norwegen, Deutschland, Weltbank und UNICEF unterschrieben. Im ESJF können die Geber ihre Mittel gezielt einzelnen Maßnahmen zuordnen ("earmarking"). Die Mittel aus der entsprechenden FZ-Maßnahme (BMZ Nr. 2017 67 615) fließen in Investitionen im Grundschulbereich zur Verbesserung der WASH-Infrastruktur. Der Bau von Schulgebäuden und Lehrerhäusern in Schulen wird als Teil der Wiederaufbaumaßnahmen nach dem letzten Zyklon eingebracht.

Neben den Aktivitäten des ESJF werden Einzelvorhaben von unterschiedlichen Gebern gefördert. Aktuell sind im primären Bildungssektor neben der deutschen EZ u.a. (bis zuletzt) USAID, die EU, JICA, Norwegen, UNICEF, WFP und WB tätig. Im Bereich der Schulinfrastruktur ist als weiteres Vorhaben insbesondere das von der *International Development Association* (IDA) der Weltbank und der GPE finanzierte Sektorvorhaben *Malawi Education Reform Program* (MERP, 2021-25) zu nennen, im Rahmen dessen derzeit über 10.000 *low-cost* Klassenräume in Grundschulen erbaut werden (siehe hierzu ebenfalls das Kapitel zu Effizienz). Dieses Programm baut auf dem *Malawi Education Sector Improvement Project* (MESIP, 2017-21) auf, welches die Primarbildung förderte und den Bau von *low-cost* Klassenräumen pilotierte. Über den multilateralen Mechanismus GPE fördert das BMZ somit indirekt ebenfalls das genannte Sektorvorhaben. Unabhängig von der Art der Finanzierung unterstützen alle Mittel die zentralen Prioritäten des NESIP (2020 - 2030). Auch wenn die Regierung im Rahmen von Covid-19 Maßnahmen Mittel für den Bau von zusätzlichen Klassenräumen aufbrachte, ist der Bau von Schulen und anderer Infrastruktur im Bildungssektor denn - aufgrund von Budget-Limitationen - überwiegend Geber-abhängig.

Die wichtigsten Geber im Bildungssektor tauschen sich monatlich in einer formalisierten Geberrunde, der *Education Development Partner Group*, aus und sprechen sich für die monatlichen Gespräche mit dem Permanent Secretary des Ministeriums ab.

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

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Vorhaben komplementär zu den Maßnahmen innerhalb der deutschen EZ und zu den Aktivitäten anderer Geber war.

Effektivität

7. Erreichung der Ziele

Das im Rahmen der EPE angepasste Ziel war die Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung im Grundschulbereich an ausgewählten TPSs in Malawi durch Verbesserung der Rahmenbedingungen insbesondere für Lehramtsstudierende.

Zur Messung des Outcome-Ziels wurden folgende Indikatoren herangezogen:

Indikator	Status bei Prüfung	Zielwert bei EPE (Prüfung)	Istwert bei AK	Istwert bei EPE
(1) Schüler/Klassenraum-Verhältnis in den ausgewählten TPS	durchschnittlich an den TPSs, die den drei TTCs zugeordnet sind: - Lilongwe TTC 167:1 - St. Joseph TTC 141:1 - Blantyre TTC 133:1	Verringerung der Zahl der Schüler pro Klassenzimmer um 15 %	- Lilongwe TTC 100:1 - St. Joseph TTC 93:1 - Blantyre TTC 92:1	- Lilongwe TTC 104:1 - St. Joseph TTC 94:1 - Blantyre TTC 88:1 Zielwert erreicht
(2) Angemessene Nutzung (Kapazität vs. Auslastung) der TTCs sowie der TPSs	<u>TTC-Ebene (in Bezug auf IPTE 12):</u> Kapazität vs. Auslastung: - Lilongwe TTC 720 vs. 445 - St. Joseph TTC 600 vs. 291 - Blantyre TTC 540 vs. 328 <u>TPS-Ebene (Anzahl an Lehramtsstudierenden an den 20 unter dem Vorhaben geförderten TPSs je TTC (kumuliert):</u> - Lilongwe TTC: 100 - St. Joseph TTC: 113 - Blantyre TTC: 106 <i>Hinweis: Bezüglich der maximalen Auslastung auf TPS-Ebene siehe Erläuterung im Text.</i>	Vollauslastung der TPSs und TTCs	<u>TTC-Ebene (in Bezug auf IPTE 17):</u> Kapazität vs. Auslastung: -Lilongwe TTC 720 vs. 676 -St. Joseph TTC 600 vs. 620 -Blantyre TTC 540 vs. 529 <u>TPS-Ebene (Anzahl an Lehramtsstudierenden an den 20 unter dem Vorhaben geförderten TPSs je TTC (kumuliert):</u> - Lilongwe TTC: 120 - St. Joseph TTC: 120 - Blantyre TTC: 120	<u>TTC-Ebene (in Bezug auf IPTE 19):</u> Kapazität vs. Auslastung: -Lilongwe TTC 720 vs. 212 -St. Joseph TTC 600 vs. 236 -Blantyre TTC 540 vs. 171 <u>TPS-Ebene (Anzahl an Lehramtsstudierenden an den 20 unter dem Vorhaben geförderten TPSs je TTC (kumuliert):</u> Keine Vollauslastung zum Zeitpunkt der EPE Zielwert nicht erreicht
(3) Verbesserte Motivation der Lehrer (Mentoren) an ausgewählten TPS	Durchschnittliches Lehrer/Lehrerhaus Verhältnis an den unterstützten TPSs: 9:1	Das Verhältnis sinkt	/	Durchschnittliches Lehrer/Lehrerhaus Verhältnis an den unterstützten TPSs: 6:1 Zielwert erreicht

Tabelle 2: Outcome-Zielerreichung

Quelle: Final Completion Report, TTCs, MoE

Das durchschnittliche Schüler/Klassenraum-Verhältnis (Indikator 1) der ausgewählten 60 TPSs sank von 147:1 im Jahr 2017 auf 95:1 im Jahr 2024 (Lilongwe TTC-Schulen: 104:1; St. Joseph TTC-Schulen: 94:1, Blantyre TTC-Schulen: 88:1), was einem durchschnittlichen Rückgang von 35 % entspricht und damit den Zielwert erfüllt. Dies spiegelt ein verbessertes Lehr- und Lernumfeld aufgrund kleinerer Klassengrößen wider. Dennoch liegt das Verhältnis immer noch über dem angestrebten nationalen Ziel von 80:1, das bis zum Jahr 2030 erreicht werden soll. Da je nach Schule und Standard große Variation bezüglich der Klassengröße besteht, konnten während des Vor-Ort-Besuchs auch Schüler/Klassenraum-Verhältnisse von 150 oder mehr beobachtet werden.

Eine angemessene Auslastung der Kapazitäten (Indikator 2) ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass die Lehramtsstudierenden von der verbesserten Infrastruktur maximal profitieren können. Die Entscheidung über die Zulassung ebenso wie die Zuteilung der Studierenden auf die TTCs – unter Berücksichtigung der Bettenkapazität - erfolgt dabei auf nationaler Ebene. In den vergangenen Jahren wurden sukzessive Kapazitäten aufgebaut: So stieg die Anzahl der TTCs von 14 (8 staatlich, 6 privat) im Schuljahr 2015/16 auf 20 (11 staatliche und 9 private) im Schuljahr 2023/24 an – was einer Erhöhung der potenziellen Bettenkapazität bei hundertprozentiger Auslastung von 3.654 auf ca. 9.000 landesweit entspricht. Zuletzt war auf der Ebene der TTCs aber ein Rückgang der Einschreibezahlen zu beobachten, so dass nur 30 % der Kapazität ausgelastet wurden.⁴ Die Entscheidung der malawischen Regierung, die Anzahl der Studierenden landesweit zu reduzieren, begründete sich in der geringen Absorptionsrate der Absolventen vorheriger Jahrgänge in den Schuldienst (siehe dazu auch das Kapitel zu „übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen“).

⁴ MoE (2024): The 2024 Education Sector Report.

Auslastung auf Ebene der geförderten TTCs. Während es in den Vorjahren teils zu einer Überlastung kam, wird derzeit die mögliche Auslastung der Bettenkapazität der TTCs (Blantyre TTC: 540, St. Joseph TTC: 600, Lilongwe TTC: 720) deutlich unterschritten (siehe gestrichelte Linie in Abbildung 4). So sank die Zahl der eingeschriebenen Studierenden in der IPTE-Kohorte 18 (d.h. Start in 2023) im Vergleich zur IPTE-Kohorte 19 (d.h. Start in 2024) um durchschnittlich 65 % (siehe Abbildung 4). In Gesprächen mit dem MoE wurde jedoch angekündigt, die Einschreibequote zukünftig wieder anzuheben.

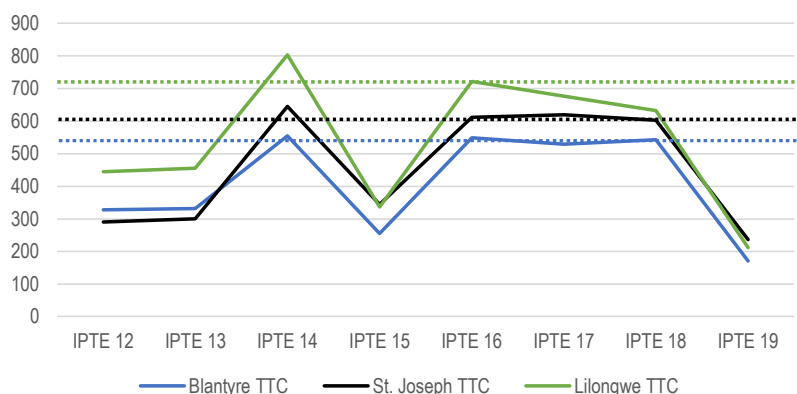


Abbildung 4: Bettenkapazität (gestrichelte Linie) versus Anzahl eingeschriebener Studierender (durchgezogene Linie) in den 3 geförderten TTCs
Quelle: TTCs; eigene Darstellung

Auslastung auf Ebene der geförderten TPSs. Zum Zeitpunkt der Prüfung wurde eine durchschnittliche Anzahl von 6 Ausbildungsplätzen für Lehramtsstudierende je TPS angesetzt. Dies stimmt mit der Anzahl der vorgesehenen Bettenplätze in den unter dem Vorhaben errichteten Hostels je TPS überein. Dass sich die Anzahl der Bettenplätze für Lehramtsstudierende an den TPSs durch das Vorhaben erhöhte, ist eher unwahrscheinlich, da zuvor oft Unterkünfte für Lehrer den Studierenden zur Verfügung gestellt wurden oder sich diese außerhalb des Campus eine Unterkunft suchen mussten. Da jeweils 20 TPS pro TTC durch das Vorhaben begünstigt wurden, wurde von insgesamt 120 (6*20) Plätzen für die praktische Ausbildung je TTC ausgegangen. Wie vor Ort bestätigt, kann die Belegung bei einer höheren Anzahl von Lehramtsstudierenden auch ausgeweitet werden, so dass hier ein gewisses Maß an Variabilität besteht. Zum Zeitpunkt der Abschlusskontrolle (AK) war eine durchschnittliche Auslastung von 120 Plätzen an den Schulen je TTC erreicht. Die rückläufigen Einschreibungszahlen von Lehramtsstudenten auf Ebene der TTCs spiegeln die Auslastung auf Ebene der TPSs wider: So waren zum Zeitpunkt der Evaluierung die geförderten Ausbildungskapazitäten auf Ebene der TPSs nicht voll ausgelastet. Dies betrifft insbesondere die Nutzung der Hostels sowie die zugehörigen Latrinen, da alle anderen Teile der Infrastruktur ebenfalls den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften der Schule zugutekommen. In den im Rahmen der Evaluierung besuchten TPSs variierte die Zahl der Lehramtsstudierenden, die ihre Praxissemester an der Schule absolvierten, zwischen 3 und 6.

Darüber hinaus erscheint es plausibel, dass sich eine verbesserte Motivation der Lehrer (Mentoren) positiv auf die Ausbildung der Lehramtsstudierenden auswirkt (Indikator 3). Als ein wesentlicher Faktor hinsichtlich der Zufriedenheit und Motivation wurde die Anzahl für Lehrer (Mentoren) auf dem Campus zur Verfügung stehenden Unterkünfte ausgemacht. In der Regel liegen die Nutzungsgebühren für diese Unterkünfte signifikant unter dem Mietmarktpreis außerhalb des Campus. Zudem liegt der Vorteil darin, dass die Pendelzeit zwischen Wohnort und Arbeitsstelle eingespart wird. Das Verhältnis Lehrer/Lehrerhaus sank im Durchschnitt von 9:1 im Jahr 2017 auf 6:1 im Jahr 2024. Dies ist zwar eine deutliche Verbesserung, zeigt aber immer noch ein deutliches Defizit bei den Lehrerunterkünften. Darüber hinaus bestehen weitere Faktoren, welche die Motivation der Mentoren beeinflussen können; dazu zählen bspw. eine rechtzeitige Bezahlung der Lehrergehälter, eine angemessene Ausstattung mit Lern- und Lehrmaterialien, sowie das Engagement der Schulleitungen wie im nächsten Abschnitt diskutiert.

8. Beitrag zur Erreichung der Ziele

Insgesamt umfasste das Vorhaben drei Komponenten: Die Finanzierung von Infrastruktur- und Ausstattungsinvestitionen in ausgewählten TPSs, Sanierungsmaßnahmen der Wasserversorgung, des Abwassersystems und der sanitären Anlagen in den drei TTCs sowie die Unterstützung des Trägers durch Consultingleistungen bei der Durchführung des Vorhabens. Im Rahmen der Evaluierungsmission wurden alle drei TTCs besucht sowie eine Stichprobe von 10 im Rahmen des Programms unterstützten von insgesamt 60 TPSs, an denen die vorgenommenen Infrastrukturmaßnahmen am umfangreichsten waren.

Auf Ebene der TTCs

Die Sanierung der Wasserversorgung, des Abwassersystems und der sanitären Anlagen am Lilongwe TTC in Lilongwe, am St. Joseph TTC in Bembeke im Bezirk Dedza und am Blantyre TTC in Blantyre City wurden bis September 2022 durchgeführt. Während die Systeme am St. Joseph TTC und am Lilongwe TTC voll funktionstüchtig und in Betrieb waren, ergab der Besuch vor Ort im TTC Blantyre, dass die Wasserversorgung nicht ordnungsgemäß funktionierte. Nur eine von zwei Pumpen ist funktionstüchtig, die Solaranlage funktioniert nur teilweise und die Wassertanks können nicht bis zur maximalen Kapazität gefüllt werden. Letzteres ist offenbar auf einen zu geringen Durchmesser der Übertragungsleitung vom Bohrloch zum Tank zurückzuführen.

Auf Ebene der TPSs

Der Ausbau der Infrastruktur in den ausgewählten TPS umfasste den Bau von Klassenräumen, Häuser für Lehrkräfte, Hostels für Lehramtsstudierende, sanitäre Anlagen und Verwaltungsräume, die Bereitstellung von Mobiliar, den Bau von Brunnen sowie die Installation von Solaranlagen sowohl an den Lehrerhäusern als auch den Hostels. Die tatsächliche Anzahl der Klassenräume pro Schule richtete sich nach dem Bedarf. Insgesamt wurden 154 doppelte Klassenraumblocke errichtet, 46 neue Verwaltungsgebäude gebaut und 14 weitere rehabilitiert. Die Häuser für Lehrkräfte, Hostels und sanitären Anlagen wurden in gleicher Anzahl auf die 60 Schulen verteilt. Zudem wurde an jeder Schule ein Brunnen gebohrt, welcher mit einer manuellen Handpumpe ausgestattet wurde. Die Fertigstellung aller Bauwerke erfolgte bis Ende September 2022 – damit wurde das Ziel auf Output-Ebene, wenn auch mit einer 10-monatigen Verzögerung, erreicht. Die Verzögerung war in erster Linie auf die Auswirkungen von Covid-19 auf die Materialbeschaffungen – insbesondere von Stahl als das Hauptmaterial für die Rahmenstruktur und Dachträgersysteme – zurückzuführen. Das Mobiliar wurde bis Mai 2022 für alle Schulen bereitgestellt, ebenfalls mit einer Covid-19-bedingten Verzögerung.

