

Annette Scheunpflug/Petra Stanat/Felicitas Thiel/  
Harm Kuper/Bettina Hannover

## Evidenzbasierte Entwicklung von Bildungserträgen durch Assessments – Überlegungen zu einem länder- und kultursensiblen Monitoring in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit

### Zusammenfassung

Im Kontext des Diskurses zu internationalen Vergleichsstudien werden im folgenden Beitrag Möglichkeiten ausgeleuchtet, eine entsprechend empirische Datenbasis anhand von Assessments in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit aufzubauen, die den Ertrag von Bildungsprozessen für die Steuerung von Bildungssystemen zur Verfügung stellt. Hierzu wird der Zusammenhang zwischen der Durchführung von Bildungsassessments und Bildungsqualität in den Blick genommen und ein ‚länder- und kultursensibles Bildungsmonitoring‘ beschrieben. Zudem werden Qualitätsindikatoren für Assessments beschrieben, die potenziell zu einer Verbesserung von Bildungsqualität beitragen können. Abschließend werden Überlegungen für den deutschen Beitrag zur internationalen Entwicklungszusammenarbeit ausgeführt.

**Schlüsselworte:** *Bildungsassessment, Bildungsqualität, Entwicklungszusammenarbeit*

### Abstract

In the context of the discourse on international large-scale assessments the following contribution explores opportunities for the development of a respective empirical data base for assessments in development cooperation countries, which provide the outcome of educational processes for the controlling of education systems. For this purpose the relation between the implementation of educational assessments and educational quality is taken into account to describe a country- and culture-sensitive educational monitoring. Furthermore, quality indicators for assessments are described, which potentially can contribute to the improvement of educational quality. In conclusion, observations are made in regard to the German contribution to international development cooperation.

**Keywords:** *Educational assessment, Educational quality, Development cooperation countries*

In vielen Ländern der Entwicklungszusammenarbeit, vor allem in Subsahara-Afrika, stellt die Steuerung von Bildungssystemen eine große Herausforderung dar. Als Ursachen sind dafür unter anderem die schwach ausgeprägte Verwaltung, die Vielzahl der Akteure, die schwierigen Rahmenbedingungen schulischen

Arbeitens sowie die chronische Unterfinanzierung von Bildungssystemen zu nennen (vgl. Willms 2006; OECD/DAC 2006; Deutscher/Feyson 2008). Mangelhafte Bildungsverwaltung führt nicht nur zu geringer Bildungsqualität, sondern verteuert auch die Bildung insgesamt. Die UNESCO spricht von insgesamt 129 Milliarden Dollar jährlichen Verlust durch geringe Unterrichtsqualität und ineffiziente Bildungsverwaltung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. UNESCO 2014, S. 19) bzw. einem Verlust von ca. 10 % der Gesamtkosten, die für Grundbildung aufgewendet werden. Von daher entsteht die paradoxe Situation, dass auf der einen Seite fehlende Mittel eine mangelhafte Steuerung des Bildungswesens bedingen, auf der anderen Seite jedoch gerade aufgrund der fehlenden Mittel eine effizient arbeitende Bildungssystemsteuerung unabdingbar wäre.

In den letzten Jahren wurde in der internationalen Schulentwicklungsdebatte – und zwar sowohl im wissenschaftlichen als auch im schulpolitischen Diskurs – intensiv die Entwicklung, Sicherung und Überprüfung von Bildungsqualität über den Aufbau eines systematischen Netzes aufeinander beziehbarer empirischer Daten diskutiert. In Industriestaaten scheint dies eine unabdingbare Grundlage für eine evidenzbasierte Steuerung von Bildungssystemen darzustellen. Während in Industriestaaten solche Systeme bereits seit einiger Zeit systematisch entwickelt werden (vgl. dazu im Überblick Gogolin et al. 2011), hat die Diskussion über eine auf Daten basierte Steuerung für Länder der Entwicklungszusammenarbeit gerade erst begonnen. Gleichwohl zählt die UNESCO eine erheblich steigende Anzahl nationaler Assessments in den letzten 15 Jahren. Der *Education for All Global Monitoring Report* von 2015 gibt erstmals einen Überblick über nationale Bildungsassessments (ohne jedoch deren Validität und wissenschaftliche Tiefe beurteilen zu können) und kommt auf 50 nationale Bildungsassessments in Subsahara-Afrika, 54 in Lateinamerika und der Karibik, 23 in den Staaten des Mittleren Ostens und Nordafrikas, 49 Assessments in Asien und im pazifischen Raum, 37 in Zentralasien und Osteuropa sowie 42 in Nordamerika und Westeuropa, insgesamt also 245 Assessments (vgl. UNESCO 2015, S. 304–312). Gleichwohl erreichen nicht alle diese Assessments die erforderlichen Qualitätsstandards, um zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen beizutragen; häufig handelt es sich um nationale zentrale Abschlussprüfungen (vgl. Benavot/Köseleci 2015). Angesichts der Tatsache, dass die

Kosten für Assessments in nichtindustrialisierten Bildungssystemen etwa 1 % der Bildungskosten ausmachen (vgl. Wolff 2007; Clarke 2016), ist die Frage von Bedeutung, wie Assessments beschaffen sein sollten, die zur Entwicklung von Bildungsqualität beitragen und die Kosten für ineffizientes Bildungsmanagement nicht um die Kosten für ein Assessment vergrößern, sondern reduzieren helfen. Zudem ist die Frage zu stellen, wie die Entwicklungszusammenarbeit über die Anbahnung internationaler Kooperationen und deren Finanzierung zu einem effizienten Gebrauch von Bildungsmonitoring beitragen kann.

In diesem Beitrag werden die Möglichkeiten ausgeleuchtet, für Länder der Entwicklungszusammenarbeit eine entsprechende empirische Datenbasis (im Folgenden auch „Assessment“) aufzubauen. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Erfassung des Ertrags von Bildungsprozessen, also den von jungen Menschen erreichten Kompetenzen, da die Erfassung von Noten oder häufig wenig kompetenzorientierten nationalen Abschlussprüfungen zu geringen Aufschluss über den Ertrag von Bildungserträgen bietet. Die erreichten Kompetenzen sind ein zentraler Indikator für die Erträge von Bildungssystemen und deren Qualität; dieser Indikator sollte aber in ein breiteres Konzept des Bildungsmonitorings eingebettet sein. Der Aufbau eines solchen Assessments benötigt Expertise – im Hinblick auf die Entwicklung der Instrumente, die Durchführung der Untersuchung und die Interpretation der Ergebnisse. Länder der Entwicklungszusammenarbeit können eine solche Aufgabe nicht alleine stemmen. Die folgenden Überlegungen leuchten vor diesem Hintergrund die Möglichkeiten aus Geberperspektive aus, einen solchen Prozess sinnvoll zu unterstützen. Der Beitrag geht auf ein Projekt zurück und stellt die überarbeiteten und aktualisierten Ergebnisse einer Analyse dar, ohne jedoch alle Vor- und Rahmenüberlegungen wiedergeben zu können (vgl. ausführlich Stanat et al. 2010)<sup>1</sup>. Im ersten Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen der Durchführung von Bildungsassessments und Bildungsqualität genauer in den Blick genommen. Im zweiten Schritt geht es um ein ‚länder- und kultursensibles Bildungsmonitoring‘. Wir beschreiben Qualitätsindikatoren von Assessments, die potenziell zu einer Verbesserung von Bildungsqualität beitragen können. Abschließend werden Überlegungen zu einem deutschen Beitrag in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit in diesem Bereich angestellt.

### **Bedingungen des Beitrags von Assessments zur Bildungsqualität**

Wenn Assessments zur Verbesserung von Bildungsqualität beitragen sollen, ist zunächst zu reflektieren, wie Assessments beschaffen sein sollten, um jenes Steuerungswissen bereit zu stellen, das zu einer Verbesserung von Bildungsqualität beiträgt. Es sind folgende Faktoren, die ineinander greifen, zu nennen:

#### **Assessments ermöglichen genaue Kenntnisse über den Zustand von Bildungssystemen**

Dass die Augenscheinrationalität von Bildungsentscheidungen nicht immer hinreichend ist, wurde in den letzten Jahren an einigen Beispielen insofern sichtbar, als dass es auch unter schwierigen gesamtgesellschaftlichen Bedingungen – ähnlich wie in Industriestaaten – in einigen Staaten der Entwicklungs-

zusammenarbeit besser als in anderen gelingt, das Bildungswesen zu organisieren. So haben Untersuchungen anlässlich des Education for all Monitorings z.B. gezeigt, dass sich Bildungssysteme in Subsahara-Afrika in ihren Effekten, etwa im Hinblick auf die Drop-out Rate, Gendergerechtigkeit und Effizienz des Mitteleinsatzes teilweise deutlich unterscheiden (vgl. UNESCO 2015; World Bank 2009; vgl. auch Woessmann 2003). Dieses Wissen um diese Kennziffern ist jedoch für die Steuerung von Bildungssystemen nicht hinreichend (vgl. World Bank Independent Evaluation Group 2006). Es fehlt das Wissen über die längerfristigen Wirkungen schulischer Bildung. Dieses wurde in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit bislang kaum untersucht (vgl. den Forschungsüberblick bei Yu 2007; Verspoor 2008; Riddell 2008). Gerade dieses Wissen jedoch vermag dabei zu helfen, die Effektivität und Effizienz von Bildungssystemen besser zu verstehen und die Anschlussfähigkeit der in formalen, nonformalen und informellen Bildungsprozessen erworbenen Kompetenzen für eine erfolgreiche Lebensführung zu bestimmen (vgl. zum Kompetenzerwerb im informellen Sektor Bakke-Seeck 1995; Boehm 1997; Kopong 1995; Overwien 1999; Lang-Wojtasik 2001).

Assessments können für diese Fragestellungen eine Orientierung bieten, wenn es mit deren Hilfe gelingt, den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler – bei Kontrolle des sozialen Hintergrunds und der kognitiven Grundkompetenz – zu erfassen und damit den Ertrag von Schulen sichtbar zu machen. Diese Assessments können entweder für ein Land neu entwickelt werden oder als Teilnahme an einem internationalen Assessment organisiert sein. Sie sollten jedoch so strukturiert sein, dass sie den in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit wichtigen Bereich der unteren Kompetenzen hinreichend differenziert abbilden. Insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern kommt neben formalen auch nonformalen und informellen Lernprozessen eine zentrale Rolle zu. Über die relativen Effekte dieser Prozesse und die Anschlussfähigkeit der entwickelten Kompetenzen ist bislang wenig bekannt. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Studien, die Kompetenzen erfassen, in der Regel ausschließlich junge Menschen einbeziehen, die sich im formalen Bildungssystem befinden. Anhand dieser Daten lässt sich jedoch keine Aussage darüber treffen, inwieweit außerhalb des formalen Bildungssystems Kompetenzen erworben werden, die für eine erfolgreiche Lebensführung zentral sind und in welcher Beziehung diese Kompetenzen zu den Erträgen des formalen Bildungssystems stehen. Zudem sind die Hintergrundfragebögen oft nicht an die Situation in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit angepasst und erfassen zum einen den sozialen Hintergrund des Elternhauses zu ungenau und berücksichtigen zum anderen die Bildungsbiografie zu wenig, um über den Erwerb von Kompetenzen außerhalb der Schule etwas aussagen zu können. Während in den an internationalen Assessments teilnehmenden Industriestaaten zentrale Rahmenbedingungen für Bildung, nämlich die Sicherung eines Existenzminimums und die allgemeine Schulversorgung, in der Regel gegeben sind, ist dies im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit häufig nicht der Fall. Zudem ist es wichtig, dass über das Assessment durch die Wahl der Testsprache nicht einseitig die Sprachkompetenzen in einer nur formalen (aber wenig verwendeten) Amtssprache in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. für ein Assessment in

einer lokalen Sprache Krogull et al. 2014; vgl. zur differentiellen Diskussion von Large-Scale Assessments in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit Montané Lores 2002; Küper 2003; Asbrand et al. 2005; Clarke 2016).

Damit lassen sich folgende Bedingungen formulieren, unter denen Bildungsassessments in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit für Steuerung relevantes Wissen zur Verfügung stellen können, um zu einer Qualitätsverbesserung im Bildungswesen beizutragen:

- Sie sollten den unteren Kompetenzbereich hinreichend genau durch entsprechende Tests abbilden können.
- Sie sollten auf Haushaltsebene die Stichprobe ziehen, um auch hinreichend Jugendliche außerhalb des Schulwesens zu erfassen.
- Es wären Hintergrundfragebögen zu entwickeln, die die soziale Wirklichkeit von Entwicklungsländern abbilden und der häufig non-formalen Bildungssituation Rechnung tragen.
- Die Testsprache ist an die Gegebenheiten des Sprachgebrauches und nicht formal nur an eine Amts- oder Schulsprache anzupassen.