Vor Ort zeigte sich, dass die Schulen ihrem Leistungsauftrag nachkommen und die geschaffenen Kapazitäten intensiv genutzt werden. Während zuvor ein Teil des Unterrichts aus Mangel an Klassenräumen im Freien unter Bäumen stattfinden musste, wird nun durch den Bau zusätzlicher Klassenzimmer ein Großteil des Unterrichts in Räumen abgehalten. Lehramtsstudenten, Mentoren und Schüler schätzten – im Vergleich zu den alten Klassenräumen – die Helligkeit, das angenehme Raumklima bedingt durch Deckenventilatoren und Hohlblocksteinen (*breeze blocks*) sowie den Schutz vor Staub durch das über die Sitzhöhe hinausgehende Mauerwerk, das zudem die Lernenden vor Ablenkung von außen schützt. Zudem sind die Wände der neuen Klassenzimmer glatt und eignen sich zum Anbringen von Lernmaterial, was in malawischen Grundschulen gängige Praxis ist. Ebenso wurden die Schulen mit Mobiliar ausgestattet, so dass einem großen Teil der Kinder in den neuen Klassenräumen Bänke und Tische zur Verfügung stehen, während die Schülerinnen und Schüler in den alten Klassenräumen typischerweise auf dem Boden sitzen. Das Baudesign mit einem Grundgerüst (Rahmen) aus Stahlträgern hebt sich deutlich von der zuvor bestehenden Schulinfrastruktur ab, dessen Bausubstanz typischerweise aus gebrannten Ziegelsteinen sowie einer Dachkonstruktion aus Holzbalken besteht, wobei das Baujahr oft 30 Jahre oder mehr zurückliegt. Die stabile Konstruktion wurde von den Nutzern sehr positiv hervorgehoben („executive classrooms“). Die besuchten Schulen stellten sicher, dass die neuen Klassenräume von den Lehramtsstudierenden zur praktischen Ausbildung genutzt werden, so dass diese direkt von der neuen Infrastruktur profitieren.

Während der Großteil der TPS eine einzelne Unterrichtsschicht durchläuft, wurde an zwei der besuchten Schulen mit einem besonders hohen Schüleraufkommen ein Zweischicht-Betrieb eingeführt. An einer anderen Schule wurden temporäre Überdachungen zwischen/ oder an bestehenden Gebäudeteilen angebracht, um Schutz vor Sonne und Regen bei Unterricht im Freien zu bieten. Aufgrund des hohen Bedarfs entschied die Schulleitung einer weiteren Schule, das Lehrerzimmer in ein permanentes Klassenzimmer umzuwandeln. Auch wenn dies zweifelsohne den weiterhin hohen Bedarf an Klassenräumen signalisiert, ist die Reaktion der Schulen als Zeichen einer sehr positiven Ownership zu deuten.

Die unter dem Vorhaben errichteten Verwaltungsgebäude, sanitäre Anlagen sowie Brunnen zeigten sich während des Vor-Ort Besuchs in voller Auslastung. Wie auch die Klassenräume hoben sich die sanitären Anlagen deutlich von der bisherigen Infrastruktur ab, die teils brach lag oder sich in einem sehr schlechten Zustand befand, sowie keinen geschützten Raum bot. Die neuen sanitären Anlagen sind klar nach Geschlechtern getrennt und bieten die Möglichkeit der Verriegelung der Türen von innen, so dass ein gewisser Grad an Privatsphäre hergestellt wird, was insbesondere für Mädchen ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf den Schulbesuch ist. Bei Übergabe waren die sanitären Anlagen mit einer Handwaschgelegenheit (mobile Plastikkanister mit Wasserhahn) im Außenbereich der Toiletten ausgestattet. Leider waren diese an allen besuchten Schulen nicht mehr vorhanden (Diebstahl, nicht mehr funktionsfähig oder Aufbewahrung im Materialraum) – in wenigen Fällen wurden stattdessen Alternativen durch die Aufstellung einer Handwaschgelegenheit vor den Klassenräumen gegeben.

Die mit einer Handpumpe ausgestatteten Brunnen dienen nicht nur der Wasserversorgung der Schule selbst, sondern auch der umliegenden Gemeinden. Insofern zeigten sich diese stark frequentiert. Viele der Pumpen wiesen bereits starke Gebrauchsspuren auf, waren teils reparaturbedürftig oder funktionierten gar nicht mehr (siehe Kapitel zu Nachhaltigkeit).

Die neu erbauten Hostels wurden von den Lehramtsstudierenden sehr geschätzt, da sie eine sichere Unterkunft auf dem Campus bieten. Der Außenbereich - einschließlich der Küche und des Badezimmers - ist von einer Mauer umgeben und kann abgeschlossen werden. Dies bietet einen geschützten Raum und ist von großem Vorteil, da sich viele der Schulen in der Nähe von Handelszentren befinden. Dieser Vorteil wurde insbesondere von weiblichen Lehramtsstudenten deutlich hervorgehoben.

Grundsätzlich werden immer zwei IPTE-Kohorte zeitlich überlappend ausgebildet, wobei eine Kohorte an den TTCs die theoretische Ausbildung durchläuft, während die andere an den TPSs die Praxissemester absolviert. Aufgrund des überarbeiteten Curriculums im Jahr 2027, was nun einer „2 IN-2 OUT-2 IN“ Ausbildungsstruktur folgt, kann es zu Leerlaufzeiten an den TPSs kommen, d.h. es befindet sich nur eine Kohorte an den TTCs, aber keine an den TPSs. Um den Leerstand der Hostels zu vermeiden, vermieten einige Schulen diese temporär an Lehrkräfte, wobei sichergestellt werden soll, dass die Lehrkräfte nach Ablauf der Zeit die Hostels wieder verlassen, während an anderen Schulen die Hostels für die Lehramtsstudierenden freigehalten werden.

Die Häuser für Lehrkräfte waren an allen besuchten TPSs voll belegt. Diese hoben sich, wie die auch die restliche erbaute Infrastruktur, qualitativ signifikant von der zuvor bestehenden Bausubstanz ab. Die Notwendigkeit zusätzlicher Lehrerwohnungen wurde hervorgehoben – auch vor dem Hintergrund, dass dies die Motivation der Lehrer positiv beeinflusst und einen starken Anreizmechanismus darstellt, um Lehrer zu akquirieren.

Die Installation von Solaranlagen zur Stromversorgung sowohl an Lehrerhäusern als auch an den Hostels wurde sehr geschätzt, jedoch zeigte sich an vielen Schulen, dass diese aufgrund defekter Batterien nicht mehr vollumfänglich genutzt werden konnten oder an einer Schule aufgrund von Diebstahl nicht vorhanden waren.

Insgesamt erscheint unbestritten, dass das Vorhaben maßgeblich zu einer Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung an den ausgewählten TPS beigetragen hat. Neben den Lehramtsstudierenden profitierten gleichermaßen die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler von den verbesserten Rahmenbedingungen - auch in den Zeiten, in denen die Lehrerausbildung an den TPSs nicht stattfindet. Dem dringenden Bedarf an adäquater Schulinfrastruktur wurde Rechnung getragen: Der Bau neuer Klassenräume bietet Schutz vor Regen, Sturm und Sonneneinstrahlung und mindert klimabedingte Unterrichtsausfälle. Die Bereitstellung von sicherem Wohnraum verbessert insbesondere die Rahmenbedingungen für Lehramtsstudentinnen als auch Lehrerinnen. Die hygienischen Anforderungen besonders für Mädchen und Frauen wurden durch die neuen, sanitären Anlagen berücksichtigt. Angemessene sanitäre Einrichtungen sind zudem ein wichtiges Instrument, um die Anwesenheit von Schülern, insbesondere von Mädchen, zu fördern. Darüber hinaus wurde die Wasserversorgung sichergestellt. Die Maßnahmen führten so zu einem deutlich verbesserten Lehr- und Lehrumfeld, auch wenn der Bedarf nach weiterer Schulinfrastruktur wie vor gravierend ist.

Daneben existiert eine Vielzahl von weiteren Faktoren, welche einen Einfluss auf das Lern- und Lehrumfeld nehmen können. Vor Ort konnten die folgenden Eindrücke festgehalten werden:

- *Ausstattung:* In allen Interviews wurde ein erheblicher Mangel an adäquatem Lehr- und Lernmaterial berichtet - wobei der Mangel an ausreichenden Lehrbüchern für höhere Standards am größten ist. Tische und Stühle waren zumeist – abgesehen von den neu erbauten Klassenräumen – für die Schülerinnen und Schüler nicht vorhanden.
- *Zugang:* Die Grundschulbildung ist in Malawi kostenlos – mit Ausnahme der Kosten für Schuluniformen der Kinder, andere Materialien sowie einer Gebühr von 1.000 MK (entspricht ~ 0,5 EUR, Stand 06/2025) je Semester, die bspw. für das Drucken von Prüfungsmaterial verwendet wird. Landesweit lag die Nettoeinschulungsrate (NER) den letzten Zahlen zufolge im Jahr 2024 bei 89 % (Jungen: 86 %, Mädchen: 92 %) – mit leichten Schwankungen in den letzten Jahren (90 % im Jahr 2020, 88 % in den Jahren 2021 und 2022, 91 % im Jahr 2023) und einer durchgehend höheren Rate für die NER für Mädchen. Der Unterschied ist jedoch gering, was auf eine ausgewogene Beteiligung beider Geschlechter zu Beginn der Grundschulbildung schließen lässt. Die Geschlechterverteilung der an den geförderten TPSs eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler war mit 51 % und 49 % annähernd gleichverteilt. Grundsätzlich sind alle TPS und TTC während der Regenzeit zugänglich. Die neue Infrastruktur an den TPSs ermöglicht zudem einen barrierefreien Zugang.

Vergütung, Anwesenheiten des Lehrpersonals sowie Lehrkräfte-Training:

- Es ist vorgesehen, dass die Lehramtsstudierenden während der praktischen Ausbildung eine Vergütung erhalten. In den Interviews wurde jedoch über deutliche Verzögerungen bei der Auszahlung berichtet, was sich ohne Frage negativ auf die Motivation auswirkt.

- Die Anwesenheit von Lehrern (Mentoren) ist wesentliche Voraussetzung dafür, dass der Unterricht stattfinden kann. Nach Aussage der Schulleitungen wurde dies aber nicht als wesentliches Problem identifiziert. Verzögerungen bei der Auszahlung von Gehältern waren ebenfalls kein hemmender Faktor. Das Schüler/Lehrer-Verhältnis sank von 65:1 im Jahr 2017 auf 58:1 im Jahr 2024, womit das nationale Ziel von 60:1 für die 60 TPSs im Durchschnitt erreicht wurde.
- Während im Rahmen eines TZ-Vorhabens, wie unter Kohärenz beschrieben, Ausbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte an den TPSs angeboten wurden, um diese hinsichtlich der praktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden zu unterstützen, fehlt dieses Angebot seit Beendigung der Maßnahme. Der Wunsch nach Ausbildungsmöglichkeiten wurde sowohl von Seite der TPSs als auch TTCs geäußert.

Ownership und Management:

- Die meisten Schulleitungen zeigten eine hohe Ownership, die sich positiv auf das Lern- und Lehrumfeld auswirkte. So wurden, wie bereits weiter oben beschrieben, Wege gefunden, um zusätzliche Unterrichtsmöglichkeiten zu schaffen. Alte Lehrerunterkünfte, die nicht mehr den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprachen, wurden bspw. an einer TPS an die Gemeinde vermietet, um Einnahmen für den Kauf von Feuerholz für die Schulküchen zu generieren.
- Vor Ort manifestierte sich der Eindruck, dass die Schulen in der Regel von der Gemeinde (*School Management Committee* (SMC), *Parent-Teacher-Association* (PTA) und *Mother Groups*) gut unterstützt werden – bspw. durch den Bau zusätzlicher Klassenräume. Nach Aussage einiger Schulleitungen wirkte sich die verbesserte Infrastruktur sehr positiv auf die Ownership der Gemeinde aus.

9. Qualität der Implementierung

Das MoE war Träger des Vorhabens, das ab 2017 von einem internationalen Consultant bei der Programmdurchführung (Planung und Überwachung der Bauarbeiten sowie der Koordinierung der Vergabe von Lieferverträgen für Mobiliar) unterstützt wurde. Neben Pandemie-bedingten Verzögerungen kam es laut AK in der Planungsphase zu Verzögerung bei der Einholung von Genehmigungen der malawischen Steuerbehörde für zoll- und mehrwert-steuerfreie Waren. Diese wurden zwar letztendlich genehmigt und hatten entsprechend keine negative Wirkung auf die Zielerreichung, führten jedoch zu erheblichen Verzögerungen, was im Zusammenhang mit der begrenzten Kapazität des Trägers stand.

Nach Ablauf des Gewährleistungszeitraums litt Blantyre TTC immer noch unter einer nicht funktionierenden Wasserversorgung. Grund dafür ist, dass der lokale Bauauftragnehmer trotz Aufforderung der Beseitigung der Mängel nicht nachkam. In Folge wurde die Garantie gezogen (*Retention Money Guarantee*) und die Gelder an die KfW zurückgezahlt. Diese wurden zusammen mit weiteren verbleibenden Mitteln auf das FZ-Programm „Programm Grundbildung“ (2017 67 615) übertragen. Aus Sicht der Evaluierung wäre es wünschenswert gewesen, diese Gelder für die (Wieder)herstellung einer funktionierenden Wasserversorgung am Blantyre TTC zu verwenden. Dies hätte allerdings eine enge Koordinierung von TTC-Leitung, Träger, Consultant und KfW verlangt, die in diesem Fall nicht gegeben war.

An vielen TPSs waren die installierten Solaranlagen zur Stromversorgung an Lehrerhäusern und Hostels aufgrund defekter Batterien nicht mehr voll funktionsfähig. In den Verträgen für die Solaranlagen wurden jedoch Garantien für einige Komponenten vorgesehen, und zwar für Batterien (5 Jahre), Wechselrichter (10 Jahre) und Solarmodule (10 Jahre). Zum Zeitpunkt der Evaluierung befanden sich die Solaranlagen noch in der Garantiefrist, so dass eine Nachbesserung hätte eingefordert werden können. Die Schulleitungen waren sich jedoch nicht über die Existenz einer Garantie bewusst. Nach Aussage des Durchführungsconsultants wurden die Schulen bei Übergabe und am Ende des Gewährleistungszeitraums angewiesen, etwaige Mängel dem MoE an die Infrastrukturmanagereinheit (*Infrastructure Management Unit*) des MoE zu melden. Nach Bestätigung der Mängel hätte das MoE die Garantiefragen mit den jeweiligen Auftragnehmern klären müssen. Mit Blick auf zukünftige Bauvorhaben wäre es wichtig, bei Übergabe der Dokumente das Wissen an den entsprechenden Stellen (auch längerfristig) zu verankern, so dass die Garantie im Falle eines Defekts auch gezogen wird.

10. Nicht-intendierte Wirkungen (positiv oder negativ)

Die Verwendung von IPE-Stahlträgern bei allen Gebäuden stellte eine Herausforderung für den lokalen Markt dar, da ein Großteil dieser Elemente importiert werden musste. Dieser Umstand wurde durch die Auswirkungen der COVID-19 Pandemie auf die Logistik verschlimmert. Letztlich führte dies zu Verzögerungen und hatte finanzielle Auswirkungen auf das Gesamtbudget (siehe Kapitel zu Effizienz).

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

Durch die bauliche Erweiterung, Rehabilitation sowie Ausstattung mit Mobiliar wurde die Qualität der praktischen Lehrerausbildung an den ausgewählten TPS deutlich erhöht. Gleichzeitig besteht weiterhin hoher Bedarf an adäquater Schulinfrastruktur sowie in der grundlegenden Verbesserung begleitender Rahmenbedingungen. Die Entscheidung der Regierung, budgetbedingt die Einschreibezahlen an den TTCs zu reduzieren, führte zu einer Unterauslastung der Kapazitäten zum Zeitpunkt der Evaluierung – trotz des nach wie vor hohen Bedarfs an gut ausgebildeten Lehrkräften. Der Großteil der unter dem Vorhaben etablierten Infrastruktur kommt jedoch nicht nur den Lehramtsstudierenden, sondern ebenfalls Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zugute und befand sich in intensiver Auslastung. Mit Blick auf die Implementierung blieben Potentiale leider unausgeschöpft. Vor dem Hintergrund der genannten Aspekte wird die Effektivität des Vorhabens insofern als eingeschränkt erfolgreich bewertet.

Effizienz

11. Produktionseffizienz

Das gesamte Investitionsvolumen zur Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen betrug 28,2 Mio. EUR (Input). Davon wurden 88 % durch den FZ-Zuschuss finanziert und ungefähr 12 % von malawischer Seite als Eigenbeitrag getragen. Der Eigenbeitrag umfasste die Mehrwertsteuer von 16,5 % auf die Kosten für Bau und Mobiliar sowie die Betriebs- und Personalkosten der teilnehmenden TPSs und TTCs.