#### **Assessments schaffen eine Grundlage für Diskussionen über Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität im Bildungswesen**

Eine solide Datenlage, die einen objektiven Blick auf das Bildungssystem eröffnet, bietet eine Grundlage für die Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität im Bildungswesen (vgl. für die wenigen vorliegenden Vergleichsuntersuchen zu diesem Kontext Bernard/Michaelowa 2006; für Kenia und Namibia Nzomo/Makuwa 2006; Crossley 2008; für Nigeria Johnson 2008). Assessments, die den Kompetenzerwerb messen, zwingen die Verantwortlichen den Blick auf das zentrale Anliegen des Bildungswesens zu lenken. Damit bieten Assessments eine Grundlage für ‚good governance‘ im Bildungswesen, für die Verbesserung von Bildungsqualität und für die effektivere Nutzung von Ressourcen. Mit Bildungsmonitoring ist die Erwartung verbunden, dass dieses zu rationalen Bildungsentscheidungen beiträgt. Politische Entscheidungsträger und die Öffentlichkeit erhalten mit Daten des Bildungsmonitorings einen Referenzpunkt für bildungspolitische Kommunikation. Dies bedeutet nicht, dass stringente Entscheidungsketten folgen werden; vielmehr sind politische Entscheidungen das Resultat selbstreferentieller Verarbeitung wissenschaftlicher Informationen im politischen System. Damit sind wichtige Implikationen für das Bildungsassessment in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit verbunden. Zum einen ist nicht davon auszugehen, dass sich durch Assessment allein eine bessere Bildungspolitik im Sinne von ‚good governance‘ herstellen ließe. Ein Monitoring kann einen Möglichkeitshorizont für Rationalität zwar eröffnen, nicht aber garantieren. Zum anderen liegt ein Teil der Wirkung von Bildungsmonitoring nicht nur darin, dass politischen Entscheidungsträgern Entscheidungsperspektiven eröffnet werden, sondern auch darin, dass das Thema ‚Bildung‘ gesellschaftlich an Bedeutung gewinnt, wenn das Assessment als Diskussionsanlass entsprechend genutzt wird.

Damit über Assessments jedoch eine Diskussion unter den entsprechenden Fachleuten potenziell angestoßen werden

kann, sollten die Ergebnisse des Assessments zumindest dem entsprechenden Fachpersonal in Ministerien und nachgeordneten Schulbehörden zugänglich sein. Die Ergebnisse sollten so aufbereitet werden, dass sie verständlich werden und auch ein öffentlicher Diskurs über die Ergebnisse möglich wird.

#### **Assessments können zum Capacity-Development hinsichtlich Bedingungen für Qualitätsentwicklung in Bildungssystemen beitragen**

Die erfolgreiche Durchführung eines Assessments erfordert die Mitarbeit einer Vielzahl von Personen im jeweiligen Land. Diese Mitarbeit bezieht sich auf die Vorbereitung und Umsetzung der Datenerhebung ebenso wie auf die Auswertung, Interpretation und Diskussion der resultierenden Daten. Damit kann Bildungsmonitoring in erheblichem Maße zur Fortbildung bei Personen aus der Bildungsverwaltung, der Lehrerfortbildung und der Bildungsforschung beitragen (vgl. Verspoor 2008, S. 39f.; Crossley/Holmes 2001). Zudem kann ein Bildungsassessment dazu beitragen, die Bedingungen für den Diskurs über Bildungsqualität allgemein zu verbessern und damit auch zum Capacity-Development in anderen Bereichen des Bildungswesens (z.B. der beruflichen Bildung oder der Erwachsenenbildung) beitragen. Damit dieser Effekt eintritt, sollte das Assessment so organisiert sein, dass es weitgehend von Akteuren aus dem betroffenen Land mitverantwortet und durchgeführt wird, hohe Partizipation auf Augenhöhe gegeben ist und Zeitressourcen und Finanzmittel gegeben sind, um entsprechend flankierende Fortbildung zu ermöglichen.

#### **Assessments können einen gesellschaftlichen Diskurs zur Bildungsqualität anregen**

Über die Ergebnisse von Assessments wird in der Regel öffentlich berichtet bzw. es sollte eine entsprechende Berichterstattung forciert werden. Damit wird potenziell ein gesellschaftlicher Diskurs über die Bildungsqualität und das Bildungswesen eines Staates angeregt, der alle Beteiligten einbezieht. Gesellschaftliche Transparenz und die damit verbundene Diskussion über einen zentralen gesellschaftlichen Teilbereich kann ebenfalls zur ‚good governance‘ beitragen und eine wichtige Form gesellschaftlicher Partizipation darstellen (vgl. z.B. Murimba 2006). Dazu ist es allerdings unabdingbar, dass das Assessment weniger als Vergleichsstudie Staaten in ein Ranking bringt, sondern vielmehr einen differenzierten Blick auf das eigene Land ermöglicht. Assessments, die zum Diskurs zur Bildungsqualität beitragen sollen, benötigen damit eine abgestimmte Öffentlichkeitsarbeit, den gesellschaftlichen Diskurs und Finanzmittel, um derartige Aktivitäten durchführen zu können bzw. Maßnahmen zur Verbesserung des Bildungswesens einzuleiten. Häufig ist nicht die Pressearbeit das Mittel der Wahl, da gerade in armen Empfängerländern wenig unabhängige Berichterstattung gegeben ist, sondern gute Internetarbeit sowie ein weitreichendes Angebot an Workshops mit Lehrer- und Elternverbänden sowie Schulträgern. Dabei ist im Auge zu haben, dass gerade in Ländern mit geringer Finanzkraft Schulen häufig durch den Staat und weitere Stakeholder gemeinsam verantwortet werden, etwa durch Elternverbände oder christliche Kirchen. Beispielsweise sind in der Demokratischen Republik Kongo über 70 % oder in Ruanda über 60 % der Schulen in christlich-konfessioneller nichtstaatlicher Trägerschaft (vgl.

Backiny-Yetna/Wodon 2009, S. 128; Scheunpflug/Wenz 2015). Hier jeweils die Stakeholder in eine Öffentlichkeitsstrategie einzubinden, ist unabdingbar für einen fruchtbaren und auf Bildungsqualität bezogenen öffentlichen Diskurs.

#### **Assessments können einen Beitrag zur internationalen Bildungsforschung leisten**

Ein empirisch fundiertes Bildungsassessment in Entwicklungs- und Schwellenländern kann einen zweifachen Beitrag zur internationalen Bildungsforschung leisten. Erstens wird damit die Kenntnis über die Situation von verschiedenen nationalen Bildungssystemen und über Bildung im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit erweitert. Zudem können anhand von Daten aus den Assessments allgemeine Fragen der Steuerung von Bildungssystemen bearbeitet werden, wie etwa das Verhältnis von Bildungsqualität und ‚good governance‘, die Mechanismen von Elitenreproduktion oder die Benachteiligung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen durch das Bildungswesen (bzw. das Entstehen einer Meritokratie), der Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (wie z.B. des HDI und des GDI) auf Bildungsqualität und anderes mehr. Zweitens wird es durch datengestütztes Monitoring in bisher nicht gegebenem Maße möglich, weiteren allgemeinen Fragen der Bildungsforschung nachzugehen. Beispielsweise lässt sich aufgrund des relativ hohen allgemeinen Bildungsstands in Industriestaaten der Gesamteffekt schulischer Bildung nur schwer ermitteln. Mit geeigneten Assessmentdaten aus Ländern der Entwicklungszusammenarbeit wäre es möglich, Effekte des formalen Bildungssystems einerseits sowie der non-formalen und der informellen Bildung andererseits zu untersuchen. Weiterhin könnte die Bedeutung der Schule für gesellschaftliche und soziale Entwicklungs- bzw. Modernisierungsprozesse abgeschätzt werden. Zudem ließe sich der Einfluss der Schule nicht nur auf die unmittelbaren Bildungserträge, sondern auch auf eine rationale Lebensführung (Gesundheitsvorsorge, vorsorgende Planung, Entscheidungsfindung etc.) analysieren. Daten aus Ländern der Entwicklungszusammenarbeit könnten die Forschungslage im Hinblick auf diese und weitere Fragen insgesamt deutlich verbessern und damit auch auf diesem Wege zu einer Verbesserung der empirischen Grundlagen von evidenzbasierter Steuerung beitragen.

#### **Überlegungen zu einem länder- und kultursensiblen Monitoring**

Bildungsmonitoring ist ein Format politikberatender Bildungsforschung, bei dem eine an universellen Kriterien bzw. Dimensionen der internationalen Bildungsforschung ausgerichtete Beschreibung und Analyse der Bildungssysteme ebenso von Bedeutung ist wie eine länder-sensible Ausrichtung. Generalisierbarer Aussagen über die Bedingungen der Bildungsbeteiligung, des Bildungserfolgs und der outcomes von Bildung im Sinne von Schuleffektivität sind von Studien zu erwarten, die auf der Grundlage bildungswissenschaftlicher Theorien und empirischer Forschung (beispielsweise von Scheerens 1990; Reynolds/Teddlie 2000; Helmke 2003; Fuchs 2003; Ross/Genevois 2006; Creemers/Kyriakides 2008; Hattie 2009) erstellt werden. Die Erhebung von Bildungsbeteiligung, Bildungserfolg und Outcomes eröffnet Optionen des Vergleichs zwischen Ländern im Sinne eines Benchmarking. Der relative Erfolg von Bildungssystemen – und daraus resultierende Zielsetzungen für bildungs-

politische Strategien – lässt sich auf diese Weise darstellen; damit lassen sich auch die absoluten Effekte institutionalisierter Bildung (Nettogewinne) untersuchen. Damit können auch wirkungsmächtige ‚Mythen‘ über die Wirksamkeit aufgeklärt werden.

Dem gegenüber eröffnet eine Orientierung an den Spezifika der jeweiligen Länder eine Ausrichtung an den historisch gewachsenen Profilen, institutionellen Kontextuierungen und den regionaltypischen, individuellen Voraussetzungen für die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg (vgl. Fuller/Clarke 1994). Damit wird beabsichtigt, folgenden Erwägungen Geltung zu verschaffen:

- Weder die deskriptive und analytische Relevanz der Indikatoren von Bildungsmonitorings noch ihre Ausprägungen sind statisch; ein ländersensibles Bildungsmonitoring arbeitet mit dem Anspruch, landesspezifische Indikatoren zu entwickeln und deren Zusammenhang mit sozialen Kontextfaktoren zu explorieren.
- Die Institutionalisierung von Bildung ist durch die Analyse kausaler und funktionaler Zusammenhänge zwischen Bildungsbeteiligung, Bildungserfolg und deren Bedingungen nicht erschöpfend beschreibbar. Bildung ist als ein zentraler gesellschaftlicher Wert auch Gegenstand normativer Debatten, die oft von widerstreitenden Interessen geprägt sind. Etwaige Widersprüche in den normativen Positionen zur Institutionalisierung von Bildung sollten Berücksichtigung finden.
- Die Institutionalisierung von Bildung ist unter anderem von den endogenen Handlungspotentialen der Akteure eines Bildungssystems abhängig. Dieser Umstand spielt für den Institutionentransfer, aber auch für die Implementation ‚externer‘ Systeme des Bildungsmonitorings eine entscheidende Rolle. Um handlungswirksam werden zu können, erfordern Transfer und Implementation von bestehenden Modellen des Assessments eine Adaptation an die systembedingten Handlungslogiken einzelner Länder. Darüber hinaus sind die endogenen Entwicklungspotenziale eine wichtige Ressource des bildungspolitischen Handelns und der Auseinandersetzung mit den Trägheitsmomenten bestehender institutioneller Strukturen und Mentalitäten.

Ein kultur- und ländersensibles Bildungsmonitoring verfolgt den Anspruch, beide Aspekte miteinander zu verbinden. Es sollte auf generalisierbaren Modellen der Analyse von *school-effectiveness* basieren und auf einen Ländervergleich anhand standardisierter Indikatoren und Kontextfaktoren in einer Baselineerhebung abzielen. Begleitende policy studies dienen der Vorbereitung von Assessments und einer Anreicherung des Bildungsmonitorings mit landesspezifisch relevanten Indikatoren bzw. Kontextvariablen sowie einer Exploration der Grundgesamtheiten, auf die ein Bildungsmonitoring sinnvoll zu beziehen wäre. Darüber hinaus ermöglichen es policy studies, die landesspezifischen Pfade und Pfadabhängigkeiten (vgl. North 1992) der Entwicklung von Bildungssystemen in Betracht zu ziehen, vor deren Hintergrund die Ergebnisse der Bildungsmonitorings interpretiert werden können.