Das FZ-finanzierte Gesamtbudget entfiel zu 76 % auf Kosten für Infrastrukturmaßnahmen an den TPS und zu 7 % auf Kosten für Sanierungsmaßnahmen der Wasserversorgung, des Abwassersystems und der sanitären Anlagen in den drei TTCs. Die Kosten dieser Maßnahmen stiegen während der Bauphase um 12 % im Vergleich zur ursprünglichen Planung, was im Wesentlichen auf Anpassungen des Baudesigns nach Übergabe der Gebäude sowie die an Lehrerhäusern und Hostels installierten Solaranlagen zurückzuführen ist. Diese zusätzlichen Maßnahmen wurden aus den Rückstellungen für unvorhergesehene Ausgaben des Vorhabens gedeckt. Einige der ursprünglichen Ideen, z. B. der Bau einer Mehrzweckhalle, die Sanierung alter Klassenzimmer und Lehrerhäuser, konnten aufgrund von Budgetbeschränkungen nicht umgesetzt werden. Die Kosten für Mobiliar und Ausrüstung fielen um 47 % geringer aus und lagen bei 4 %, da die tatsächlichen Angebote günstiger waren als die geplanten.

Fraglich ist, ob die Outputs der Maßnahme bspw. durch die Einbringung der Mittel in eine Korbfinanzierung hätten erhöht werden können. Dies war allerdings zum Zeitpunkt der Planung keine realistische Alternative, da dieser zuvor bestehende Finanzierungsansatz aufgrund problematischer Auditergebnisse sowie des Cashgate Skandals⁵ nicht fortgesetzt wurde.

Die größte Diskrepanz zwischen dem Programmplan und -abschluss bestand in der um 16 Monate verlängerten Laufzeit. Gründe hierfür waren vor allem Bauverzögerungen aufgrund der Pandemie und begrenzte Managementkapazitäten des Trägers.

Hinsichtlich der Koordinations- und Managementkosten war ein Anteil von etwa 11 % für den Consultant vorgesehen – diese stiegen auf 13 %, da sich das Programm aufgrund von anfänglichen Herausforderungen in der Planung sowie den Bauverzögerungen um 16 Monate verlängerte. Der Designaufwand hielt sich in Grenzen, da ein Standarddesign auf alle Schulen angewendet wurde. Auf logistischer Seite war der Aufwand allerdings größer, da an 60 verschiedenen Schulen quer über das Land verteilt geplant bzw. gebaut wurde. Auch vor dem Hintergrund, dass das Vorhaben während der Covid-19 Pandemie umgesetzt wurde, werden die Koordinations- und Managementkosten insgesamt als angemessen bewertet.

12. Allokationseffizienz

Baudesign der Schulinfrastruktur. Während der verschiedenen Planungsphasen wurde beschlossen, die Infrastruktur mit einem standardisierten Stahlrahmen und *stabilized soil blocks*⁶ (zementgebundenen Lehmziegel) für die Wände zu bauen. Die Hauptvorteile der Stahlrahmenkonstruktion liegen in der langfristigen Haltbarkeit des Materials selbst, einer möglichen flexiblen zukünftigen Nutzung, da die Wände leicht entfernt und anders angeordnet werden können (die Wände sind nicht Bestandteil der Tragkonstruktion) und, nach Herstellung von Stahlrahmen und Dach, von Bauaktivitäten im Trockenen während der Regenzeit. Der größte Nachteil liegt in den hohen Kosten.

Eine mögliche Alternative wäre bspw. die Verwendung von Zementblöcken für die Wände und von Holzfachwerkbändern und Stahltrapezblechen für das Dach gewesen. Dies wird derzeit im Rahmen des MERP-Projekts umgesetzt, wobei der Bau von

⁵ Der Skandal wurde im Jahr 2013 aufgedeckt – es ging dabei um Plünderung, Diebstahl und Korruption in Capital Hill, dem Regierungssitz von Malawi.

⁶ Die Zusammensetzung besteht aus ca. 60 – 70 % Erde, 20 – 30 % grobem Sand und 8 – 10 % Zement.

insgesamt über 10.000 *low-cost* Klassenräumen sowie 1.000 Sanitäranlagen bei Kosten von 18.000 USD für einen Klassenraumblock sowie 6.500 USD für sanitäre Anlagen vorgesehen ist.

Angesichts des extrem hohen Bedarfs an zusätzlicher Schulinfrastruktur und vor dem Hintergrund knapper Ressourcen stellt sich die Frage, ob der Fokus des Baudesigns auf kostengünstigeren Materialien bei dennoch stabiler Konstruktion hätte liegen sollen. Auch wenn die gewählte Stahlkonstruktion ohne Frage durch die Langlebigkeit besticht, hätte auf Basis der alternativen Konstruktion - vermutlich auf Kosten der potenziellen Nutzungsdauer – aufgrund der deutlich höheren Zahl an rehabilitierten TPS eine deutlich größere Zielgruppe erreicht werden können. Wie weiter oben beschrieben, konnte vor Ort ein Vergleich mit zuvor bestehender Infrastruktur gezogen werden, deren Baujahr teils 30 Jahr oder mehr zurücklag und noch funktionstüchtig war. Auch unter dem kürzlich abgeschlossenen FZ-Vorhaben „Unlocking Talent: E-Learning für Primarbildung“ stützte sich das Design der Lernzentren auf Zementblöcken sowie einer hölzernen Dachkonstruktion.

Bei den geplanten Abmessungen der *low-cost* Klassenblöcke von rund 20x8 m ergibt sich ein Quadratmeterpreis von ca. 100 EUR/m². Im Vergleich dazu betrug der Quadratmeterpreis im FZ-Vorhaben schätzungsweise 250 EUR/m², also rund das Zweieinhalbfache. Wichtig ist jedoch zur Einordnung: die Kosten im FZ-Vorhaben sind Ist-Kosten, beim MERP-Ansatz sind es Planungskosten. Inwieweit die angenommenen Kosten von 18.000 USD ausreichend sind, bleibt abzuwarten. Generell ist bei der Konzeptionierung solcher Vorhaben eine Abwägung zwischen einer Maximierung der Langlebigkeit, was der Schwerpunkt des FZ-Vorhabens war, und zu der kostenintensiveren Stahlkonstruktion führte, und der Maximierung der Anzahl von Klassenräumen, wie unter dem MERP, zu führen.

Es muss zudem darauf hingewiesen werden, dass ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den beiden Vorhaben im Management bestand. Während das FZ-Vorhaben zentral von einem internationalen Consultant durchgeführt wurde, der alle Standorte überwachte, verfolgt MERP einen dezentralen Ansatz, der die örtliche Gemeinschaft, die Handwerker und die Lieferanten einbezieht. Dieser MERP-Ansatz wäre jedoch mit den FZ-Verfahren kaum zu realisieren gewesen, da die Geldflüsse (viele Rechnungen von Kleinstunternehmen und Lieferanten im ganzen Land) die Einhaltung gleichbleibender Qualität und die Einhaltung von Umwelt- und Sozialstandards große Herausforderungen bedeutet hätten. Aus diesen Gründen wurden bewusst internationale erfahrene und qualifizierte Consultants für die Implementierung eingesetzt.

Lehrkräfte, die auf dem Campus wohnen, müssen für die **Nutzung der Lehrerhäuser** eine Gebühr zahlen, die deutlich unter dem Marktpreis eines Hauses außerhalb des Campus liegt. Auch wenn dies der Motivation der Lehrkräfte ohne Frage zuträglich ist, könnte eine leichte Erhöhung der Gebühren für TPSs eine Möglichkeit darstellen, zusätzliche Mittel zu generieren.

Zusammenfassende Bewertung der Effizienz: eingeschränkt erfolgreich (3)

Vor dem Hintergrund der genannten Aspekte wird die Effizienz insgesamt als eingeschränkt erfolgreich bewertet.

Impact

13. Übergeordnete entwicklungspolitische Veränderungen

Das im Rahmen der EPE angepasste Ziel war die Verbesserung der Bildungsqualität im Grundschulbereich in Malawi.

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

Indikator	Status bei Prüfung	Zielwert bei EPE (Prüfung)	Istwert bei AK	Istwert bei EPE
(1) Die durchschnittliche Wiederholerrate in den Klassen 1-8 der Primarschulen	21,9 %	7 %	26 %	26 % Zielwert nicht erreicht
(2) Die Abschlussrate in der Klasse 8 der Primarschulen – sowie die Differenz zwischen Jungen und Mädchen SDG 4.1.2: Abschlussquote bezogen auf die Grundschule	51 % - Differenz 9 %	75 % - Differenz zwischen Jungen und Mädchen: 5 %	48 % - Differenz zwischen Jungen und Mädchen 4 %	45 % - Differenz zwischen Jungen und Mädchen 3 % Zielwert teilweise erreicht
(3) Anteil der Kinder (7-14 Jahre) mit grundlegenden Lese- und Rechenfähigkeiten	/	/	/	Lese- und Schreibfähigkeiten bei 18,9 % der Kinder zwischen 7-14 Rechenfertigkeiten: 12,6 % Daten unzureichend
(4) Zahl der Neueinstellungen von Lehrern in den Schuldienst.	0	Ausgebildete Lehrkräfte werden in den Schuldienst übernommen	/	2.500 permanent 4.200 temporär Zielwert teilweise erreicht

Tabelle 3: Impact-Zielerreichung

Quelle: MoE, Multiple Indicator Cluster Survey (MICS, 2021)

Nationales Ziel laut NESIP war es, die Wiederholerraten in den Klassen 1-8 der Primarschulen bis zum Jahr 2025 auf 14 % zu senken. Im Zeitablauf nahmen diese von durchschnittlich 22 % im Jahr 2015 auf 26 % im Jahr 2024 zu und lagen damit signifikant über dem angestrebten nationalen Ziel. Die Wiederholerraten variieren zwischen den einzelnen Klassenstufen, wobei diese mit Abstand am höchsten in der 1. Klassenstufe sind (und das unverändert über den Zeitverlauf). Dies deutet auf anhaltende Herausforderungen hinsichtlich der Schulreife und der Wirksamkeit frühkindlicher Bildungsprogramme. Insgesamt liegen die Wiederholerraten für Mädchen geringfügig niedriger als die der Jungen, jedoch sind keine großen Genderunterschiede zu erkennen. Der zum Zeitpunkt der Prüfung anvisierte Indikator im Rahmen des EZ-Programms (siehe Indikator 1) lag mit 7 % noch niedriger als der o.g. nationale und wurde damit nicht erreicht.

Die Abschlussrate in der Klasse 8 der Primarschulen stieg zwar von 51 % im Jahr 2015 auf 56 % im Jahr 2022, sank jedoch zuletzt auf 45 % (2024). Während zum Zeitpunkt der Prüfung 56 % der Jungen und 47 % der Mädchen die Grundschule abschlossen, scheint sich der Trend in den letzten beiden Jahren gewendet zu haben. So schlossen 46 % der Mädchen und nur 43 % der Jungen im Jahr 2024 die Grundschule ab. Die absolute Disparität zwischen den Geschlechtern hat zwar abgenommen, jedoch zum Nachteil der Jungen. Das für das Jahr 2025 angestrebte Bildungsziel einer Abschlussquote von 60 % erscheint daher eher unwahrscheinlich. Bei Prüfung des Vorhabens wurde ein Zielwert von 75 % (siehe Indikator 2) angestrebt, der somit insgesamt nicht erreicht wurde.

Insgesamt ist das Bildungsniveau in Malawi nach wie vor niedrig. Nach den Daten des *Multiple Indicator Cluster Survey* (MICS, 2021) verfügen nur 18,9 % der Kinder (7-14 Jahre) über grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten, d.h. sind in der Lage, eine Kurzgeschichte zu lesen und fünf Verständnisfragen in Bezug zur Geschichte zu beantworten. Von Kindern derselben Altersklasse verfügten nur 12,6 % über grundlegende Rechenfertigkeiten. Dabei handelt es sich im MICS-Modul um Lernergebnisse, die für die Klassenstufen 2 und 3 in den Bereichen Rechnen und Lesen erwartet werden. Der Anteil an Kindern mit grundlegenden Lese- und Rechenfähigkeiten ist höher in städtischen Gebieten und bei Kindern, die wohlhabenden Familien entstammen.

14. Beitrag zu übergeordneten intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen

Es erscheint plausibel, dass ausreichend qualifizierte Lehrkräfte eine Schlüsselrolle hinsichtlich der Erzielung einer angemessenen Bildungsqualität im Grundschulbereich spielen: Gut ausgebildete Lehrkräfte sind eine notwendige Bedingung, um einen Wissenstransfer an die Schülerinnen und Schüler gewährleisten zu können. Um die Rahmenbedingungen der praktischen Lehrerausbildung im Rahmen des IPTE-Programms zu verbessern, wurde der zum Prüfungszeitraum bestehende Engpass an angemessener Schulinfrastruktur gezielt durch das Vorhaben adressiert. Mit dem TTC St. Joseph in Dedza wurde zudem ein TTC ausgewählt, in dem nur Lehramtsstudentinnen ausgebildet werden. Gut ausgebildete Lehrerinnen könnten auf Mädchen eine Vorbildfunktion ausüben. Bildung für Mädchen und Frauen verbessert langfristig deren gesellschaftliche Position und trägt so zu Gleichberechtigung bei.

Die Qualität der praktischen Lehrerausbildung wird sich vor allem in den Leistungen der Lernenden widerspiegeln, die die ausgebildeten Lehrkräfte während ihres Dienstes unterrichten. Voraussetzung dafür ist, dass diese tatsächlich – und das auch landesweit – in den Lehrdienst eintreten. Daher wird im Rahmen der Evaluierung als zusätzlicher Indikator die Zahl der Neueinstellungen von Lehrern in den Schuldienst eingeführt. Der Indikator misst zwar nicht die Qualität der Grundschulbildung, steht aber in direkterem Zusammenhang mit dem Vorhaben und verbindet die Outcome- mit der Impact-Ebene.

Abbildung 5 zeigt zunächst die Entwicklung der Anzahl an Lehrkräften im Grundschulbereich seit Prüfung.

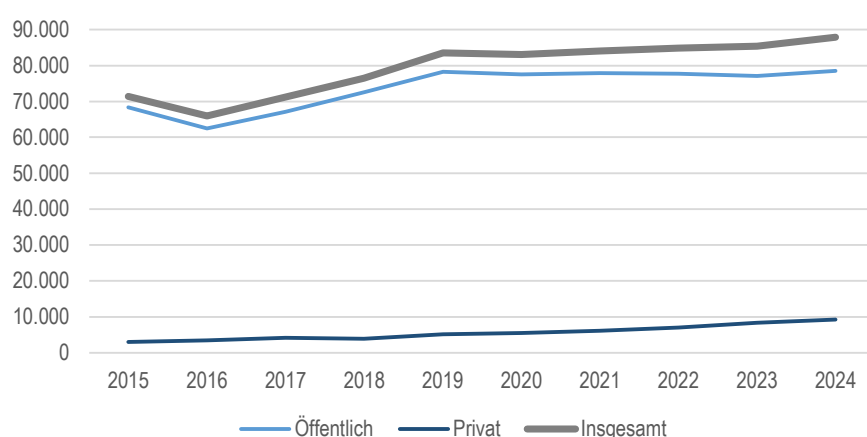


Abbildung 5: Zahl der Lehrkräfte im Grundschulbereich

Quelle: MoE: Malawi Educations Statistics Reports; eigene Darstellung

Während sich die Zahl der Lehrer an Privatschulen stetig erhöhte, unterlag die Zahl an Lehrkräften an öffentlichen Schulen budgetbedingten Schwankungen. Bspw. bestand zum Zeitpunkt der Prüfung im Jahr 2015 ein Einstellungsstopp⁷, so dass sich die Zahl der Lehrkräfte aufgrund des Ausscheidens von Lehrkräften insgesamt verringerte. In den Folgejahren konnte die Anzahl an Lehrkräften jedoch sukzessive erhöht werden. So erhöhte sich diese von 71.334 im Jahr 2015 auf 87.834 im Jahr 2024, was einem Anstieg von insgesamt 23 % über den Zeitraum entspricht. Die Gesamtzahl der an öffentlichen Schulen eingestellten Lehrer bewegt sich allerdings seit 2019 auf einem fast gleichbleibenden Plateau. Während im Schuljahr 2018/19 noch 8.434 Lehrkräfte (IPTE 10,11, ODL5) dauerhaft neueingestellt wurden, fanden im Schuljahr 2023/24 über das MERP nur 2.500 permanente und 4.200 temporäre Neueinstellungen statt (Indikator 4). Insbesondere kommt es immer wieder zu Verzögerungen bei der Rekrutierung. Aktuell sind die IPTE-Jahrgänge 15,16 und 17 noch nicht und IPTE 14 nur teilweise eingestellt. Lehramtskandidaten, die das IPTE-Programm erfolgreich abschließen, haben keinen Anspruch auf eine Übernahme in den Schuldienst, so dass sie ggf. mehrere Jahre bis zu einer Anstellung warten müssen. In Fokusgruppensitzungen mit Lehramtsstudierenden wurde der Frage nachgegangen, warum sie sich trotz dieser Unsicherheit für ein Lehramtsstudium entschieden hatten. Als Grund wurde u.a. die Aussicht auf eine langfristig sichere und permanente Arbeitsstelle angegeben. In der Zwischenzeit, so die Aussage, bestünde die Möglichkeit, einer Anstellung an einer privaten Schule nachzugehen. Trotz der offenkundigen Anreize auf eine Stelle an einer öffentlichen Schule zu warten, besteht auch gleichzeitig die Gefahr, dass ausgebildete Lehrer nie in den Beruf eintreten, falls sie zwischenzeitlich eine Beschäftigungsalternative finden. Die Verzögerungen und damit über einen langen Zeitraum ungenutzten Lehrerkapazitäten limitieren unweigerlich die Wirkungen des Vorhabens.