Die Implementation von Reformmaßnahmen im Bildungssystem – zu denen auch die Einrichtung von Monitorings gehört – sollte bereits in der Planungsphase empirisch

begleitet werden. Damit ist erstens die Möglichkeit verbunden, zeitnah auf ungeplante Effekte der Reformmaßnahmen und unvorhergesehene Entwicklungen zu reagieren. Zweitens können bei der Datenerhebung institutionelle Entwicklungspfade in Rechnung gestellt werden, um die Wahrscheinlichkeit des Erreichens von Reformzielen abzuschätzen. Eine faire Beurteilung der Leistungen eines Bildungssystems erfordert dieses ebenso wie eine praxistaugliche Rückkopplung der Ergebnisse mit den Akteuren und Entscheidungsträgern im Bildungssystem.

Für ein kultur- und ländersensibles Bildungsmonitoring sind jeweils im Kontext einer auf Entwicklungszusammenarbeit basierenden internationalen Bildungskooperation vielfältige Entscheidungen zu treffen, die im Folgenden skizziert werden.

*Vorbereitung eines gesellschaftlichen Diskurses:* Die Veröffentlichung der Ergebnisse des Monitorings – in einer Version für die Wissenschaft und einer kondensierten Fassung für die Öffentlichkeit – ist unabdingbar. Eine solche öffentliche Diskussion kann so auch einen wichtigen Beitrag zur Partizipation und Demokratisierung im Bildungswesen leisten. Vor diesem Hintergrund ist es nahe liegend,

- vor der Durchführung eines Bildungsmonitorings Vereinbarungen über den Zugang zu den Ergebnissen zu vereinbaren;
- das Bildungsmonitoring transparent daraufhin zu planen, welche Entscheidungsebenen von diesen Daten profitieren sollen (z.B. bestimmte Regionen und nachgeordnete Planungsebenen);
- Schulungen und Informationsveranstaltungen für Journalisten, Elternverbände, Lehrgewerkschaften und andere Stakeholder der interessierten Öffentlichkeit vorzusehen.

*Internationale Kooperation:* Da mit einem datengestützten Bildungsmonitoring erhebliche Zeit- und Finanzmittel nicht nur von Geberseite, sondern auch über den damit verbundenen organisatorischen Aufwand von Empfängerseite investiert werden müssen, ist es notwendig, dieses Instrument international kooperativ anzulegen und gemeinsam zu nutzen. Es sollte nicht sich die Situation weiter vertiefen, dass Gebernationen ihr eigenes Testmaterial entwickeln oder gar in verschiedenen Ländern von unterschiedlichen Gebern bzw. Forschergruppen mehrfach Daten erhoben werden. Zudem sollten vorhandene Daten der statistischen Ämter, der Bildungsverwaltung (z.B. aus den zentralen Abschlussprüfungen) und aus Evaluationen der Entwicklungszusammenarbeit systematisch gesammelt, zusammengeführt, aufbereitet und genutzt werden. Vor Beginn einer Länderanalyse sind die vorhandenen Daten zum Bildungssystem des jeweiligen Landes zusammenzustellen. Dazu ist es notwendig, auch international nach relevanten Daten zu recherchieren. Unter Umständen kann es zudem sinnvoll sein, offiziell bei bekannten Forschergruppen und Institutionen anzufragen, ob Daten erhoben wurden oder Erhebungen geplant sind. Die Planung eines auf Daten zu Erträgen des Bildungssystems gestützten Bildungsmonitorings sollte an die Kommunikationsstrukturen vor Ort zwischen Gebern und Regierung angebunden werden. Weiterhin sollte vor einem Assessment geprüft werden, ob und inwiefern andere, routinemäßig anfallende Daten (z.B. die jährlichen zentralen Abschluss-tests aller Schulklassen in Mosambik) als zu ergänzender Kern einer Testung verwendet werden könnten.

*Augenmerk auf Kontinuität:* Ein datengestütztes Bildungsmonitoring entfaltet seine Effekte in längeren Zeiträumen. Die Erhebung und Auswertung von Daten nimmt mindestens einhalb Jahre in Anspruch. Zudem brauchen bildungspolitische Entscheidungen ihre Zeit. Bis die auf Grundlage von Daten aus Assessments getroffenen Entscheidungen auf unterrichtlicher Ebene greifen, vergehen in der Regel nochmals mehrere Jahre. Ein datengestütztes Bildungsmonitoring lässt sich nur dann angemessen durchführen und sinnvoll verwerten, wenn zeitliche Kontinuität und langfristige Steuerung gewährleistet sind.

Der Zeitraum des Assessments einschließlich der nachfolgenden Entwicklungsphasen sollte deshalb im Vorfeld eingeplant werden. In diese Planung sollten Bildungspolitikerrinnen und -politiker aus Regierung und Opposition, Mitarbeitende der Verwaltung und der Zivilgesellschaft einbezogen und namentlich ernannt werden, um Verantwortlichkeit herzustellen und Nachhaltigkeit zumindest potenziell zu ermöglichen. Zudem sollten Verfahren zur Weiterentwicklung von Expertise in Ministerien, Bildungsadministration etc. vereinbart werden.

*Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule:* In Ländern mit einer vollständig erreichten Beschulung der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen ermöglichen Assessments, die in Schulen durchgeführt werden, ein hinreichendes Bild der Kompetenzen eines Jahrgangs. In Ländern, wo dieses nicht erreicht wird, entstehen dagegen erhebliche Verzerrungen, wenn nur Kinder und Jugendliche in Schulen erfasst werden. Zum einen werden damit die in einer Alterskohorte erreichten Kompetenzen systematisch überschätzt, zum anderen werden die Effekte außerschulischer Lernprozesse (z.B. Rechenkompetenzen von Jugendlichen, die auf Märkten etc. arbeiten) nicht wahrgenommen. Aus diesen Gründen sind angemessene Designs zu entwickeln, die es z.B. durch Erhebungen in Haushalten erlauben, auch die Kompetenzen und die weitere Entwicklung von Heranwachsenden zu erfassen, die keine Schule besuchen. Angesichts häufig unzureichender Melderegister müssen dazu im Vorfeld Verfahren gefunden werden, die unter den jeweils vor Ort gegebenen Umständen eine angemessene Stichprobenziehung ermöglichen (vgl. z.B. in methodischer Hinsicht Köhler/Zürcher 2007; Zürcher et al. 2007). Zudem wird es bei gegebenenfalls notwendigen Elternfragebögen häufig sinnvoll sein, diesen aufgrund von vorfindlicher Illiteralität mit mündlichen Interviewverfahren zu administrieren.

*Die gleichberechtigte Beteiligung von Mädchen und Frauen, Jungen und Männern:* Eine gendersensible Bildungsorganisation ist in vielen Staaten, gerade des mittleren Osten und Nordafrikas nach wie vor keine Selbstverständlichkeit. Von daher ist besonderes Augenmerk darauf zu richten, ob und inwieweit Mädchen und junge Frauen bzw. Jungen und junge Männer an Bildung angemessen beteiligt werden. Dies gilt auch für verschiedene gesellschaftliche Gruppen, deren Kinder von Bildung ausgeschlossen sind. Diese Aspekte sind sowohl bei der Stichprobenziehung als auch bei der Auswertung der Daten zu beachten. Zudem ist darauf zu achten, dass Bildungspolitikerrinnen, Wissenschaftlerinnen und Lehrerinnen angemessen an der Durchführung von Assessments beteiligt werden.

*Die Reflexion der Sprachsituation:* Viele Länder der Entwicklungszusammenarbeit sind durch eine enorme Sprachenvielfalt und eine nicht immer allgemein akzeptierte Amtssprache gekennzeichnet. Muttersprache, Schulsprache und Amtssprache können unterschiedlich sein. Die Frage, in welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen eine Testung durchgeführt werden soll, muss deshalb besonders sorgfältig geklärt werden. Durch Binnenmigration sowie Migration aus anderen Staaten kann es zudem vorkommen, dass Sprachen nicht mehr räumlich stratifiziert sind, sondern viele unterschiedliche Sprachen an einem Ort gesprochen werden. Gegebenenfalls sollte dann, wenn die offizielle Instruktionssprache kaum Lebensrelevanz aufweist, ein Assessment in mehreren Sprachen angeboten werden und Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, die ihnen angemessene Sprache zu wählen.

*Berücksichtigung regionaler Disparitäten:* Viele Länder der Entwicklungszusammenarbeit sind durch regionale Segregation und Disparitäten, etwa in Bezug auf die Möglichkeiten der Partizipation, der Wirtschaftskraft, der Schulversorgung und der Nahrungsversorgung, gekennzeichnet. Diese Differenzen sind oft nicht in politischen Strukturen abgebildet, so dass z.B. eine Stichprobenziehung nach Provinzen entsprechende Disparitäten häufig nicht widerspiegelt. Bei der Entwicklung von Stichprobendesigns und Auswertungsstrategien sind diese Unterschiede zu beachten. Dabei sind auch Flüchtlingslager zu berücksichtigen.

*Entscheidung für eine Schulstufe und Altersstufe:* In der Regel werden in Bildungsassessments die Stichproben anhand der besuchten Klassenstufe oder anhand des Alters der Kinder bzw. Jugendlichen definiert. So wird beispielsweise in TIMSS die Klassenstufe, in PISA das Alter als Kriterium der Stichprobenziehung verwendet, was unterschiedliche Konsequenzen für die Interpretation der Ergebnisse hat. Angesichts der in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit häufig nicht gegebenen stringenten Schulkarrieren, ist es sinnvoll eine sowohl auf das Alter als auch die Klassenstufe bezogene Stichprobe zu ziehen.

*Entscheidung für Kompetenzbereiche:* Lesen und basale mathematische Kompetenzen sind ein unverzichtbarer Bestandteil der Grundbildung. Ebenfalls stellen naturwissenschaftliche Kompetenzen, gerade im Hinblick auf Gesundheit und Ernährung, eine zentrale Anforderung dar, die in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit von besonderer Relevanz sind. Übergeordnetes Thema für das Monitoring sollte die Relevanz von Bildungsinhalten und -methoden der genannten Bereiche sein. Entsprechende Kompetenzen in den Bereichen HIV-AIDS-Prävention, Trinkwasser, Hygiene, Gesundheit, Ernährung, Gesellschaftskunde, Lebensplanung und Entrepreneurship Education sollten integriert werden.

*Ökonomisch nachhaltige Arbeit:* Angesichts der geringen Ressourcen, die für Bildung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit zur Verfügung stehen, sollte das Assessment effizient und nachhaltig gestaltet werden. Dies bedeutet, dass

- die Stichprobenziehung und die Durchführung des Assessments auch nach ökonomischen Gesichtspunkten geplant werden sollten;
- an eine Kompensation des zeitlichen Engagements für die Teilnehmenden in Form einer Anerkennung (z.B. eines Stiftes, eines Heftes etc.) gedacht werden sollte;

- die Dateneingabe ggf. vor Ort mit einheimischen Unternehmen durchgeführt werden sollte;
- Qualitätsmonitoring und die wissenschaftliche Begleitung als Capacity-Development-Vorhaben angelegt sein sollten (siehe unten), um vor Ort nachhaltig entsprechende Kompetenz aufzubauen und diese Arbeit langfristig von Geberinitiativen unabhängig zu machen.

*Gewährleistung von Datenschutz:* Der Datenschutz ist zu gewährleisten. Dies sollte sowohl den Teilnehmenden als auch der Öffentlichkeit kommuniziert werden, um das Vertrauen von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern für das Bildungsassessment zu gewinnen. Gerade in Staaten mit geringem demokratischem Bewusstsein ist dieser Aspekt von Bedeutung. Falls die Testung z.B. mit zentralen Abschlussprüfungen o.ä. gekoppelt wird oder durch Interviewerinnen und Interviewer in den Haushalten Befragungen durchgeführt werden, müsste offengelegt werden, wie die einzelnen Teile zusammengeführt werden.