Methodisch ist zu beachten, dass mit den auf 24,75 Mio. EUR begrenzten FZ-Mitteln naturgemäß nur punktuell die Qualität der Bildung im Grundschulbereich gefördert wurde und so eine exakte Attribution der Wirkungen auf nationaler Ebene zu dem FZ-

⁷ Siehe hier Asim et al. (2019): Moving teachers to Malawi's remote communities: A data-driven approach to teacher deployment. International Journal of Educational Development.

Vorhaben nicht möglich ist. Zudem ist die zugrundeliegende Wirkungskette von einer Verbesserung der Infrastruktur der Lerneinrichtungen zu einer Verbesserung der Qualität der Grundschulbildung lang und unterliegt dem Einfluss anderer Wirkungsfaktoren.

Wirkungsfaktoren in Bezug auf die Lehrkräfte

Ausbildungsstand der Lehrkräfte. Neben den vermittelten Fähigkeiten im praktischen Teil der Lehrerausbildung sind die im Curriculum vorgesehenen und die durch die TTC theoretisch zu vermittelnden Fachinhalte ebenfalls von Relevanz. In diesem Zusammenhang zeigt sich positiv, dass die Zahl der ausbildenden Lehrkräfte an den TTC in den letzten Jahren stetig gestiegen ist – und damit gleichzeitig das durchschnittliche Lehramtsstudenten-Tutor-Verhältnis gesunken, was im Jahr 2024 bei 18,9:1 lag, verglichen mit 24,4:1 im Jahr 2021, 32,5:1 im Jahr 2022 und 22,1:1 im Jahr 2023. Bei der Interpretation muss jedoch auch beachtet werden, dass die Zahl der eingeschriebenen Lehramtsstudierenden seit 2023 abnahm.

Aktuell besteht bezüglich des Ausbildungshintergrunds große Variation zwischen den Lehrkräften: Der größte Teil, d.h. 55 % im Jahr 2024 an öffentlichen Schulen angestellten Lehrkräfte hatten ihre Ausbildung im Rahmen des IPTE-Programms abgeschlossen, am zweithäufigsten war die Absolvierung des ODL-Programms (21 %) sowie am dritthäufigsten die des MIITEP mit 17 %.

Motivation/ Zufriedenheit der Lehrkräfte. Laut des *Malawi Longitudinal School Survey* (MLSS, 2016) sind Abwesenheiten von Lehrkräften an Schulen in Malawi keine Seltenheit.⁸ Das MoE hat alle Bezirksschulämter angewiesen, ein Zeitbuchsystem einzuführen, um die Unterrichtszeit, die Anwesenheit der Lehrer und damit die Effizienz der Schulen zu erfassen. Trotz dieser Anweisung wurde mit der Erfassung noch nicht begonnen.⁹ Negative Treiber bezüglich der Motivation von Lehrkräften können bspw. Verzögerungen bei den Gehaltszahlungen sein. So hatte die große Mehrheit der Lehrer des MLSS (88 %) unbezahlte oder verspätete Gehaltsforderungen ausstehen. Zudem sind die Anfahrtswege für Lehrkräfte zu den Schulen oft lang. Unterkünfte für Lehrer auf dem Campus können die Pendelzeit sowie den Stress reduzieren und dazu beitragen, die Abwesenheit von Lehrkräften zu verringern. Die EMIS-Daten für 2024 zeigen jedoch ein erhebliches Defizit an Häusern für Lehrer in allen Distrikten: Der Gesamtbedarf (62.172) übersteigt bei weitem die derzeit verfügbaren Unterkünfte (16.349).

Verhältnis von Schülern zu Lehrern sowie geografische Verteilung. Analog zur Erhöhung der Anzahl der Lehrkräfte ging das Schüler-Lehrer Verhältnis – mit leichten Schwankungen von 67 im Jahr 2015 auf 62 im Jahr 2024 zurück sowie das Verhältnis von Schülern zu qualifizierten Lehrern von 75 auf 65 im selben Zeitraum (siehe Abbildung 6 links). Dies lässt auf eine positive Entwicklung schließen – das nationale Ziel von 60:1 wurde jedoch noch nicht erreicht. Die geografische Verteilung – wie in Abbildung 6 (rechts) für das Jahr 2024 aufgeschlüsselt – zeigt darüber hinaus erhebliche Unterschiede: So sind die am abgelegensten Gebiete deutlich unterversorgt, mit dem höchsten Schüler-Lehrer Verhältnis von 74 – das bedeutet, dass 26,54 % der Lehrer für 31,64 % der Schüler zuständig sind. Städtische Gebieten hingegen weisen das niedrigste Verhältnis von 41 auf – hier betreuen 14,15 % der Lehrkräfte 9,32 % der Schülerschaft. Es erscheint plausibel, dass sich die große Ungleichheit der Verteilung der Lehrkräfte in der Lernfähigkeit der Kinder – wie oben beschrieben – widerspiegelt. Eine simple Erhöhung von Lehrkräften an Schulen mit einem hohen Schüler-Lehrer Verhältnis schafft jedoch nicht notwendigerweise Abhilfe, da die meisten Schulen in Malawi über nicht genügend Klassenräume verfügen (siehe Ausführungen weiter unten).¹⁰

⁸ Vergleiche hier und im Folgenden: Asim und Ravinder (2024): What Matters for Learning in Malawi? Evidence from the Malawi Longitudinal School Survey. International Development in Focus. World Bank.

⁹ MoE (2024). The 2024 Education Sector Report.

¹⁰ Siehe hierzu World Bank (2017): Moving Teachers to Malawi's Remote Communities. A Data-Driven Approach to Teacher Deployment.

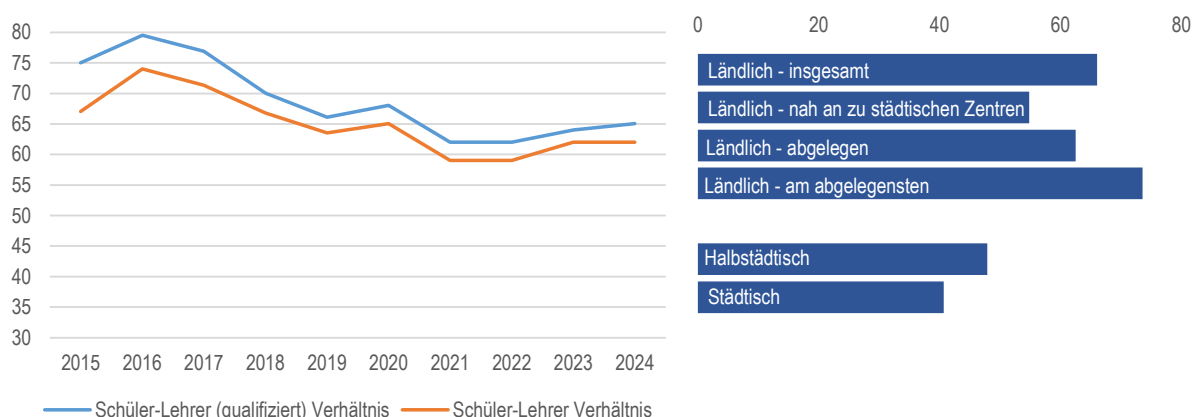


Abbildung 6: Verhältnis von Schülern zu Lehrern (links) sowie geografische Verteilung im Jahr 2024 (rechts).

Quelle: MoE: Malawi Educations Statistics Reports; eigene Darstellung.

Die Regierung Malawis ist verschiedenen Ansätzen gefolgt, um Ungleichheiten bei der Verteilung der Lehrkräfte zu mitigieren, einschließlich Anreize für Lehrer sowie ein gezielter Einsatz neuer Lehrer in abgelegene Gebiete.¹¹ Die Zuweisung neu eingestellter Lehrer an die Distrikte erfolgt durch das *Directorate of Basic Education* (DBE) des MoE, wobei die Lehrer Präferenzen angeben können. Die *District Education Manager* (DEM) weisen dann die ihnen zugeteilten Lehrkräfte den Schulen zu. Die DEM sind jedoch in ihrer Fähigkeit eingeschränkt, die Zuweisung von Lehrern durch Regeln und Konventionen durchzusetzen. Falls Lehrer mit ihrer Schulzuweisung unzufrieden sind, können sie z.B. eine Versetzung aus medizinischen Gründen beantragen, wenn sie ein unterzeichnetes Schreiben eines Amtsarztes vorlegen, oder es ist es üblich, dass Lehrkräfte eine Versetzung an eine Schule in der Nähe des Arbeitsortes ihres Ehepartners beantragen. Die jüngsten verfügbaren EMIS-Daten zeigen, dass der häufigste Grund für das Ausscheiden von Lehrkräften der Wechsel an eine andere Schule ist, gefolgt von der Pensionierung.

Weitere Einflussfaktoren

Des Weiteren sind u.a. die Lehrpläne und Inhalte der Primarschulausbildung selbst, die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, eine angemessene Infrastruktur inkl. Sanitär und Lernmaterialien sowie eine gute Wartung und Instandhaltung dieser, eine gute Schulführung und – management, Eltern- und Gemeindeengagement oder auch die ganzjährige Zugänglichkeit der Schulen wichtiger Teil der Wirkungskette.

Als Reaktion auf die wachsende Nachfrage aufgrund steigender Einschulungszahlen ist die Zahl an Klassenzimmern landesweit stetig gestiegen: Während die **Zahl an Grundschulklassenzimmern** im Jahr 2015 noch bei 40.535 lag, stieg diese bis zum Jahr 2024 auf 51.630 an. Das durchschnittliche Schüler/Klassenzimmer-Verhältnis¹² sank infolge von 126:1 im Jahr 2014 auf 105:1 im Jahr 2024, liegt jedoch immer noch deutlich über dem angestrebten Ziel der Regierung von 80:1. Im Jahr 2024 haben die meisten Schulen (64 %) keinen Strom, und die typische Schule verfügt nur über begrenzte **Handwasch- und Hygienemöglichkeiten** (eine Handwaschgelegenheit für je 188 Schüler; eine Toilette für je 70 Schüler). Dabei sind angemessene sanitäre Einrichtungen ein wichtiges Instrument, um die Anwesenheit von Schülern, insbesondere von Mädchen, zu fördern. Die **Verfügbarkeit von Wasser** ist ebenfalls wichtig im Kampf gegen sanitäre Pandemien wie Cholera, Krätze und COVID-19. Eine beträchtliche Anzahl von Schulen hat Schwierigkeiten, eine adäquate Anzahl an **Schulbüchern** bereitzustellen. Im Jahr 2019 meldeten 64,50 % der Schulen ein Schüler/Lehrbuch Verhältnis größer als 3:1 – im Jahr 2024 stieg der Anteil sogar weiter auf 86,34 %. Laut den Ergebnissen des MLSS ist die vorhandene physische Infrastruktur oft reparaturbedürftig: Im Durchschnitt haben mehr als ein Drittel der Klassenräume rissige, beschädigte oder kaputte Wände, ein Fünftel ein undichtes oder rissiges Dach und mehr als die Hälfte einen unebenen, rissigen oder löchrigen Fußboden. Nur 41 % der Schüler haben einen Stuhl oder Schreibtisch.

12 % der Grundschulen befanden sich im Jahr 2024 in städtischen, 3 % in halbstädtischen und 85 % in ländlichen Gebieten. Die schlechte Beschaffenheit der Zugangswege in ländlichen Gebieten – 80 % der **Zugangswege** sind erdig – führte dazu, dass 34 % der Schulen unzugänglich während der Regenzeit sind.

¹¹ Siehe hier und im Folgenden: Asim et al. (2019): Moving teachers to Malawi's remote communities: A data-driven approach to teacher deployment. International Journal of Educational Development.

¹² Das Verhältnis bezieht sich auf permanente Klassenzimmer.

Bezüglich **der Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern** im Unterricht existiert derzeit kein System zur Erfassung. Im Rahmen des **Eltern- und Gemeindeengagements** spielen *Mother Groups* diesbezüglich jedoch eine wichtige Rolle an Schulen. Sie wurden vom MoE etabliert und tragen zur Verringerung der Abwesenheit von Schülern bei, indem sie Abwesenheiten nachverfolgen – zudem engagieren sie sich aktiv in den Themenbereichen Menstruationshygiene, der Beendigung von Kinderheiraten und Wiedereingliederung von Schulabbrechern. Im Jahr 2024 existierten 5.450 *Mother Groups*, die 76,6 % der Schulen abdecken.¹³

Es erscheint unbestritten, dass sich die Initiativen der Regierung positiv auf die Erreichung der intendierten entwicklungspolitischen Ziele auswirkten – das System ist trotz Investitionen und Reformbemühungen jedoch immer noch stark überlastet.

Wirkungen auf Ebene der geförderten TPS

Auf Ebene der TPS selbst erscheint grundsätzlich plausibel, dass sich die verbesserten Lern- und Lehrbedingungen für Grundschulkinder und Lehrkräfte positiv auf die Grundbildungsqualität an den Schulen direkt auswirkt. Ähnlich wie auf landesweiter Ebene, wenn auch auf niedrigerem Niveau, zeigen jedoch sowohl die durchschnittliche Wiederholerrate als auch die Abbrecherquote der Schülerinnen und Schüler eine adverse Entwicklung (siehe Abbildung 7 und 8). So stieg die durchschnittliche Wiederholerrate an den 60 TPSs von 21 % im Jahr 2016/17 auf 25 % im Jahr 2023/24 und die durchschnittliche Abbrecherquote von 3 % auf 4 %. Als ursächlich für diese Entwicklung wird in denen im Rahmen der Evaluierung durchgeführten Interviews mit Lehrern und Schulleitern wird vor allem die zunehmende Armut angebracht. Malawi weist eine der höchsten Armutsraten weltweit auf – mit steigender Tendenz. Laut einer Haushaltsumfrage aus dem Jahr 2019 leben 70 % der Bevölkerung von weniger als 2,15 USD pro Tag. Die Hälfte der Bevölkerung liegt unter der Mindestkalorienzufuhr von 2.215 Kalorien pro Tag.¹⁴ Malawi leidet stark unter den Auswirkungen der Klimakrise – dies impliziert Ernteaufschläge, schwindende Vorräte und der Grundnahrungsbedarf kann nicht gedeckt werden. Dies führt dazu, dass sich Kinder aufgrund von Hunger nicht konzentrieren oder erst gar nicht am Unterricht teilnehmen können. An vielen der besuchten Schulen sind Schulküchen ins Leben gerufen worden, die den Kindern einmal am Tag eine Schale Maisbrei anbieten, um auch den Eltern Anreize zu setzen, die Kinder in die Schule zu schicken.



Abbildung 7: Wiederholerraten an den 60 geförderten TPSs sowie landesweit im Primarbereich

Quelle: MoE: Malawi Education Statistics Reports; eigene Darstellung

¹³ MoE (2024). The 2024 Education Sector Report.

¹⁴ Worldbank (2024): Poverty & Equity Brief, Malawi.