*Sicherung der Durchführungsqualität:* Um aussagefähige Daten zu erhalten, ist die Qualität der Durchführung der Erhebung von entscheidender Bedeutung. Für die Erhebung ist ein hinreichend großes Zeitfenster zu wählen. Zudem sind Termine zu beachten, die sich nicht für Erhebungen eignen, wie weltliche und religiöse Feiertage und Zeiträume (wie z.B. Ferienzeiten, Nationalfeiertage, Weihnachten oder Ramadan) auch von Minoritäten, Regenzeiten bzw. Zeiten extremen Wetters sowie Erntezeiten in der Landwirtschaft. In den Vorerhebungen sollten diese Daten erfasst und transparent gemacht werden, um eine solide Planung der Datenerhebung zu ermöglichen. Lange Transportwege von Testmaterial sind ebenso zu berücksichtigen wie Transportprobleme für Testleiterinnen und Testleiter sowie Personen, die mit Qualitätskontrollen für die Erhebungen betraut werden.

*Capacity-Development:* Eines der mit Assessments verbundenen Ziele ist der Aufbau von Kompetenz im Hinblick auf Bildungsqualität und Bildungsmanagement in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit. Es sollte angestrebt werden, dass Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsforschung und des Bildungsmanagements durch das Programm ein Verständnis für ein datengestütztes Bildungsmonitoring erwerben, die Daten zu lesen und zu interpretieren lernen, mögliche Maßnahmen als Reaktion auf die Ergebnisse diskutieren sowie Strategien anderer Länder (im Norden wie im Süden) kennenlernen, um das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus der Erziehungswissenschaft, Bildungssoziologie, Pädagogischen Psychologie, Forschungsmethoden und Statistik sollten einbezogen und weiterqualifiziert werden. Über die Kooperation mit lokalen Partnern in Anpassung und Planung der Vorhaben sollte auch auf lokaler Ebene Kapazitäten zum Thema ‚Bildungsqualität‘ aufgebaut werden (vgl. dazu auch Krogull/Scheunpflug 2015).

Es ist davon auszugehen, dass es zur Sicherung der Bildungsqualität und zum Capacity Development bereits eine Fülle von Maßnahmen gibt, gerade auch im Kontext der Förderung von ‚good governance‘. Im Rahmen des Monitoring ist daher auch zu erheben, welche Maßnahmen bereits vorhanden sind, an welchen Stellen Lücken bestehen, welche Personen-

kreise involviert werden sollten und wie ein weiterführendes Programm aussehen könnte. Auch mögliche internationale oder nationale Kooperationen sollten in diesem Bereich ausgetestet werden.

### Fazit

Auf Seiten der Entwicklungszusammenarbeit bzw. der beteiligten Staaten der Entwicklungszusammenarbeit setzt das vorgeschlagene Monitoring voraus, dass ein starker politischer Wille zur Qualitätssteigerung von Bildungsangeboten in dem jeweiligen Land vorhanden ist und von daher davon auszugehen ist, dass ein entsprechendes Assessment auf Resonanz stoßen und gegebenenfalls Anlass zu Reformen bzw. zur Weiterentwicklung des Bildungssystems zu geben vermag. Gerade im Hinblick auf eventuell festzustellende Defizite in lebensrelevanten Kompetenzbereichen sollte der Wille zur Weiterentwicklung des Bildungswesens gegeben sein.

Auf Seiten der Geber setzt ein solches Monitoring den Willen für ein langfristiges Engagement voraus. Zudem bedarf es einer erheblichen Expertise im Datenmanagement, so dass die Kooperation mit einem in diesem Bereich ausgewiesenen Expertenteam unabdingbar ist. Im Sinne eines nachhaltigen Wissensmanagement, sowie des Transfers von Know-how zwischen Ländern, wäre hier der Aufbau einer stabilen und interdisziplinären Forschungsstruktur außerordentlich wichtig, um einen verlässlichen Partner für eine wissenschaftlich fundierte Bildungsberatung in der Entwicklungszusammenarbeit darstellen zu können. Durch eine solche Struktur würde in diesem Arbeitsbereich langfristige Forschungskapazität aufgebaut werden, die eine effiziente und nachhaltige Arbeit auf der bildungspolitischen und bildungspraktischen Ebene ermöglicht. Die Gründung einer entsprechenden Struktur könnte zudem ein wichtiger Schritt zur Globalisierung der deutschen erziehungswissenschaftlichen Expertise darstellen. Eine solche Struktur und die Beteiligung der entsprechenden staatlichen Stellen im Geberland wären ebenso unabdingbar wie das Engagement von Akteuren aus Entwicklungsagenturen, Partnerländern und der Wissenschaftsförderung. Ein Engagement in diesem Feld wäre vermutlich nicht nur für die Entwicklungszusammenarbeit von Bedeutung. Solchermaßen entwickelte Instrumente ließen sich auch im Rahmen der Flüchtlingsbeschulung als Diagnoseinstrument einsetzen und würden damit auch im Inland zur Bildungsqualität beitragen.

### Anmerkung

1 Vgl. Stanat, P./Scheunpflug, A./Kuper, H./Thiel F./Hannover, B. (2010): Assessment as a Tool for Evidence-Based Development of Post-Elementary Educational Opportunities in Developing Countries. Berlin: Unpublished Paper. GIZ. Wir danken der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit für die Förderung der Studie.

### Literaturverzeichnis

**Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Köller, O. (2005):** Lesekompetenz in sehr leistungsschwachen Nationen. Eine interkulturelle Sekundäranalyse der Leseleistungen in IGLU. In: Bos, W./Lankes, E.M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin R. (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster u.a. S. 37–79.

**Backiny-Yetna, P./Wodon, Q. (2009):** Comparing the Performance of Faith-Based and Government Schools in the Democratic Republic of Congo. In: Barrera-Osorio, F./Patino, H.A./Wodon, Q. (Hg.): Emerging Evidence on Vouchers and Faith-

Based Providers in Education: Case Studies from Africa, Latin America and Asia. Washington, DC. S. 119–135.

**Bakke-Seeck, S. (1995):** Competences in the informal sector in Lima/Peru. An empirical study of selected production and service trades. Bremen: Unveröffentlichte Dissertation Universität Bremen.

**Benavot, A./Köseleci, N. (2015):** Seeking quality: growth of national learning assessments, 1990–2013. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2015. Paris.

**Bernard, J.M./Michaelowa, K. (2006):** How can countries use cross-national research results to address „the big policy issues“? Case studies from Francophone Africa. In: Ross, K.N./Genevois, I.J. (Hg.): Cross national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact. Paris. S. 229–240.

**Boehm, U. (1997):** Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden.

**Clarke, M (2016):** Value for money: What do developing countries really get from participating in international assessment programs? (Worldbank Presentation). Washington. (Online verfügbar unter site-sources.worldbank.org/1818SOCIETY/Resources/Value\_for\_Money\_Clarke\_13Jan2016.pdf [01.02.2016]).