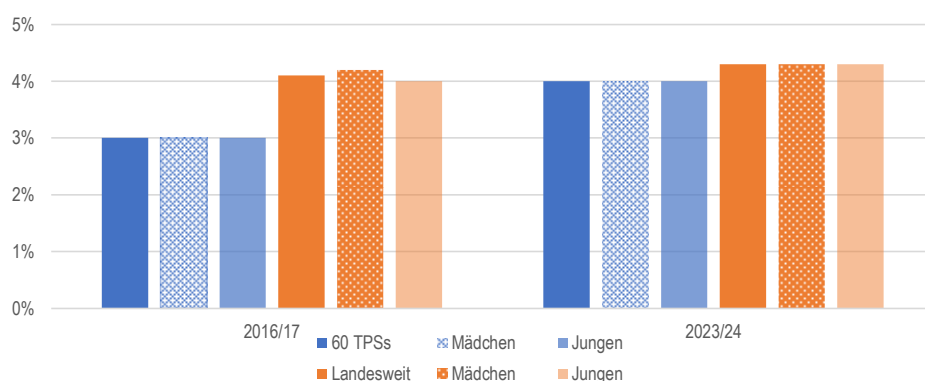


Abbildung 8: Abbrecherquoten an den 60 geförderten TPSs sowie landesweit im Primarbereich

Quelle: MoE: Malawi Education Statistics Reports; eigene Darstellung

Von den Schülerinnen und Schülern, die am Ende der achtjährigen Grundschulbildung an der Abschlussprüfung im Schuljahr 2022/23 teilnahmen (*Primary School Leaving Certificate Examination, PSLCE*) bestanden im Durchschnitt 91 % die Prüfung an den geförderten TPSs, ein Anstieg von 12 Prozentpunkten im Vergleich zum Schuljahr 2016/17. Auch landesweit stieg der Anteil der Schülerinnen und Schüler, der erfolgreich die Abschlussprüfung absolvierte, von 59 % auf 88 %. Dabei lag die Rate der Mädchen sowohl an den TPSs als auch landesweit unter den Jungen (siehe Abbildung 9).

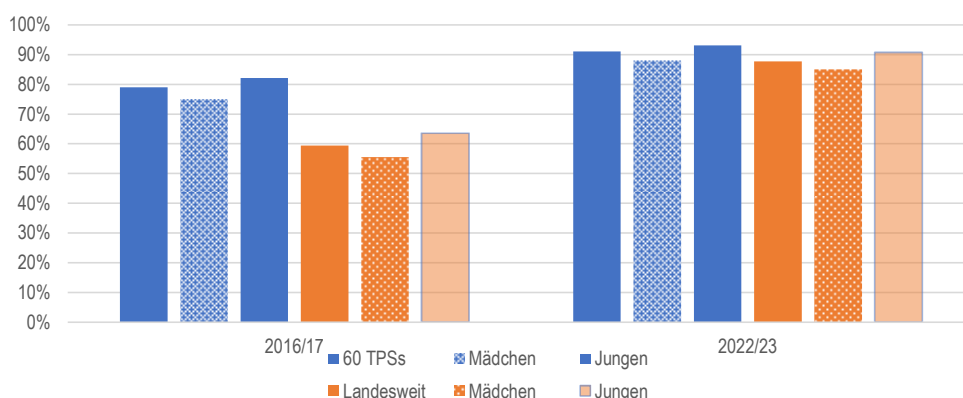


Abbildung 9: Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Abschlussprüfung (PSLCE) bestehen - an den 60 geförderten TPSs sowie landesweit im Primarbereich

Quelle: MoE: Malawi Education Statistics Reports; eigene Darstellung

Breitenwirksamkeit. Das Vorhaben hat das Potenzial, strukturell die Bildungsqualität im Grundschulbereich zu verbessern, falls die ausgebildeten Lehrkräfte tatsächlich und das auch landesweit in den Schuldienst eintreten. Zum Zeitpunkt der Evaluierung lässt sich dies nicht abschließend validieren. Wie oben geschildert, ist die landesweite Einstellung von Lehrkräften nicht gleichverteilt – trotz Bemühungen seitens der Regierung, neue Lehrkräfte in entlegene Gebiete einzusetzen. Die jüngst ausgebildeten IPTE-Jahrgänge (IPTE 17 & 18), die von der verbesserten Infrastruktur profitierten, müssen zunächst in den Schuldienst eintreten, damit sich die Wirkungen längerfristig materialisieren können. Es ist unwahrscheinlich, dass sich dies bereits in den aktuellen Daten widerspiegelt. Zudem sind die ausgebildeten Jahrgänge aufgrund der Verzögerungen hinsichtlich der Einstellungen aller Voraussicht auch noch nicht in den staatlichen Schuldienst aufgenommen. Für den Fall, dass sie dem Lehrerberuf nachgehen, gehen sie vermutlich eher einer Anstellung an privaten Schulen nach. Darüber hinaus liegen keine Daten vor, die erlauben würden, den weiteren Werdegang der Absolventen nachzuverfolgen.

Die Konstruktion der etablierten Infrastruktur selbst hätte Modellcharakter haben können, falls das Design beim Bau weiterer Schulinfrastruktur weiterverfolgt worden wäre. Nach Aussage des MoE wird das Design zwar sehr geschätzt, stellte sich jedoch mit Blick auf die Replizierbarkeit als zu kostspielig heraus. In dem aktuellen Bauvorhaben im Rahmen des MERP wird entsprechend ein *low-cost classroom*-Design implementiert.

Weder aktuell im Rahmen des MERP noch durch vergangene Vorhaben anderer Geber wurden explizit die Rahmenbedingungen der praktischen Lehrerbildung durch Verbesserung der Infrastruktur gestärkt. Mit Blick auf die entwicklungspolitische

Additionalität ist daher nicht davon auszugehen, dass eingetretene positive Wirkungen ohne das Vorhaben realisiert worden wären.

15. Beitrag zu übergeordneten nicht-intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen

Es liegen keine Hinweise auf übergeordnete (nicht-intendierte) entwicklungspolitische Veränderungen vor.

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

Das malawische Grundschulsystem hat bemerkenswerte Fortschritte bei der Verbesserung des Zugangs zu Bildung erzielt - trotz eines unterstützenden politischen und rechtlichen Rahmens zeichnen die Daten jedoch ein nach wie vor niedriges Bildungsniveau in Malawi. Das System steht weiterhin vor der Herausforderung, angesichts steigender Schülerzahlen eine qualitativ hochwertige Bildung anzubieten. Hohe Raten von Wiederholungen und geringe Abschlussquoten der Grundschülerinnen und -schüler stellen eine erhebliche Quelle der Ineffizienz dar. Es besteht weiterhin ein hoher Bedarf an schulischer Infrastruktur, Lern- und Lehrmaterial sowie Lehrkräften in Schulen. Positive Wirkungen qualifizierter und ausgebildeter Lehrkräfte können sich nur dann materialisieren, wenn diese in den Schuldienst aufgenommen werden. Aufgrund des knappen Budgets der Regierung kommt es jedoch zu großen Verzögerungen bei der Einstellung von Absolventen. Vor diesem Hintergrund werden die übergeordneten entwicklungspolitischen Wirkungen als eingeschränkt erfolgreich bewertet.

Nachhaltigkeit

16. Kapazitäten der Beteiligten und Betroffenen

Basierend auf dem *Transforming Education Summit* (TES)¹⁵ und der Taschkent Deklaration¹⁶ von 2022 hat die Regierung Malawis erneut ihr Engagement zur Förderung der Bildung bekräftigt.

Zuweisungen der Regierung von durchschnittlich 25 % der öffentlichen Ausgaben (ohne Schuldendienst) und 4 % des BIP zwischen 2013 und 2024 zeugen von einer hohen Priorität der Ausgaben für Bildung. (siehe Abbildung 10). Dies steht im Einklang mit der Incheon-Deklaration¹⁷ zur inklusiven Bildung, die Regierungen empfiehlt, zwischen 4 und 6 % ihres BIP oder 15 bis 20 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung zur Erreichung der SDG-4-Ziele bereitzustellen.¹⁸

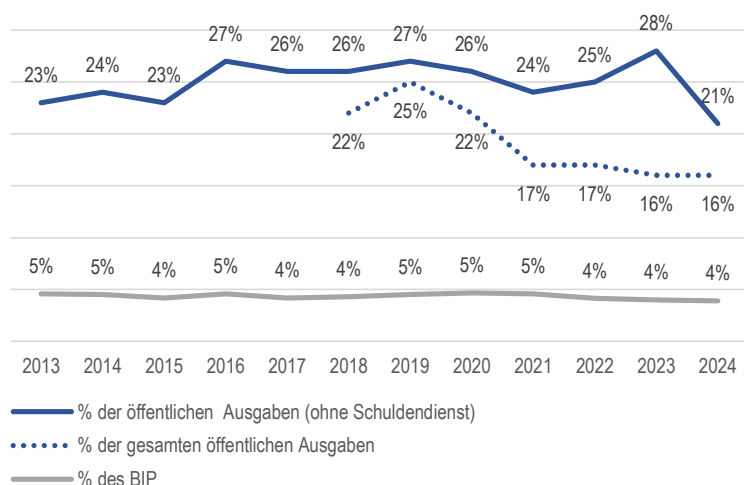


Abbildung 10: Öffentliche Ausgaben für Bildung

Quelle: UNICEF Education Budget Brief 2023/24; MoE: 2023/24 Malawi Education Statistics Report; eigene Darstellung

¹⁵ Dieser fand im September 2022 im Rahmen der 77. UN-Generalversammlung in New York statt und hatte zum Ziel, Antworten auf die globale Bildungskrise zu finden, die sich auf die Gleichberechtigung, Inklusion, Qualität und Relevanz von Bildung auswirke. Damit soll der Gipfel auch einen Beitrag leisten um das Bildungsziel der Agenda 2030 (SDG 4) zu verwirklichen.

¹⁶ Die zweite UNESCO-Weltkonferenz tagt im November 2022 in Taschkent, Usbekistan, und formulierte politische Handlungsempfehlungen, die eine Orientierung für die Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung in der kommenden Dekade bieten sollen.

¹⁷ Die Incheon-Deklaration wurde am 15. Mai 2015 auf dem Weltbildungsforum in Incheon, Südkorea, verabschiedet wurde und ist die logische Fortsetzung der „Education For All Initiative“ und der Millenniums-Entwicklungsziele für Bildung.

¹⁸ MoE 2023/24 Malawi Education Statistics Report

Der größte Teil der Aussagen geht auf den Grundbildungssektor zurück (siehe Abbildung 11). Die prozentuale Zuweisung des Haushalts für Grundbildung lag zwischen 57 % und 63 % zwischen 2019 und 2024. Es folgen die Mittelzuweisungen für höheren Bildungsbereich (durchschnittlich 24 % im gleichen Zeitraum) und Sekundarbereich (14 %). Management und administrative Ausgaben betrugen durchschnittlich 3 %.

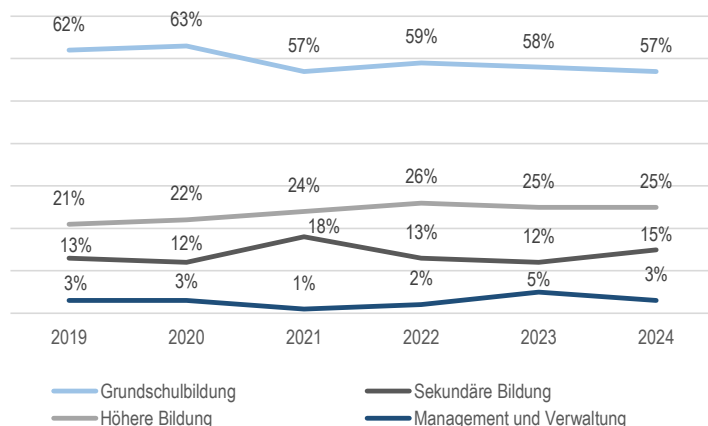


Abbildung 11: Verteilung der Ausgaben für Bildung

Quelle: MoE: 2023/24 Malawi Education Statistics Report; eigene Darstellung

Der Anteil für Bildungsausgaben wird jedoch zunehmend durch den anschwellenden Schuldendienst gedrückt (siehe gestrichelte Linie in Abbildung 10). So machten die Zuweisungen für den öffentlichen Schuldendienst in 2023/24 24,6 % des BIP aus und übersteigen damit den Umfang des Haushalts für den Bildungssektor im zweiten Haushaltsjahr in Folge.¹⁹

Durchschnittlich werden 85 % des Bildungshaushalts für wiederkehrende Ausgaben verwendet, so dass nur 15 % für die Schaffung oder Verbesserung von Schulinfrastruktur verbleibt. Der Bau von Schulen und anderer Infrastruktur im Bildungssektor ist überwiegend Geber-abhängig.

Basierend auf Berechnungen von UNICEF bestand im Bildungssektor eine durchschnittliche Finanzierungslücke von 74 % für den Zeitraum von 2017 bis 2021. Bildung in Malawi wird hauptsächlich aus inländischen Ressourcen finanziert. Daten der Weltbank²⁰ zeigen, dass 46 % der Mittel über den Staatshaushalt bereitgestellt und 39 % der Bildungsfinanzierung von privaten Haushalten für die Zahlung von Schulgebühren und schulbezogenen Ausgaben getragen werden. Die Entwicklungspartner tragen schätzungsweise 15 % zur gesamten Finanzierung des Bildungswesens bei, zumeist durch außerbudgetäre Mittel.

Um die positiven Wirkungen zu erhalten, ist es in Bezug auf die konkreten Maßnahmen des Vorhabens unerlässlich, dass eine angemessene Wartung und Instandsetzung der Infrastruktur etabliert ist. Die vom MoE im Jahr 2010 formulierten *National Norms and Guidelines for Primary School Construction, Rehabilitation and Maintenance in Malawi* benennen die Verantwortlichkeiten von Akteuren auf verschiedenen Ebenen der Verwaltungsstruktur. Die Akteure auf Gemeinde-/Schulebene, vertreten durch das SMC, sind für die präventive Wartung²¹ der Schulen verantwortlich. Die Kosten sollen durch die *school improvement grants (SIGs)* gedeckt werden, die vom Ministerium bereitgestellt werden. Die DEM sind für die korrektive Instandhaltung²² verantwortlich. Die trotz der Steigerung des Grundbildungsbudgets angespannte Finanzierungslage stellt ein Risiko in Bezug auf die implementierten Maßnahmen mit Blick auf das Wartungsbudget dar sowie den tatsächlichen Eintritt der Absolventen in den Schuldienst (siehe dazu auch „übergeordnete entwicklungspolitische Wirkungen“).

17. Beitrag zur Unterstützung nachhaltiger Kapazitäten

Die Ausbildung von Lehrkräften setzt u.a. das Bestehen einer angemessenen und funktionstüchtigen Schulinfrastruktur voraus. Durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen durch den Bau von schulischer Infrastruktur sowie die Ausstattung dieser wurde ein Beitrag zur Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung geleistet. Gebäude (Möbel) haben eine längere (eher limitierte) Nutzungsdauer, so dass die Lehrinrichtungen in die Lage versetzt werden, positive Wirkungen von rein technischer Seite – abhängig von Wartung und Instandhaltung (siehe nächster Abschnitt) – (über einen gewissen Zeitraum) zu erhalten. Die

¹⁹ Siehe hier und im Folgenden: UNICEF Education Budget Brief 2023/24

²⁰ World Bank, Human Capital Public Expenditure Review (2020)

²¹ Regelmäßig durchgeführte Routinen, um Schäden zu vermeiden und damit zu verhindern, dass kleine Mängel später zu größeren Schäden führen.

²² Reparatur eines Teils der Infrastruktur, das beschädigt wurde oder seine Funktionsfähigkeit verloren hat.

klimaresiliente Konstruktion der Bauwerke hat sich derzeit als ausreichend robust erwiesen, um den jüngsten Zyklonen standzuhalten.

Um zur Nachhaltigkeit beizutragen, wurde in den Schulen im Rahmen des Vorhabens ein Betriebs- und Wartungskonzept in den Landessprachen zur Verfügung gestellt. Das Schulwartungshandbuch richtet sich vor allem an das SMC und wurde als schrittweiser Leitfaden konzipiert, der insbesondere tägliche, wöchentliche und monatliche präventive Wartungsaufgaben enthält, die erforderlich sind, um die Schule in gutem Zustand zu halten. Das Handbuch enthält auch Hinweise zur allgemeinen Reinigung der Einrichtungen, um sicherzustellen, dass die Gebäude nutzbar bleiben und Schäden an Strukturen und Ausrüstung zu verhindern. Alle Schulen wurden zudem mit einem Wartungs-Toolkit ausgestattet, das alles Notwendige zur Durchführung der im Wartungshandbuch aufgeführten Tätigkeiten enthält.

Während der Implementierung wurden *Community Liaison Officers* (CLOs) zur Beaufsichtigung der Bauarbeiten eingestellt, die als *Maintenance Champions* nach Beendigung der Bauarbeiten Verantwortung für die Wartung übernehmen sollten. Aufgrund begrenzter Ressourcen konnten die Verträge in den meisten Fällen allerdings nicht fortgeführt werden.

18. Dauerhaftigkeit der Wirkungen

Die Dauerhaftigkeit von Wirkungen über die Zeit in Bezug auf die konkreten Maßnahmen des Vorhabens ist eng mit der Nutzersorgfalt, Wartung und Instandhaltung verbunden. Diesbezüglich wurden folgende Beobachtungen gemacht:

Nutzersorgfalt. Einige Schulen beklagten sich über defekte Brunnenpumpen – eine Schule berichtete sogar, dass sich Schüler an den Fingern verletzt hätten. Vielerorts wurde jedoch vor Ort ein unsachgemäßer Umgang mit der Infrastruktur – im Sinne eines „Spielgeräts“ durch die Schüler – beobachtet. Eine ordnungsgemäße Verwendung gemäß der Bedienungsanleitung hätte Verletzungen vermieden und ihre Lebensdauer verlängert. Zudem sind die Brunnen stark frequentiert und bieten Wasser nicht nur für die Schule selbst, sondern auch für die angrenzende Gemeinde. Teils waren Verankerungen von Türen in den angrenzenden Wänden herausgerissen, was unter normalen Umständen nicht passieren dürfte. In einem anderen Fall wurde bspw. eine Klärgrube in einem TTC als Mülleimer benutzt.

Viele der Schulen befinden sich in der Nähe von Handelszentren und sind von Vandalismus und Diebstahl betroffen. In vielen Fällen fehlten die Wasserhähne der Wassertanks, die vor den Lehrerhäusern und Hostels aufgestellt sind, und die Entlüftungsrohre der Latrinen. Anderorts wurden Wassertanks verlegt, da sie am ursprünglichen Standort nicht vor Diebstahl geschützt waren. In einem Fall wurde die Batterie des Solarsystems gestohlen.

Wartung & Instandhaltung. Was die Dauerhaftigkeit der Infrastruktur betrifft, so kann die geförderte Schulinfrastruktur als wartungsarm angesehen werden. Die Stahlkonstruktion hat eine sehr lange Lebensdauer, die Ausfachung mit lokalem Material (Lehmziegel) kann leicht repariert werden und es wurde keine technische Ausrüstung installiert, die umfangreiche Kenntnisse in Bezug auf Wartung und Instandhaltung erfordert.

An einigen Schulen waren (geringfügige) Anzeichen von Degeneration zu erkennen. So waren z. B. Türschlösser oder der Deckenventilator nicht funktionsfähig, die Solaranlage war defekt (trotz bestehender fünfjähriger Garantie), Wasserhähne an den Wassertanks waren undicht, die Schlüssel der Türschlösser waren nicht auffindbar, die Dachrinnen (was zu Verstopfungen in den Hähnen der Wassertanks führte) und die Abflussrohre in den Latrinen wurden nicht gereinigt. An den Wänden der Infrastruktur (*stabilized soil blocks*) waren an manchen TPSS erste Auswaschungen und Abplatzungen sichtbar.

Wie oben dargestellt, wurden die 60 TPSSs mit einem Betriebs- und Wartungskonzept sowie einem Wartungs-Toolkit ausgestattet. Während an einigen Schulen die Unterlagen noch vorhanden waren, waren diese den meisten Schulvertretern nicht bekannt. Das Wartungs-Toolkit hingegen war an den meisten Schulen noch in Gebrauch. Regelmäßige (präventive) Wartungspläne sind nicht üblich – stattdessen führen die SMCs in der Regel Ortsbesichtigungen durch, wobei Schäden je nach den erforderlichen Fähigkeiten und dem verfügbaren Budget bei Bedarf repariert werden. Bei den Sanierungsarbeiten an den 3 TTCs wurden Hochdruck-Wasserstrahl-Rohrreinigungsgeräte zur Instandhaltung des Abwassersystems bereitgestellt. Während des Besuchs blieb unklar, ob die Geräte noch in Gebrauch bzw. verfügbar waren.

Der unter dem Vorhaben entwickelte Wartungs- und Instandhaltungsplan sieht vor, dass jährlich 1 % der Baukosten für präventive Wartung und 2 % der Baukosten für korrektive Instandhaltung einzuplanen sind. Für eine TPS entspricht dies jährlich in Summe 9.900 USD (~ 17.179.089 MKW, Stand 06/2025). Die SIGs sind „theoretisch“ zur Deckung der Kosten vorgesehen, wobei die Höhe der Mittel in Abhängigkeit von der Zahl der Schülerschaft vergeben wird. Das Minimum beträgt 800.000 MKW (~ 400 EUR, Stand 06/2025) und unterschreitet damit bei weitem die im Wartungs- und Instandhaltungsplan vorgesehenen Mittel.

Zudem werden neben den Ausgaben für Wartung und Instandhaltung aus dem SIG auch Ausgaben bspw. für Verwaltung und Management, Lehr- und Lernmaterial, Ausbildung, Unterstützung von *Mother Groups* bezahlt. Die geführten Interviews bestätigen, dass die Schulen strukturell unterfinanziert sind und zusätzliche Mittel erforderlich wären, um den Bedarf zu decken. Infolgedessen sind die Mittel, die für die Wartung und Instandhaltung verwendet werden können, begrenzt. Trotz allgemeiner knapper Ressourcen variierte der Zustand der besuchten Schulen. Dabei zeigte sich insbesondere der positive Einfluss hoher Ownership und guter Schulführung mit Blick auf Initiativen, die ergriffen wurden, um Mängel zu beheben. Positiv zu vermerken ist auch, dass bspw. bei St. Joseph's TTC zwei Techniker beschäftigt waren, die für die Wartung und den Betrieb der Infrastruktur zuständig sind. Die Kenntnisse über die Infrastruktur waren vorbildlich und somit der Zustand der Infrastruktur ebenfalls.

Letztlich ist es das Zusammenspiel vieler (kontextueller) Faktoren, welche die Qualität der Lehrerbildung und letztlich die der Grundschulbildung beeinflussen, wie bereits unter Effektivität und Impact diskutiert. Darüber hinaus positiv aufzuführen ist bspw. die geplante Einführung der Regierung von Degree- und Diploma - Programmen für Grundschullehrkräfte zur Förderung der beruflichen Entwicklung und Erhöhung der Qualifikation.

Zusammenfassende Bewertung der Nachhaltigkeit: eingeschränkt erfolgreich (3)

Problematisch hinsichtlich der Nachhaltigkeit ist die angespannte Finanzierungslage des öffentlichen Bildungswesens, die zum einen Wartungs- und Instandhaltungsmaßnahmen limitiert und zum anderen ursächlich für die derzeit geringe Absorptionsrate der IPTE-Absolventen in den Schuldienst ist – und das trotz des hohen Bildungsbedarfs des Landes. Sehr positiv hingegen zu beurteilen sind die kontinuierlichen politischen Bestrebungen, eine angemessene Bildungsqualität zu erreichen. Vor diesem Hintergrund wird die Nachhaltigkeit dennoch als eingeschränkt erfolgreich bewertet.

Gesamtbewertung: eingeschränkt erfolgreich (3)

Die Erhöhung der Qualität der Grundschulbildung ist nach wie vor von großer Relevanz und gehört zu den erklärten Zielen der Regierung Malawis. Qualifizierte Lehrkräfte können hinsichtlich der Erreichung des Ziels von zentraler Bedeutung sein. Insofern unterstützte das FZ-Vorhaben die Eigenanstrengungen der Regierung, indem 60 TPSs baulich erweitert, rehabilitiert und bedarfsgerecht möbliert sowie die Wasserversorgung, des Abwassersystems und der sanitären Anlagen der drei mit den Schulen verbundenen TTCs saniert wurden, um die Rahmenbedingungen für Lehramtsstudierende insbesondere während der praktischen Lehrerbildung zu verbessern.

Aufgrund der Entscheidung der malawischen Regierung, die Anzahl der Studierenden landesweit zu reduzieren, waren zum Zeitpunkt der Evaluierung die geförderten Ausbildungskapazitäten auf Ebene der TPSs und der TTCs nicht voll ausgelastet. Der Großteil der Maßnahmen kommt jedoch nicht allein den Lehramtsstudierenden, sondern gleichermaßen den Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften an den Schulen zugute, so dass durch die signifikante Verbesserung der Infrastruktur auch auf diesem Weg eine Erhöhung der Qualität der Grundschulbildung mit Bestimmtheit gefördert wurde. Die Klassenräume, Sanitäranlagen, Lehrerhäuser und Verwaltungsgebäude wurden intensiv genutzt. Hinsichtlich der Implementierung blieben Potentiale teils unausgeschöpft. So war nach Ablauf der Gewährleistungsfrist die Wasserversorgung am Blantyre TTC mangelhaft. Auch hätten Defekte an den Solaranlagen vieler TPSs aufgrund bestehender Garantien behoben werden können. Es fehlte jedoch an Wissen und Koordination, so dass Mängel nicht gemeldet und Garantieleistungen nicht eingefordert wurden. Für zukünftige Vorhaben wäre es sinnvoll, Wissen über Garantieprozesse systematisch und nachhaltig bei den Verantwortlichen zu verankern.

Das gewählte Baudesign mit einer Stahlkonstruktion hat den Vorteil einer langen Lebensdauer und ist zudem wartungsarm. Dies ist aufgrund eingeschränkter Wartung- und Instandhaltung durchaus vorteilhaft. Angesichts des extrem hohen Bedarfs an zusätzlicher Schulinfrastruktur stellt sich jedoch die Frage, ob der Fokus – mit Blick auf die Effizienz – auf kostengünstigeren Materialien bei dennoch stabiler Konstruktion hätte liegen können.

Steigende Schülerzahlen stellen Malawi weiterhin vor die Herausforderung, eine qualitativ hochwertige Bildung anzubieten. Die Daten zeichnen ein nach wie vor niedriges Bildungsniveau. Positive Wirkungen qualifizierter und ausgebildeter Lehrkräfte können sich nur dann materialisieren, wenn diese in den Schuldienst aufgenommen werden. Aufgrund des knappen Budgets der Regierung kommt es jedoch zu Verzögerungen bei der Einstellung von Absolventen, was die Wirkungen des Vorhabens dämpft. Nichtsdestotrotz werden die Bemühungen der Regierung in diesem Bereich als ein sehr positives Zeichen gewertet.

Beitrag zur Agenda 2030

Das Vorhaben trägt unmittelbar zu SDG 4 – insbesondere zu SDG 4.1 bei, das bis 2030 anstrebt, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grundschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt.

Die Maßnahmen unterstützen sozial und ökonomisch einen ganzheitlichen Ansatz nachhaltiger Entwicklung, indem eine Verbesserung des Bildungsniveaus dazu beiträgt, Armut zu verringern und über eine Steigerung der Produktivität nachhaltiges Wirtschaftswachstum zu erzielen. Eine explizite Ausrichtung an ökologischen Zielen erfolgte nicht.

Das Vorhaben ist insgesamt konsistent mit Ziel der internationalen Staatengemeinschaft, das Menschenrecht auf Bildung bis 2030 zu realisieren. Bildung für Mädchen und Frauen verbessert langfristig deren gesellschaftliche Position und trägt zu Gleichberechtigung bei.

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

Kernfragen der Evaluierung gemäß der Evaluierungskonzeption:

- Wird die geförderte Infrastruktur adäquat genutzt? Ist diese bedarfsgerecht?
- Sind Verbesserungen hinsichtlich der Qualität der praktischen Lehrerausbildung erzielt worden? Gab es Parallelmaßnahmen, die neben der Unterstützung eines lernförderlichen Umfeldes auch die anderen Anforderungen an Qualität wie Curricula, Verfügbarkeit von Mentoren sowie Lehr- und Lernmaterialien adressiert haben? Wurde der richtige Engpass adressiert?
- Konnte insgesamt ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität im Bereich der Grundbildung geleistet werden?
- Konnten durch die vorgenommene Kriterien-basierte Auswahl der TPSs die größtmöglichen Wirkungen erzielt werden?
- Inwiefern haben die geschaffenen Kapazitäten nachhaltig Bestand? Wie ist Funktionalität des Wartungssystems der Schulen zu bewerten? Sind die durchgeführten Baumaßnahmen von einer auskömmlichen Qualität, um eine nachhaltige quantitative Verbesserung der Grundbildung zu erreichen? Zu welchem Grad können Betrieb und Wartung aus dem den Schulen zur Verfügung stehenden Budget gedeckt werden?
- Hätten durch ein alternatives Bau-Design Wirkungen erhöht/ Kosten gesenkt werden können? Hatte der Entwurf Modellcharakter für nachfolgende Schulbauprojekte?
- Welchen Stellenwert nimmt die Ausbildung von Grundschullehrkräften innerhalb der Prioritäten des MoE/der Regierung ein?
- Existiert eine nachhaltige Finanzierungsstrategie des Bildungssektors? Wie hoch ist die Geberabhängigkeit?

Nicht-öffentliche (interne) Dokumente

interne Projektdokumente, sekundäre Fachliteratur, Strategiepapiere, Kontext-, Landes- und Sektoranalysen,

Verzeichnis öffentlicher Quellen

Asim et al. (2019): Moving teachers to Malawi's remote communities: A data-driven approach to teacher deployment. In: International Journal of Educational Development.

Asim, Salman und Casley Gera, Ravinder (2024): What Matters for Learning in Malawi? Evidence from the Malawi Longitudinal School Survey. International Development in Focus. World Bank

BMZ (2010): Schwerpunktstrategiepapier Grundbildung in Malawi.

BMZ (2025): Positionspapier: Hochwertige Bildung.

Government of Malawi: Malawi Growth and Development Strategy (MGDS II, 2011-2016).

Government of Malawi, National Statistical Office (2021): Multiple Indicator Cluster Survey.

Government of Malawi (2014): Education Sector Implementation Plan II (2013/14 - 2017/18).

Government of Malawi (2020): „Vision Malawi 2063“

Interne Dokumente: KS, PV, BE, AK, RKV

MoE: National Education Sector Plan, NESP (2008-2017).

MoE: Malawi Educations Statistics Reports.

MoE: Education Sector Performance Reports.

MoE (2010): National Norms and Guidelines for Primary School Construction, Rehabilitation and Maintenance in Malawi.

MoE (2020): National Education Sector Investment Plan 2020- 2030.

UNICEF Education Budget Brief 2023/24

USAID (2014): Early Grade Reading Assessment

Worldbank (2024): Poverty & Equity Brief, Malawi

Datenquellen und Analysetools

(digitale) Datenbanken, Datensammlung vor Ort, Monitoringdaten des Partners, GPS-Daten

Besuchte Projektstandorte

- Stichprobe der besuchten TPSs:
 - 1. Mkhalanjoka TPS
 - 2. Nthulu TPS
 - 3. Kasinje TPS
 - 4. Bwanje TPS
 - 5. Lirangwe TPS
 - 6. Ntenjera TPS
 - 7. Lunzu TPS
 - 8. Kaphatenga TPS
 - 9. Mitundu TPS
 - 10. Patsankhondo TPS
- TTC Lilongwe, TTC St. Josephs, TTC Blantyre

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

Projekträger, Zielgruppe, andere Geber, (projektverantwortliche) KfW-Mitarbeiter, Durchführungsconsultant, weitere Partner

Folgende Aspekte limitierten die Evaluierung

Es liegen keine Daten vor, die erlauben würden, den weiteren Werdegang der Lehramtsstudierenden nach Abschluss nachzuverfolgen.

Bewertungsmethodik

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

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

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

Impressum

Verantwortlich: Evaluierungsabteilung der KfW Entwicklungsbank

FZ-Evaluierung@kfw.de

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

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

Anlagenverzeichnis

Anlage: Zielsystem und Indikatoren (Outcome Ebene)	2
Anlage: Zielsystem und Indikatoren (Impact Ebene)	4
Anlage: Projektmaßnahmen und Ergebnisse	7
Anlage: Umsetzungsstand der Betriebsempfehlungen	8
Anlage: Ex-post-Evaluierungsmatrix	9

Anlage: Zielsystem und Indikatoren (Outcome Ebene)

Outcome Ebene

Ziel und Indikatoren	Bei Prüfung	Bewertung der Angemessenheit (Ziel, Indikatoren, Zielwert) und Nutzung in EPE	Bei EPE (falls modifiziert)
Outcome-Ziel	Bei Projektprüfung: Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung an ausgewählten TPSs durch Verbesserung der Rahmenbedingungen für LehramtsstudentInnen. Weiterhin soll ein Beitrag zur Verbesserung der Lernbedingungen für SchülerInnen und der Lehrbedingungen für LehrerInnen im Grundschulbereich geleistet werden.	In der Zielformulierung sollte ein Sachverhalt im Mittelpunkt stehen, d.h. zusammengesetzte Zielformulierungen sind zu vermeiden. Vor dem Hintergrund, dass die Auswahl der zu fördernden Lerneinrichtungen nicht auf der Gesamtheit aller Grundschulen in Malawi basierte, sondern der Fokus auf den Grundschulen lag, die als Teaching Practice Schools mit den ausgesuchten Teaching Training Colleges verbunden waren, liegt der Schwerpunkt hier klar auf der Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung. Insofern wird im Rahmen der EPE die Zielformulierung auf Outcome-Ebene auf diesen Sachverhalt reduziert. Nichtsdestotrotz profitieren neben den Lehramtsstudierenden gleichermaßen Primarschulkinder sowie Lehrkräfte (Mentoren) von der baulichen Verbesserung der Infrastruktur, die ebenfalls Teil der Zielgruppe sind. So setzt die Kostenschätzung ebenso wie die spätere Implementierung keinen Schwerpunkt auf Maßnahmen, die alleinig Lehramtsstudierenden zugutekommen.	Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung im Grundschulbereich an ausgewählten TPSs in Malawi durch Verbesserung der Rahmenbedingungen insbesondere für Lehramtsstudierende.
Indikator 1	Verbessertes Verhältnis von Schülern/ Klassenräumen in ausgewählten TPS	Angemessen. Die Zielgruppe profitiert von der Nutzung einer bedarfsgerechten Schulinfrastruktur im Sinne eines verbesserten Lehr- und Lernumfelds durch geringere Klassengrößen	
Indikator 2	Verbesserte Motivation (Zufriedenheit, Anwesenheit) der Lehrer (Mentoren) an ausgewählten TPS	Teilweise angemessen. Ursprünglich war vorgesehen, dass die Beobachtung der Veränderung der Anwesenheit der Lehrkräfte (Mentoren) bei verbesserten Wohn- und Lehrbedingungen heranzuziehen. Es stellte sich jedoch heraus, dass eine durchgängige und belastbare Aufzeichnung der Anwesenheiten an den Schulen realistisch nicht umsetzbar ist. Daher wurden für die Ermittlung der Lehrermotivation als Proxis vier Indikatoren ausgewählt, die annahmegemäß Einfluss auf die Zufriedenheit und Motivation der Lehrer haben: Relationen: *Lehrer/Lehrerhäuser *Schüler/Lehrer *Schüler/Klassenzimmer, *Übergangsrate der Schüler von Grundschule in weiterführende Schule. Aus der prozentualen Zielerreichung dieser vier Indikatoren wurde ein gewichtetes Mittel errechnet, das als Indikator für die Lehrermotivation dient. Dabei wurde die Anzahl der Lehrerhäuser doppelt gewichtet, da sie einen direkten Einfluss auf die Lehrerzufriedenheit hat. Es erscheint grundsätzlich plausibel, dass sich eine verbesserte Motivation der Lehrer (Mentoren) positiv auf die Ausbildung der Lehramtsstudierenden auswirkt. Nutznießer sind weiterhin Grundschulkinder der geförderten TPS.	Verbesserte Motivation der Lehrer (Mentoren) an ausgewählten TPS

		Die Übergangsrate wird derzeit zwar weiterhin auf nationaler Ebene erhoben, jedoch werden keine Informationen über die vorherige Grundschule eines Schülers erfasst, anhand derer sich ermitteln ließe, wie viele Schüler von einer bestimmten Grundschule in die Sekundarstufe übergetreten sind. Insofern lässt sich der gewichtete Indikator nicht mehr berechnen. Im Rahmen der Evaluierung wird dennoch das Verhältnis Lehrer/Lehrerhäuser als Zielindikator herangezogen – als auch zusätzlich die Auslastung der Häuser zum Zeitpunkt der EPE – sowie das Verhältnis Schüler/Lehrer in der Gesamtschau betrachtet. Darüber hinaus bestehen weitere Faktoren, welche die Motivation der Mentoren beeinflussen können; dazu zählen bspw. eine rechtzeitige Bezahlung der Lehrergehälter, eine angemessene Ausstattung mit Lern- und Lehrmaterialien, sowie das Engagement der Schulleitungen. Diese Aspekte werden im Rahmen der Evaluierung – soweit möglich – betrachtet.	
Indikator 3	Angemessene Nutzung der TPS, Hostels und TTC (Kapazität vs. Auslastung)	Angemessen. Der Indikator zeigt die Auslastung der Lehrerausbildungsplätze sowohl in den TPSs (praktische Ausbildung) als auch in den TTCs (theoretische Ausbildung). Eine Auslastung der TTCs ist Voraussetzung dafür, dass die verbesserte Infrastruktur an den TPSs während der praktischen Lehrkraftausbildung genutzt werden kann. Laut BE werden durchschnittlich 6 praktische Ausbildungsplätze je TPS genutzt, jedoch kann die Belegung bei einer höheren Anzahl von Lehramtsstudierenden auf bis zu 10 pro Schule ansteigen. Hier scheint ein gewisses Maß an Variabilität vorhanden zu sein scheint. Die ursprüngliche Formulierung des Indikators umfasste zudem die Nutzung der Hostels – berichtet wurde jedoch nur die der TPSs und TTCs. Daher wird die Formulierung entsprechend angepasst.	Angemessene Nutzung der TTCs (Kapazität vs. Auslastung) sowie ggf. der TPSs

Anlage: Zielsystem und Indikatoren (Impact Ebene)

Impact Ebene

Ziel und Indikatoren	Bei Prüfung	Bewertung der Angemessenheit (Ziel, Indikatoren, Zielwert) und Nutzung in EPE	Bei EPE (falls modifiziert)
Impact-Ziel	Bei Projektprüfung: Bei Projektprüfung: Beitrag zur Erreichung des Ziels des deutschen EZ-Programms im Grundbildungsbereich in Malawi: „Zugang, Qualität, Effizienz und Management der Grundbildung sind verbessert“.	Die Formulierung des EZ-Programm Ziels ist in Bezug auf das Vorhaben zu breit formuliert und bewegt sich zum Teil auf Output-Ebene (Zugang). <u>Wirkungen auf nationaler Ebene:</u> Grundsätzlich erscheint plausibel, dass eine verbesserte Lehrkraftausbildung strukturell die Qualität der Bildung beeinflussen kann. Die Wirkungskette von einer Verbesserung der Infrastruktur der Lerneinrichtungen zu einer Verbesserung der Qualität der Grundschulbildung ist jedoch lang und eine exakte Attribution der Wirkungen auf nationaler Ebene zu dem FZ-Vorhaben ist nicht möglich. Notwendige Voraussetzung dafür, dass die Ausbildung von Grundschullehrern zur Verbesserung der Grundschulbildung führt, ist der tatsächliche, landesweite Eintritt der ausgebildeten Lehrer in den Schuldienst. Daher wird im Rahmen der Evaluierung als zusätzlicher Indikator als Proxy die Zahl der Neueinstellungen von Lehrern in den Schuldienst herangezogen. Der Indikator misst zwar nicht die Qualität der Grundschulbildung, steht aber in direkterem Zusammenhang mit dem Vorhaben und verbindet die Outcome- und Impact-Ebene. Ausschlagend hinsichtlich der Zielerreichung ist letztlich das Zusammenwirken der Gesamtheit aller Wirkungsfaktoren. Dazu zählen neben der Ausbildung der Lehrkräfte u.a. Lehrpläne und Inhalte, Infrastruktur inkl. Sanitär und Lernmaterialien auch in den nicht geförderten Schulen, Schulführung und -management, Motivation der Lehrkräfte, Eltern- und Gemeinschaftsengagement, Finanzierung von Gehältern und Materialien sowie Wartung und Instandhaltung. Im Rahmen der Triangulation wird versucht, den Einfluss dieser Faktoren zu berücksichtigen. <u>Wirkungen auf Ebene der geförderten TPSs:</u> Auf Ebene der TPS erscheint plausibel, dass sich die verbesserten Lern- und Lehrbedingungen für Grundschulkinder und Lehrkräfte positiv auf die Grundbildungsqualität an den Schulen direkt auswirkt. Daher werden die für die Indikatoren auf Impact-Ebene sowohl nationale und Werte auf Ebene der geförderten TPS herangezogen.	Die Bildungsqualität im Grundschulbereich in Malawi ist verbessert.
Indikator 1	Die durchschnittliche Wiederholerrate in den Klassen 1-8 der Primarschulen ist von 19 % in 2009 auf unter 7 % in 2018 reduziert.	Angemessen, jedoch: Neutrale Formulierung ohne Angabe der Richtung der angestrebten Veränderung. Eine hohe Bildungsqualität geht in der Regel mit effektiveren Lehrmethoden, gut ausgebildeten Lehrkräften und einer unterstützenden Lernumgebung einher. Wenn Schülerinnen und Schüler in einem solchen Umfeld lernen,	Die durchschnittliche Wiederholerrate in den Klassen 1-8 der Primarschulen

		erhalten sie die nötige Unterstützung und Förderung, um ihre Fähigkeiten zu entwickeln und Lernschwierigkeiten zu überwinden. Dies führt dazu, dass weniger Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, den Lehrstoff zu bewältigen, was wiederum die Wiederholerraten senkt.	
Indikator 2	Das durchschnittliche Lehrer/Schüler Verhältnis in den Klassen 1-8 der Primarschulen ist von 1/81 in 2009 auf höchstens 1/62 in 2018 reduziert	Nicht angemessen. Der Indikator ist der Outcome-Ebene zuzuordnen.	
Indikator 3	Die Abschlussrate in der Klasse 8 der Primarschulen ist von 69% in 2009 auf über 75% in 2018 erhöht; die Differenz zwischen Jungen und Mädchen verringert sich von 10% in 2009 auf 5% in 2018.	Angemessen, jedoch: Neutrale Formulierung ohne Angabe der Richtung der angestrebten Veränderung Der Indikator nimmt Bezug auf SDG 4.1.2: Abschlussquote bezogen auf die Grundschule. Eine hohe Bildungsqualität geht in der Regel mit effektiveren Lehrmethoden, gut ausgebildeten Lehrkräften und einer unterstützenden Lernumgebung einher. Diese Faktoren tragen dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, um ihre Abschlüsse erfolgreich zu erreichen.	Abschlussrate in der Klasse 8 der Primarschulen – sowie die Differenz zwischen Jungen und Mädchen
Indikator 4	Die Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen der Primarschulen in den Klassen 3, 5 und 8 ist in den Kernunterrichtsfächern um 10% von 2009 bis 2018 verbessert. (MIE-Lerntests, SACMEQ Lerntests, PSLC-Abschluss).	Grundsätzlich angemessen, da sich eine angemessene Bildungsqualität in den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln sollte. Allerdings liegen keine verifizierbaren Daten für die 3 Klassen im Zeitverlauf vor. Die Rate an erfolgreichen Abschlussprüfungen am Ende der Grundschule (Primary School Leaving Certificate of Education, PSLCE) – auch in Bezug auf die Kernfächer – gibt noch keinen Aufschluss hinsichtlich der Qualität der Bildung. Für die SACMEQ-Lerntests (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring) werden nur die jeweiligen sechsten Klassen herangezogen. Die Ergebnisse der regionalen Leistungsstudie SACMEQ IV, welche 2013 durchgeführt wurde, wurden für Malawi zuletzt im Jahr 2017 publiziert. Gegenwärtig gibt es derzeit nur wenige systematische Studien. Der von UNICEF im Jahr 1995 eingeführte Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS) hinsichtlich der Entwicklung von Kindern auf der ganzen Welt wurde mehrmals aktualisiert. Die aktuelle Version, MICS6, wurde 2017 eingeführt und wird derzeit in 58 Ländern durchgeführt. MICS6 enthält neue Module, die im Zusammenhang mit den SDG4-Indikatoren stehen, wie u.a. mit SDG4.1.1: „Anteil der Kinder und Jugendlichen a) in der 2./3. Klasse, b) am Ende der Grundschule und c) am Ende der Sekundarstufe I mit einem Mindestniveau in i) Lesen und ii) Mathematik, nach Geschlecht“ Der Malawi Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) wurde von Dezember 2019 bis	Anteil der Kinder (7-14 Jahre) mit grundlegenden Lese- und Rechenfähigkeiten (Dabei handelt es sich im MICS-Modul um Lernergebnisse, die für die Klassenstufen 2 und 3 in den Bereichen Rechnen und Lesen erwartet werden)

		August 2020 vom Nationalen Statistikamt als Teil des globalen MICS Programms durchgeführt. Der im Rahmen der Evaluierung neu formulierte Indikator nimmt Bezug auf die Ergebnisse des MICS6 in Malawi.	
Indikator 5	Der Anteil der staatlichen Ausgaben für Grundbildung (Klasse 1-10) im Verhältnis zu den gesamten staatlichen Ausgaben für Bildung ist von 56 % in 2009 auf über 60 % in 2018 erhöht	Nicht angemessen. Der Indikator befindet sich eher auf Outcome-Ebene. Zudem wird dieser nicht durch das Vorhaben beeinflusst. Insofern wird dieser in der Betrachtung im Kapitel zu Nachhaltigkeit berücksichtigt, allerdings nicht als direkter Zielindikator aufgenommen.	
NEU: Indikator 6	Zahl der Neueinstellungen von Lehrern in den Schuldienst.	Notwendige Voraussetzung dafür, dass die Ausbildung von Grundschullehrern zur Verbesserung der Grundschulbildung führt, ist der tatsächliche, landesweite Eintritt der ausgebildeten Lehrer in den Schuldienst. Idealerweise könnte als zusätzlicher Indikator der Anteil der Lehramtsstudierenden herangezogen, die nach Abschluss in den Schuldienst aufgenommen werden. Da diese Daten von den TTCs nicht erhoben werden, wird im Rahmen der Evaluierung die Zahl der landesweiten Neueinstellungen von Lehrkräften in den Schuldienst als Proxy verwendet. Der Indikator misst zwar nicht die Qualität der Grundschulbildung, steht aber in direkterem Zusammenhang zu dem Vorhaben und verbindet die Outcome- und Impact-Ebene.	

Anlage: Projektmaßnahmen und Ergebnisse

Siehe Erläuterungen unter Effektivität.

Anlage: Umsetzungsstand der Betriebsempfehlungen

(nur zu befüllen, sofern die AK Betriebsempfehlungen beinhaltet)

Betriebsempfehlung aus AK	Umsetzungsstand bei EPE	Kommentar
Den Schulen wurde empfohlen, einen Fonds einzurichten, mit dem die jeweilige umliegende Gemeinde einen Beitrag zur Deckung der Kosten für die Instandhaltung der Infrastruktur leisten kann.	☐ Vollständig umgesetzt ☐ Teilweise umgesetzt ☒ Nicht umgesetzt ☐ Daten unzureichend	Die Eltern der Schülerinnen und Schüler zahlen je Term eine Gebühr von 1.000 MK (entspricht ~ 0,5 EUR, Stand 06/2025) die bspw. für das Drucken von Prüfungsmaterial verwendet wird. Die Schulen erhalten desweiteren sogenannte <i>school improvement grants</i> (SIGs), die vom Ministerium bereitgestellt werden und u.a. auch Kosten für Wartung decken sollen. Ein spezieller Fonds zur Deckung der Kosten für die Instandhaltung scheint jedoch nach Kenntnis des Evaluierungsteams nicht eingerichtet worden zu sein.

Anlage: Ex-post-Evaluierungsmatrix

Relevanz

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
1. Ausrichtung an Politiken und Prioritäten			2	o	
1.1. Sind die Ziele der Maßnahme an den (globalen, regionalen und länderspezifischen) Politiken und Prioritäten, insbesondere der beteiligten und betroffenen (entwicklungspolitischen) Partner und des BMZ, ausgerichtet?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Entspricht das Vorhaben den entwicklungs- politischen Zielen Malawis im Bildungssektor, wie im National Education Sector Plan (NESP) Transitional Plan (2018–2019/2020) dargelegt, der aus dem NESP (2008-2018) hervorgegangen ist, sowie dem 2020 beschlossenen National Education Sector Investment Plan (NESIP 2020-2030), welcher den aktuellen strategischen Bezugsrahmen darstellt? Passt das Vorhaben zu den Strategien des BMZ? Passen die Maßnahmen zu den SDGs?			
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:	Berücksichtigte die Planung der Infrastruktur die nationalen Normen und Vorgaben?			
2. Ausrichtung an Bedürfnissen und Kapazitäten der Beteiligten und Betroffenen			2	o	

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
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:	- War das Fehlen einer angemessenen schulischen Infrastruktur wichtiges Hemmnis mit Blick auf die Qualität der praktischen Lehrerbildung? - Inwiefern wurden die Prioritäten und Kapazitäten der Schulen bei der Schwerpunktsetzung der durchzuführenden Infrastrukturmaßnahmen berücksichtigt?			
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:	- Wurde bei der Planung der Infrastruktur auf einen barrierefreien Zugang geachtet? - Wurde bei der Planung der Infrastruktur auf die besonderen Bedürfnisse von Mädchen und Frauen geachtet (hygienische Anforderungen, sichere Lehrerunterkünfte)? - Auf welcher Basis wurden die zu fördernden TTCs und TPSs ausgewählt?			
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:				
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 bei zutragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wie sieht die Wirkungsmatrix aus? Ist diese logisch und in sich schlüssig und noch state of the art? War es realistisch mit einem geplanten Budget von 25 Mio. EUR Wirkungen zu erwarten? - Wurden die Kapazitäten der Partner vor Projektbeginn berücksichtigt?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
3.2. Ist die Konzeption der Maßnahme hinreichend präzise und plausibel (Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit des Zielsystems sowie der dahinterliegenden Wirkungsannahmen)?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Keine Konkretisierung notwendig.			
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:	Siehe Diskussion zu Zielsystem/Indikatoren			

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:	Siehe auch Diskussion unter Zielsystem/Indikatoren. Die Bereitstellung einer verbesserten Schulinfrastruktur an TPSs und TTCs schafft die Voraussetzung verbesserte Lern- und Arbeitsbedingungen insbesondere für Lehramtsstudentinnen als auch gleichwohl für LehrerInnen sowie SchülerInnen (Output-Ebene). Durch die Nutzung der bedarfsge rechten Schulinfrastrukturen (Outcome-Ebene) profitieren diese im Sinne eines verbesserten Lehr- und Lernumfelds durch geringere Klassengrößen und weniger Klassen im Freien sowie verbesserten sanitären Anlagen. Die neuen Verwaltungsbereiche („Lehrerzimmer“) erleichtern die Kommunikation der LehrerInnen untereinander und die Unterbringung in den neu zu errichtenden Lehrerhäusern erhöht die Motivation und gewährleistet, dass die Hostels ausschließlich den Lehramtsstudentinnen zugutekommen. Grundsätzlich erscheint plausibel, dass eine verbesserte Lehrkraftausbildung strukturell die Qualität des Bildungsqualität (Impact-Ebene) beeinflussen kann.			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
3.5. Inwieweit ist die Konzeption der Maßnahme auf einen ganzheitlichen Ansatz nachhaltiger Entwicklung (Zusammenspiel der sozialen, ökologischen und ökonomischen Dimensionen der Nachhaltigkeit) hin angelegt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Der Nutzung einer verbesserten Bildungsinfrastruktur in Malawi trägt langfristig zu einer verbesserten Lern- und Lehrsituation insbesondere für die Lehramtsstudierenden bei. Weitere Nutznießer sind SchülerInnen und LehrerInnen, die ebenfalls von den verbesserten Infrastrukturmaßnahmen profitieren. Dies kann zu einer Verbesserung der Qualität der Grundbildung beitragen. Abbrecher- und Wiederholerraten gehen zurück und die Übergangsraten zur Sekundärschule, zur Universität und Berufsausbildung erhöhen sich perspektivisch. Eine Verbesserung des Bildungsniveaus ist eine wesentliche Voraussetzung, um nachhaltiges Wirtschaftswachstum über eine Steigerung der Produktivität der Wirtschaft und Senkung der Arbeitslosenrate zu erreichen. Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung, um Armut zu verringern und nachhaltiges Wirtschaftswachstum zu erzielen.			
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:	Welche weiteren Maßnahmen der EZ gab es? Was hat das Vorhaben konkret leisten können, damit die Ziele der EZ (insbesondere die Verbesserung der Qualität im Bereich der Grundbildung) erreicht werden konnten?			
4. Reaktion auf Veränderungen/Anpassungsfähigkeit			2	o	

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

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:				
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:	Wie gut greifen TZ- und FZ-Komponenten ineinander? (Die TZ unterstützte im Rahmen des „Studien und Fachkräftefonds Bildung“ (PN 2015 216 16; 2016-2018) das Bildungsministerium bei der Umsetzung des zweiten Implementierungsplans für die nationale Bildungsstrategie; ein weiteres TZ-Vorhaben („Ernährung und Zugang zu Grundbildung, PN 2010 227 06, 2015 21 442; 2012-2022) förderte zudem den Themenbereich Schulspeisung; ein drittes TZ Vorhaben („Verbesserung der Grundbildung in Malawi“, PN 14 229 22, 2018-2022) unterstützte beim Aufbau eines qualitativ hochwertigen, nachhaltigen und effizienten System für die Ausbildung von Grundschullehrern)			
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:	Konsistent mit Ziel der internationalen Staatengemeinschaft, das Menschenrecht auf Bildung bis 2030 zu realisieren?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
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:	Welche Eigenanstrengungen des Partners bestehen in der Verbesserung der Qualität der Grundbildung insgesamt sowie auf Ebene des Vorhabens?			
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:	Besteht eine institutionalisierte Geberkoordination mit entsprechend abgestimmter Arbeitsteilung zwischen der Gebergemeinschaft in Malawi? Gibt es informelle Abstimmungen?			
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:				
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:				

Effektivität

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
7. Erreichung der Ziele			2	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:				
7.2. Sonstige Evaluierungsfragen					
8. Beitrag zur Erreichung der Ziele			3	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:	Im Rahmen des Vorhabens sollte der Bau von Klassenräumen, Häuser für Lehrkräfte, Hostels für Lehramtsstudierende, sanitäre Anlagen und Verwaltungsräume sowie die Bereitstellung von Mobiliar durchgeführt werden. Weiterhin sollten abhängig vom Zustand der bestehenden Anlagen, dem Bedarf und der Dringlichkeit die Sanierung der Sanitärsysteme der drei TTCs vorgenommen. Inwiefern konnten die geplanten Outputs realisiert werden?			
8.2. Werden die erbrachten Outputs und geschaffenen Kapazitäten genutzt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Wie stellt sich die Auslastung der Klassenräume, der Häuser für Lehrkräfte, Hostels für Lehramtsstudierende, sowie Verwaltungsräume dar?			
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:	Ist der Zugang zu den TPS und TTC über die Straße ganzjährig möglich? Ist der Zugang zu der geschaffenen Infrastruktur barrierefrei? Wurde auf die speziellen hygienischen Anforderungen insbesondere für Mädchen und Frauen geachtet?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
8.4. Inwieweit hat die Maßnahme zur Erreichung der Ziele beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Konnten durch die Verbesserung der schulischen Infrastruktur zu einer Erhöhung der Qualität der praktischen Lehrerbildung beigetragen werden?			
8.5. Inwieweit hat die Maßnahme zur Erreichung der Ziele auf Ebene der intendierten Begünstigten beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Inwiefern profitierte Lehramtsstudierende, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler von der Maßnahme?			
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:				
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:				
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:				

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- 0 +)	Begründung für Gewichtung
8.9. Welche externen Faktoren waren ausschlaggebend für die Erreichung bzw. Nicht-Erreichung der intendierten Ziele der Maßnahme (auch unter Berücksichtigung der vorab antizipierten Risiken)? (Lern-/Hilfsfrage)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welche Risiken bestanden? Wie sollten diese Risiken aufgefangen werden? Was hat dazu geführt, dass sie sich nicht materialisiert haben? Was hat dazu geführt, dass sie eingetreten sind? Was hätte man besser machen können?			
9. Qualität der Implementierung			3	0	
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 funktionierten die Abstimmungsprozesse zwischen allen Stakeholdern? -Waren die Kapazitäten des Durchführungsconsultants ausreichend um die Outputs zeitnah und umfassend zu erbringen? -Wie funktionierte die Zusammenarbeit zwischen Consultant und MoE? -War die Erbringung der die einzelnen Outputs aufeinander abgestimmt?			
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:				
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: Frage nicht anwendbar.				

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
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:				
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:	Welcher Anteil der finanziellen Ressourcen unter dem Vorhaben insgesamt wurde auf die Verbesserung der Infrastruktur verwendet? Welcher Anteil auf die Ausstattung und Möblierung? Wie hoch war der Eigenanteil der Regierung?			
11.2. Inwieweit wurden die Inputs der Maßnahme im Verhältnis zu den erbrachten Outputs (Produkte, Investitionsgüter und Dienstleistungen) sparsam eingesetzt (wenn möglich im Vergleich zu Daten aus anderen Evaluierungen einer Region, eines Sektors, etc.)? Z.B. Vergleich spezifischer Kosten.	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Konnte die Verbesserung der Infrastruktur sowie Ausstattung und Möblierung kosteneffizient erfolgen? Kam es möglicherweise zu Kostensteigerungen aufgrund von Durchführungsverzögerungen?			
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:	Im Jahr 2017 wurde über den Education Sector Joint Fund (ESJF) erstmals wieder ein koordinierter Geberansatz im Bildungsektor verfolgt. Fraglich ist, ob die Einzahlung der Mittel in den ESJF die Outputs der Maßnahme hätte erhöhen können?			
11.4. Wurden die Outputs rechtzeitig und im vorgesehenen Zeitraum erstellt?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Kam ist zu zeitlichen Verzögerungen hinsichtlich der Ausschreibung und Implementierung?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	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:				
12. Allokationseffizienz			3		
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:	Mit Blick auf die Verbesserung der Qualität der praktischen Lehrerausbildung: War das Fehlen einer angemessenen schulischen Infrastruktur primäres Entwicklungshemmnis oder wäre bspw. die Förderung der Vermittlung der Lehrinhalte (im Rahmen des neuen IPTE Curriculums), die Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien, Fortbildung der Mentoren etc. relevanter/sinnvoller gewesen?			
12.2. Inwieweit hätten – im Vergleich zu einer alternativ konzipierten Maßnahme – die erzielten Wirkungen kostenschonender erzielt werden können?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	-Denkbar wäre nicht die Förderung eines einzelnen Infrastrukturvorhabens, sondern die Einbringung der finanziellen Mittel im Rahmen eines Geberkorbs -Hätte durch die Wahl eines alternativen Bau-Designs die Wirkungen kostenschonender erreicht werden können?			
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:	-Hätten die positiven Wirkungen durch die Förderung der theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte erhöht werden können? -Stärkung des Verteiler-Systems mit Blick auf den möglichst landesweiten Eintritt der ausgebildeten Lehrer in den Schuldienst (ungleiche Verteilung von Lehrkräften in städtischen/ländlichen Gebieten) -Der Schwerpunkt der Verbesserung der Infrastruktur fiel auf den Bau von Klassenräumen. Hätten durch eine andere Schwerpunktsetzung die positiven Wirkungen erhöht werden können?			

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 es zu einer Verbesserung der Qualität der Grundbildung der malawischen Bevölkerung gekommen?			
13.2. Sind übergeordnete entwicklungspolitische Veränderungen (sozial, ökonomisch, ökologisch und deren Wechselwirkungen) auf Ebene der intendierten Begünstigten feststellbar? (bzw. wenn absehbar, dann möglichst zeitlich spezifizieren)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Siehe vorherige Frage			
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:	Inwiefern hat sich die Situation insbesondere für die ländliche Bevölkerung verbessert?			
14. Beitrag zu übergeordneten intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen			3	o	

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
14.1. In welchem Umfang hat die Maßnahme zu den festgestellten bzw. absehbaren übergeordneten entwicklungspolitischen Veränderungen (auch unter Berücksichtigung der politischen Stabilität), zu denen die Maßnahme beitragen sollte, tatsächlich beigetragen?	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:	Welchen Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Grundbildung der malawischen Bevölkerung hat das Vorhaben geleistet?			
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:	Inwiefern hat die Verbesserung der schulischen Infrastruktur und Ausstattung zu einer Verbesserung der Qualität der praktischen Lehrerbildung geführt? Inwiefern konnte das Vorhaben durch die Förderung qualifizierter Lehrkräfte dazu beitragen, dass sich Wiederholderraten in Grundschulen verringern und Abschlussraten erhöhen? Sich die Lernleistungen in den Kernfächern erhöhen?			
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:				
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:	Inwiefern ist es zu einer Verbesserung der Qualität der Bildung benachteiligter bzw. vulnerabler Teile der Zielgruppe gekommen?			

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
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:				
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:	Das Vorhaben hat das Potenzial, strukturell die Bildungsqualität im Grundschulbereich zu verbessern, falls die ausgebildeten Lehrkräfte tatsächlich und das auch landesweit in den Schuldienst eintreten. Die neue Infrastruktur, die im Rahmen des Vorhabens gebaut wurde, basiert auf Konstruktionen mit Stahlrahmen, die eine größere Widerstandsfähigkeit der Struktur bieten. Hatte der Entwurf Modellcharakter für nachfolgende Schulbauprojekte?			
14.8. Wie wäre die Entwicklung ohne die Maßnahme verlaufen? (entwicklungspolitische Additionalität)	☒ Frage wird betrachtet ☐ Frage wird nicht betrachtet, da nicht relevant. Optional Begründung:				
15. Beitrag zu übergeordneten nicht-intendierten entwicklungspolitischen Veränderungen			/		

Evaluierungsfrage	Betrachtung der Frage in EPE	Optional: Konkretisierung der Frage für das Vorhaben	Bewertung	Gewichtung (- o +)	Begründung für Gewichtung
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:	Konnten die Indikatoren auf Impact-Ebene für alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen verbessert werden?			
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:	Profitierten nur bestimmte Gruppen von der Maßnahme, so dass sich die soziale Diskrepanz zwischen Gruppen der Bevölkerung noch erhöht hat?			

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 Träger und Partner ohne hinreichendes Geberengagement in der Lage, die Wirkungen über die Zeit erhalten? <u>Auf Ebene des MoE:</u> - Existiert eine nachhaltige Finanzierungsstrategie des Bildungssektors? - Welchen Stellenwert nimmt die Ausbildung von Grundschullehrkräften innerhalb der Prioritäten der malawischen Regierung ein? <u>Auf Ebene der TPSs/TTCs:</u> - Wie viel des Gesamtbudgets wird für die Instandhaltung (Ausstattungs-/Gebäudeinstandhaltung) aufgewendet? Wie viel Geld wird für korrigierende/vorbeugende Maßnahmen investiert? <u>Auf Ebene der Zielgruppe:</u> Welcher Anteil der ausgebildeten Lehrkräfte tritt tatsächlich in den landesweiten Schuldienst ein? Wie lange verbleiben die Lehrkräfte im Schuldienst?			
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:	-Inwiefern bestehen Risiken für die Zielgruppe in Bezug auf die Übernahme in den Schuldienst/Rekrutierung von neuen Lehrkräften? -Risiko durch klimatische Ereignisse: Zerstörung der Infrastruktur? -Rahmenbedingungen für Lehrkräfte verschlechtern sich: z.B. Verzögerung bei der Auszahlung von Gehältern			

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:	Im Rahmen des Projekts wurde ein Betriebs- und Wartungshandbuch entwickelt. Wird dieses in allen Schulen verwendet?			
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:	Siehe oben.			
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:				
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 (- 0 +)	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:	Welche Reformen/ Reformbestrebungen bestehen im Bildungssektor hinsichtlich der Ausbildung von Grundschullehrkräften, welche die Dauerhaftigkeit der positiven Wirkungen der Maßnahme beeinflussen? Klimatische Auswirkungen auf die geförderte Infrastruktur?			
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:	Kontextual: -Gibt es unmittelbar absehbare Verschlechterungen des Kontextes (s.o.)? <u>Auf Ebene der TPS/TTC:</u> -Inwiefern haben die geschaffenen Kapazitäten nachhaltig Bestand? - Wird die Funktionsfähigkeit der Ausrüstung/Materialien regelmäßig überprüft und darüber berichtet? - Wie ist die Instandhaltung organisiert? Gibt es computergestützte Wartungspläne, auch für vorbeugende Maßnahmen? Wie viel Personal ist für die Wartung der Infrastruktur/Ausstattung vorgesehen? Welche technischen Fähigkeiten haben sie und welche Rolle spielen sie bei der präventiven und korrektiven Wartung? - Wie verwaltet das School Management Committee die Prozesse: Inventarisierung, physische Wartung? Weitere Faktoren (siehe hierzu unter „Effektivität“: - Ist in den TPSs/TTCs ausreichend qualifiziertes Personal (Mentoren, Lehrkräfte)? Finden regelmäßige Ausbildungsmaßnahmen (in-service) statt? - Verfügbarkeit von Lehr- und Lernmaterialien - Ist die vorhandene Infrastruktur ausreichend?			

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