**Creemers, B.P.M./Kyriakides, L. (2008):** The dynamics of educational effectiveness. New York: Routledge.

**Crossley, M. (2008):** International and Comparative Research and the Quality of Education: learning from the Primary School Management Project in Kenya. In: Johnson, D. (Hg.): The Changing Landscape of Education in Africa. Quality, equality and democracy. Oxford. S. 77–91.

**Crossley, M./Holmes, K. (2001):** Challenges for educational research. International development, partnerships and capacity building in small states. Oxford Review on Education, Jg. 27, H. 3, S. 395–409.

**Deutscher, E./Fyson, S. (2008):** Improving the Effectiveness of Aid. In: Finance and Development, Jg. 25, H. 3, The International Monetary Fund.

**Fuchs, H.W. (2003):** Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und den Aufgabenzuweisungen an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, H. 2, S. 161–179.

**Fuller, B./Clarke, P. (1994):** Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. In: Review of Educational Research, Jg. 64, H. 1, S. 119–157.

**Gogolin, I./Baumert, J./Scheunpflug, A. (2011):** Transforming Education. Large Scale Reform Projects and their Effects. Sonderheft 13 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

**Hattie, J. (2009):** Visible learning. London, New York.

**Helmke, A. (2003):** Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. Seelze: Kallmeyer.

**Johnson, D. (2008):** Improving the quality of Education in Nigeria. In: Johnson, D. (Hg.): The Changing Landscape of Education in Africa. Quality, equality and democracy. Oxford. S. 45–61

**Köhler, J./Zürcher, C. (2007):** Assessing the contribution of international actors in Afghanistan. Results from a representative survey. In: SFB Governance Working Paper Series, 7.

**Kopong, E. (1995):** Informal learning: A case study of local curriculum development in Indonesia. Prospects, 25, S. 639–651.

**Krogull, S./Scheunpflug, A. (2015):** International Master's Programm Educational Quality in Developing Countries: Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führungskräfte. In: Huber, S.G./Stiftung der Deutschen Wirtschaft/Robert Bosch Stiftung (Hg.): Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Münster. S. 310–315.

**Krogull, S./Scheunpflug, A./Rwambonera, F. (2014):** Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies, Waxmann: Münster

**Küper, W. (2003):** Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 26, H. 1, S. 9–16.

**Kuper, H. (2005):** Evaluation im Bildungssystem. Stuttgart: Kohlhammer.

**Lang-Wojtasik, G. (2001):** Bildung für alle! Bildung für alle? Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesh und Indien. Hamburg: LIT.

**Montané Lores, A. (2002):** El Perú en la evaluación PISA. In: Formación y Capacitación Docente. Boletín 8, S. 14–15.

**Murimba, S. (2006):** What do ministers of education 'really think' about cross-national studies? In: Ross, K.N./Genevois, I.J. (Hg.): Cross-national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact. Paris. S. 121–131.

**North, D. (1992):** Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Cambridge: Cambridge University Press.

**Nzomo, J./Makuwa, D. (2006):** How can countries move from cross-national research results to dissemination, and then to policy reform? Case studies from Kenya

and Namibia. In: Ross, K.N./Genevois, I.J. (Hg.): Cross-national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact. Paris. S. 213–228.

**OECD/DAC (2006):** The Challenge of Capacity Development: Working Towards Good Practice, Paris.

**Overwien, B. (1999):** Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Neusäß: Kieser. S. 295–314.

**Reynolds, D./Teddlie, C. (2000):** An introduction to school effectiveness research. In: Teddlie, C./Reynolds, D. (Hg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. New York: Routledge.

**Riddell, A. (2008):** Factors influencing educational quality and effectiveness in developing countries. A review of research. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

**Ross, K.N./Genevois, I.J. (2006):** Cross-national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact. Paris: International Institute for Educational Planning.

**Scheerens, J. (1990):** School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. In: School Effectiveness and School Improvement, Jg. 1, H. 1, S. 61–80.

**Scheunpflug, A./Lang-Wojtasik, G./Urabe, M. (2006):** Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 29, H. 1–2, S. 58–62.

**Scheunpflug, A./Wenz, M. (2015):** Non governmental schools in primary and secondary education. Berlin: GIZ

**Stanat, P./Scheunpflug, A./Kuper, H./Thiel, F./Hannover, B. (2010):** Assessment as a Tool for Evidence-Based Development of Post-Elementary Educational Opportunities in Developing Countries. Berlin: Unpublished Paper. GIZ.

**UNESCO (2014):** Teaching and Learning. Achieving Quality for All. (EFA Global Monitoring Report 2013/4). Paris.

**UNESCO (2015):** Education For All 2000–2015: achievements and challenges (EFA Global Monitoring Report 2015). Paris.

**Verspoor, A.M. (2008):** The challenge of learning. Improving the quality of basic education in Sub-Saharan Africa. In: Johnson, D. (Hg.): The changing landscape of education in Africa. Quality, equality and democracy. Oxford: Symposium Books, S. 13–43.

**Willms, J.D. (2006):** Learning divides. Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

**Woessmann, L. (2003):** Schooling resources, educational institutions and student performance. The international evidence. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, Jg. 65, H. 2, S. 117–170.

**Wolff, L. (2007):** The Costs of Student Assessments in Latin America, PREAL, Washington DC.

**World Bank (2009):** Global monitoring report. A development emergency, Washington, DC: The World Bank.

**World Bank Independent Evaluation Group (2006):** From schooling access to learning outcomes. An unfinished agenda. Washington, DC: The World Bank.

**Yu, G. (2007):** Research evidence of school effectiveness in Sub-Saharan African Countries. Working Document Draft, July 2007. Bristol, UK: EdQual, University of Bristol.

**Zürcher, C./Köhler, J./Böhnke, J.-R. (2007):** Assessing the impact of development cooperation in North East Afghanistan. Interim report. BMZ Evaluation Reports 028, Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

### **Dr. Annette Scheunpflug**

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

### **Dr. Petra Stanat**

ist Professorin und derzeit Direktorin und wissenschaftlicher Vorstands des Instituts für Qualität im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin

### **Dr. Felicitas Thiel**

ist Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung an der Freien Universität Berlin

### **Dr. Harm Kuper,**

ist Professor für Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Freien Universität Berlin

### **Dr. Bettina Hannover**

ist Professorin für Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin