

Gelingensbedingungen und Bewertung des Einsatzes von Peer Reviews

Untersuchung am Beispiel des deutschen Auslandsschulwesens

Dissertation an der
Technischen Universität Dortmund

Verfasser: Günter Förschner
1. Gutachter: Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff
2. Gutachter: Prof. Dr. Wilfried Bos

Dortmund, 03. Mai 2013

Kriterium: Unterrichtsqualität
1.1. Der Unterrichtsablauf ist für
Anzahl der S. 24 Raum
Themen: Ja/ nein/ kaum
Klasse: 7b Fach
Indikator
1/5

Die vorliegende Arbeit wurde im Mai 2013 an der Technischen Universität Dortmund als Dissertation angenommen.

Der Autor ist Gymnasiallehrer und war von August 2003 bis Juli 2011 Lehrer an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria (Ägypten). Dort war er u.a. verantwortlich für die Fachoberschule (FOS) und für das Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM). Während seiner Zeit als Auslandsdienstlehrkraft war der Autor dreimal als Peer im Einsatz.

Seit Februar 2012 ist er Referent der Grundsatzabteilung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in München.

Das Titelbild zeigt eine Hospitation im Rahmen des Peer Reviews an der DEO Kairo und ist eine Aufnahme des Verfassers.

Danksagung

Diese Arbeit wäre nicht entstanden ohne die Unterstützung durch eine Vielzahl von Personen.

Ich möchte mich zunächst bei meinem Doktorvater, Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff, bedanken, der vor einigen Jahren das Risiko einging, einem ihm zunächst persönlich völlig unbekanntem Lehrer der Deutschen Schule der Borromäerinnen (DSB) in Alexandria die Chance zu einer Promotion zu geben. Anschließend musste H. G. Rolff dann viel Geduld aufbringen mit seinem Doktoranden, der immer wieder über Monate in die Funkstille abtauchte, um sich dann mit völlig neuen Ideen oder gar mit einem wieder einmal abgeänderten Thema zurückzumelden. Trotzdem wurde der sprunghafte Kandidat von seinem Betreuer nicht aufgegeben und zwischendurch durch spontane Anrufe und Mails immer wieder zum Weiterarbeiten motiviert. Die große Erfahrung in den Themenbereichen schulische Qualitätsentwicklung und Evaluation, die H. G. Rolff in die Betreuung meiner Arbeit einbrachte sowie seine Art, pädagogisch zu denken, gaben mir wertvolle Anregungen. DANKE.

Mein Dank geht auch an Prof. Dr. Claus Buhren (DSHS Köln), der sich immer wieder die Zeit nahm, mich bei inhaltlichen oder methodischen Fragen zu meiner Dissertation zu beraten und mir auch als wertvoller Gesprächspartner zum Thema „Peer Review an Deutschen Schulen im Ausland“ zur Verfügung stand. Ebenso möchte ich mich bei Dr. Sabine Müller bedanken, von deren wissenschaftlichen Erfahrungen ich bei meinen Besuchen am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Dortmund profitieren konnte. Mein Dank gilt auch dem Leiter des IFS, Prof. Dr. Wilfried Bos, der sich bereit erklärte, die Zweitbegutachtung meiner Arbeit zu übernehmen.

Die vorliegende Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen des deutschen Auslandsschulwesens. So gilt mein Dank den Schulleitern meiner vier Fallschulen, der DSB Alexandria, der DSB Kairo, der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo und der Deutschen Schule Sharjah, die mir die Möglichkeit einräumten an ihren Schulen empirische Daten zu sammeln und mir zudem auch als Interviewpartner zur Verfügung standen. Des Weiteren gilt mein Dank all den Kolleginnen und Kollegen der vier Fallschulen und zahlreicher anderer Deutscher Schulen im Ausland, die sich die Zeit für Interviews oder für das Ausfüllen meiner umfangreichen Fragebogen nahmen.

Last but not least geht mein ganz besonderer Dank an meine Frau Evelyn und meine Tochter Eila, die über Jahre Verständnis dafür aufbrachten, dass ich viele Wochenenden und Ferientage am Schreibtisch verbrachte statt mit ihnen.

Vorbemerkung zum geschlechterspezifischen Sprachgebrauch

In der vorliegenden Arbeit werden aus Gründen der Lesbarkeit (Textfluss) für die Benennung bestimmter Personengruppen (z.B. „Lehrer“, „Schüler“, Kollege ...) meist lediglich männliche Formulierungen verwendet. Selbstverständlich sind die weiblichen Bezeichnungen dabei jeweils mitgedacht.

Inhalt

Danksagung	1
Ausgewählte Begriffe und Abkürzungen	7
Einleitung	10
1. Wissenschaftliche Fragestellung.....	13
2. PQM an Deutschen Schulen im Ausland im Überblick.....	17
2.1 Theoretische und konzeptionelle Grundlagen des PQM im deutschen Auslandsschulwesen	17
2.2 Angebote der ZfA zur Unterstützung des PQM an Deutschen Auslandsschulen	21
2.3 Der Evaluationsdreischritt an Deutschen Auslandsschulen	22
3. Besondere Rahmenbedingungen des PQM an Deutschen Auslandsschulen.....	26
3.1 Begriff und Vielfalt Deutscher Auslandsschulen	26
3.2 Organisation des deutschen Auslandsschulwesens	27
3.3 Finanzierung und Verwendung des Budgets Deutscher Auslandsschulen.....	31
3.4 Lehrkräfte an Auslandsschulen und Besonderheiten der Personalentwicklung	32
3.4.1 Unterscheidung nach Status und Qualifikation	32
3.4.2 Besonderheiten der Personalentwicklung.....	33
4. Das Peer Review als Instrument der Evaluation und Schulentwicklung.....	36
4.1 Evaluation – Begriffe, Ziele und Gelingensbedingungen im Überblick	36
4.1.1 Begriffsklärung und Abgrenzung verschiedener Evaluationsansätze	36
4.1.2 Ziele bzw. Aufgaben der Evaluation	40
4.1.3 Vor- und Nachteile interner und externer Evaluationsansätze	43
4.1.4 Evaluationsstandards	44
4.1.5 Generelle Gelingensbedingungen von Evaluation.....	45
4.2 Das Peer Review – mehr als nur Evaluation	49
4.2.1 Begriff und Variationen des Peer Reviews.....	49
4.2.2 Zielsetzungen des Peer Reviews.....	53
4.2.3 Evaluationsgegenstand und Formulierung von Beobachtungsaufträgen.....	58
4.2.4 Aufgaben und Auswahl der Peers.....	65
4.2.5 Qualifikationen und Ausbildung der Peers.....	70
4.2.6 Vorbereitung des Besuchs	76
4.2.7 Kommunikation zwischen Peers und Schule.....	84

4.2.8	Rollenklärung zwischen Peers und Schule	86
4.2.9	Peer-Review-Kontrakt	93
4.2.10	Durchführung des Peer Reviews vor Ort und Methoden der Datensammlung	96
4.2.11	Rückmeldung der Ergebnisse	121
5.	Methodische Vorgehensweise	130
5.1	Methodische Vorgehensweise und Datengrundlage.....	130
5.2	Kriterien zur Bestimmung des Erfolgs eines Peer Reviews	142
6.	Darstellung der Durchführung und Bewertung des Gelingens des Peer Reviews anhand von vier Fallbeispielen des deutschen Auslandsschulwesens	152
6.1	Vorstellung der vier Fallschulen.....	152
6.1.1	Schulstrukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vier Fallschulen	152
6.1.2	Erfahrungsstand und personelle Verankerung von Schulentwicklung und Qualitätsmanagement.....	155
6.2	Durchführung der Peer Reviews an den vier Fallschulen im Überblick	164
6.2.1	Schulinterne Vorbereitung des Peer Reviews.....	164
6.2.2	Durchführung des Peer Reviews und Rückmeldung der Ergebnisse	177
6.2.3	Setzung bzw. Anpassung von Entwicklungsschwerpunkten sowie Ableitung und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen.....	192
6.3	Bewertung der Peer Reviews an den vier Fallschulen.....	201
6.3.1	Schulinterne Vorbereitung des Peer Reviews.....	203
6.3.2	Durchführung des Peer Reviews und Rückmeldung der Ergebnisse	211
6.3.3	Qualität und Aussagekraft der Ergebnisse.....	231
6.3.4	Setzung bzw. Anpassung von Entwicklungsschwerpunkten sowie Ableitung und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen.....	236
6.4	Zusammenfassende Bewertung des Gelingens der Peer Reviews an den vier Fallschulen.....	252
6.4.1	DSB Alexandria.....	253
6.4.2	DS Sharjah	256
6.4.3	DSB Kairo	258
6.4.4	DEO Kairo	262
7.	Gelingensbedingungen und Hemmnisse für den erfolgreichen Einsatz des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen	267
7.1	Evaluationsgrundlagen und Rahmenbedingungen	268
7.2	Merkmale der beauftragten Schule bzw. der Beteiligten.....	282
7.3	Rolle der Schulleitung im Peer-Review-Prozess	287

7.4	Merkmale und Auswahl der Peers	295
7.4.1	Merkmale der Peers	295
7.4.2	Anzahl und Auswahl der Peers	308
7.5	Durchführung des Peer Reviews	315
7.5.1	Allgemeine Gelingensbedingungen der Sammlung und Aufbereitung der Daten	315
7.5.2	Organisation der Zusammenarbeit zwischen den Peers	328
7.6	Präsentation der Ergebnisse	332
7.6.1	Einfluss der Präsentation der Ergebnisse auf den Erfolg des Peer Reviews	333
7.6.2	Einbeziehung der Schulfamilie in Auswertung und Umsetzung der Ergebnisse	345
7.7	Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews	350
7.7.1	Auswertung der Evaluationsergebnisse und Ableitung von Maßnahmen	350
7.7.2	Einbeziehung des regionalen Prozessbegleiters	356
7.8	Zeitbedarf eines gelingenden Peer Reviews	362
7.9	Zusammenfassung und Einordnung besonders wichtiger Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen	367
7.9.1	Allgemeine Gelingensbedingungen	369
7.9.2	Besondere Gelingensbedingungen an Deutschen Auslandsschulen	386
8.	Bewertung des Instrumentes Peer Review	392
8.1	Positive Wirkungen des Peer Reviews	392
8.2	Schwächen des Instrumentes Peer Review	407
8.3	Peer Review im Vergleich mit Selbstevaluation und Inspektion	411
8.4	Zusammenfassende Bewertung des Instrumentes Peer Review	416
	SCHLUSSfolgerungen	420
	Literatur	424
	Abbildungen und Fotos	435
	Tabellen	436
	Anhang	440

Ausgewählte Begriffe und Abkürzungen

Hinweis: die Erklärung und Abgrenzung der folgenden Begriffe erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sondern sie beziehen sich in erster Linie auf deren konkrete Verwendung in der vorliegenden Arbeit.

Abschlussbericht: Peer-Bericht, Peer-Report

ADLK: Auslandsdienstlehrkraft; durch die → ZfA für einen begrenzten Zeitraum an eine Deutsche Auslandsschule vermittelte und dafür von einem Bundesland frei gestellte Lehrkraft

Begegnungsschule: Im deutschen Auslandsschulwesen sind Begegnungsschulen vorwiegend auf die Begegnung der deutschen und der Kultur des Sitzlandes ausgerichtet. Dies spiegelt sich u.a. in einem hohen Anteil von nichtdeutschen Schülern wider. Expertenschulen sind vorwiegend auf die Kinder deutscher Experten (z.B. aus der Wirtschaft, Auswärtiger Dienst), die länger im Ausland eingesetzt sind, ausgerichtet.

Beobachtungsschwerpunkt: Evaluationsschwerpunkt, Evaluationsfokus; ausgewählter Qualitätsbereich, der von den → Peers untersucht werden soll

BPLK: Bundesprogrammlehrkraft; durch die → ZfA für einen begrenzten Zeitraum an eine Deutsche Auslandsschule vermittelte Lehrkraft

BLI: Bund-Länder-Inspektion; externe Evaluation im deutschen Auslandsschulwesen, bei der bei erfolgreichem Abschluss ein Gütesiegel verliehen wird

DaF: Deutsch als Fremdsprache

Deutsche Auslandsschulen: Deutsche Schulen im Ausland, die von der → ZfA finanziell gefördert werden

DFU: Deutsch im Fachunterricht

Entwicklungsfragen: Evaluationsfragen, Konsultationsfragen; in Abgrenzung zu → Impulsfragen sind dies detaillierte Fragen, die den → Beobachtungsschwerpunkten untergeordnet sind.

Expertenschule: → Begegnungsschule

Fallschulen: Für die in Abschnitt 6 der vorliegenden Arbeit analysierten Fallschulen werden folgende Abkürzungen verwendet:

DSBA: Deutsche Schule der Borromäerinnen (Alexandria/Ägypten)

DSBK: Deutsche Schule der Borromäerinnen (Kairo/Ägypten)

DEO: Deutsche Evangelische Oberschule (Kairo/Ägypten)

DSS: Deutsche Schule Sharjah (Sharjah/VAE)

Feedbackkonferenz: Abschlusspräsentation, Abschlusskonferenz; Präsentation der Ergebnisse des Peer Reviews am Ende des Besuchs vor ausgewählten Gruppen der Schulgemeinschaft

Fragebogen

FB I: Fragebogen I zum Ablauf des Peer Reviews und zur Nutzung der Ergebnisse

FB II: Fragebogen II zu Gelingensbedingungen und Bewertung des Peer Reviews als Instrument der Schulentwicklung

FB III: ergänzter FB II mit speziellen Fragen an → regionale Prozessbegleiter

FB an Peers der DSBA: Fragebogen an die zehn Peers der → Fallschule DSB Alexandria

GLK: Gesamtlehrerkonferenz

Hospitationen: 20- oder 45-minütige Unterrichtsbesuche durch die Peers

Impulsfragen: Fragen, die die Peers an die besuchte Schule stellen, um einen Impuls für deren weitere Entwicklung zu geben. Statt Impulsfragen zu stellen, können Peers auch konkrete Verbesserungsvorschläge machen.

Interviewpartner:

PB: → Regionaler Prozessbegleiter

SG: Mitglied einer → Steuergruppe; z.B. SG1P: Steuergruppenmitglied mit Peer-Erfahrung

SL: Schulleiter; z.B. SL3P: Schulleiter mit Peer-Erfahrung

SV: sonstiger Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens (z.B. → Schulvorstand)

Items: einzelne, geschlossen formulierte, Aussagen der für diese Arbeit verwendeten → Fragebogen

KMK: Kultusministerkonferenz; die KMK ist u.a. zuständig für die Sicherung der Qualität an anerkannten Deutschen Auslandsschulen.

Kontrakt: Peer-Kontrakt; vertragliche oder vertragsähnliche Vereinbarung zwischen den Peers und der evaluierten Schule zu Zielen und Ablauf des Peer Reviews

„kritische Freunde“: → Peers

Leitbild: kurzer Text, der die Besonderheiten (z.B. Schulprofil), Ziele und Visionen einer Schule veranschaulichen soll

LuF: Leistungs- und Förderungsvereinbarung; schriftliche Vereinbarung über die Leistungen, die eine Auslandsschule zu erbringen hat und über die finanzielle Förderung, die die → ZfA dieser im Gegenzug angedeihen lässt

Manöverkritik: Aussprache unter den Peers oder zwischen Peers und Vertretern der besuchten Schule über den Ablauf des Peer Reviews

Metaevaluation: Untersuchung der Qualität und Aussagekraft einer durchgeführten Evaluation

MR: mittlerer sequenzieller Rang; bei Balzer (2005) eine statistische Maßzahl für die Einordnung der Bedeutung (Rangfolge) von Merkmalen für eine erfolgreiche Evaluation

Orga-Team: Evaluationsausschuss; Gruppe, die sich an der evaluierten Schule um die Vorbereitung und Organisation des Peer Reviews kümmert

OLK: Ortslehrkräfte; im Gegensatz zu → ADLKs und → BPLKs sind dies Lehrkräfte, die am Standort der Auslandsschule angeworben und zu ortsüblichen Konditionen bezahlt werden. OLKs können deutsche oder Lehrkräfte aus dem Sitzland der Schule sein.

Pädagogischer Tag: pädagogische Konferenz, an der Lehrkräfte aber auch Schüler- und Elternvertreter teilnehmen

Peers: „kritische Freunde“, Peer-Evaluatoren

Peer-Leader: Mitglied eines Peer-Teams, das sich um die Arbeitsorganisation in der Gruppe und/oder um die Kommunikation mit der besuchten Schule kümmert

Peer Review¹: Entwicklungsorientierte Evaluation von ausgewählten Qualitätsbereichen aus Schule und Unterricht durch Lehrkräfte, die der untersuchten Schule nicht selbst angehören. Die Auswahl der Evaluatoren („kritischen Freunde“) und der Untersuchungsgegenstände (Beobachtungsschwerpunkte) sowie die Datenhoheit liegen dabei ausschließlich im Einflussbereich der Schule, die Konzeption und Durchführung der Untersuchung liegt in der Verantwortung der „kritischen Freunde“.

¹ Arbeitsdefinition der vorliegenden Dissertation

Peer-Tandem: Teilgruppe (meist zwei Personen) eines Peer-Teams, die die Bearbeitung eines → Beobachtungsschwerpunktes hauptverantwortlich übernimmt

PQM: Pädagogisches Qualitätsmanagement

PQM-Beauftragter: PQM-Koordinator; Lehrkraft an einer Auslandsschule, die – in Kooperation mit der Schulleitung – für das → PQM verantwortlich ist

PQM-Team: in Abgrenzung zur → Steuergruppe ist das PQM-Team in der Regel nicht durch das Kollegium einer Schule gewählt und es übernimmt oft neben steuernden auch umsetzende Aufgaben im schulischen Entwicklungsprozess

Qualitätsrahmen für das Auslandsschulwesen: verbindliche Qualitätsbereiche, -kriterien und –indikatoren, die Grundlage für die → BLI sind

Regionaler Prozessbegleiter (PB): Schulentwicklungsberater, der in einer bestimmten Auslandsschulregion eingesetzt ist

Schülerscouts: Schüler, die die Peers während ihrer Arbeit an der besuchten Schule unterstützen

Schulprogramm: auf dem → Leitbild einer Schule aufbauende Darstellung des Schulprofils und schulischer Entwicklungsziele

Schulreport: Schulportfolio, Schulbericht, Selbstreport; Zusammenfassung wichtiger Informationen, die die → Peers von der evaluierten Schule zur Vorbereitung ihres Besuches erhalten

Schulträger: Einrichtung oder Verein, die/der die Verantwortung für den Betrieb der einzelnen Auslandsschule und für die Instandhaltung seiner Liegenschaften hat

Schulvorstand: Leitungsgremium einer Auslandsschule, das sich aus Vertretern des → Schulträgers und dem Schulleiter zusammensetzt

SEIS+: Selbstevaluationsinstrument der Bertelsmann-Stiftung, das an die besonderen Bedürfnisse des deutschen Auslandsschulwesens angepasst wurde; im Text werden vereinfachend die Abkürzungen „SEIS“ und „SEIS+“ synonym verwendet

Stakeholder: Personen bzw. Gruppen, die von den Entwicklungen einer Organisation (hier: Schule) betroffen oder an diesen aktiv beteiligt sind (im Schulwesen: Lehrkräfte, Schüler, Eltern u.a.)

Steuergruppe: (gewähltes) Gremium, das schulische Entwicklungsprozesse organisiert (steuert), diese in der Regel aber nicht selbst ausführt

vermittelte Lehrkräfte: → ADLK, → BPLK

ZfA: Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen; Abteilung des Bundesverwaltungsamtes (Köln), die sich um die Organisation und um die Qualität des deutschen Auslandsschulwesens kümmert

Zielvereinbarung: verbindliche Vereinbarungen zwischen einer Auslandsschule und der → ZfA, die jedoch in Abgrenzung zur → LuF nicht mit einer speziellen Förderzusage verbunden sein muss

Einleitung

Von August 2003 bis Juli 2011 arbeitete ich insgesamt acht Schuljahre an der Deutschen Schule der Borromäerinnen (DSB) in Alexandria, einer staatlich anerkannten Deutschen Auslandsschule in Ägypten. In diesen Zeitraum fiel die Initiative der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (ZfA), die Auseinandersetzung der von ihr betreuten Schulen mit der eigenen Qualität sowie deren Weiterentwicklung zu fördern und in Richtung eines systematisch betriebenen Prozesses zu lenken. So wurden die Deutschen Auslandsschulen dazu angeregt, Steuergruppen zu gründen, Leitbilder zu entwickeln und erste Schritte zur Ermittlung der eigenen Stärken und Schwächen zu gehen. Eingebettet waren diese Initiativen der ZfA in ein System des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM), das für das deutsche Auslandsschulwesen unter der Führung von Prof. Dr. H. G. Rolff, dem damaligen Leiter des Instituts für Schulforschung (IFS) der Universität Dortmund, entwickelt wurde (vgl. auch Abschnitt 2.1). Wichtige Eckpunkte dieses Konzepts waren der Evaluationsdreischritt aus Selbstevaluation, Peer Review und Inspektion sowie Unterstützungsmaßnahmen in Form von Fortbildungen zu PQM und Evaluation sowie später auch durch den Einsatz regionaler Prozessbegleiter.

An der DSB Alexandria hatte ich selbst die Gelegenheit, den dortigen Prozess der Qualitätsentwicklung von der Leitbilderstellung über die ersten Schritte der Selbstevaluation bis hin zur Durchführung des Peer Reviews und der Bund-Länder-Inspektion (BLI) mitzuerleben und aktiv mitzugestalten. Dies geschah zunächst als Teilnehmer an der Leitbildentwicklung und später als Mitglied eines dreiköpfigen PQM-Teams bzw. der Steuergruppe. Über diese Gremien war ich auch aktiv in die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der drei genannten Evaluationsschritte mit eingebunden. Ergänzend dazu wurde ich im Dezember 2005 durch Prof. Dr. C. Buhren als Kommentator für das Selbstevaluationsinstrument „SEIS+“ ausgebildet und kommentierte anschließend die SEIS-Berichte verschiedener Deutscher Auslandsschulen. Knapp ein Jahr später, im Oktober 2006, kam ich im Rahmen eines „Follow-Up-Seminars“ zur schulischen Qualitätsentwicklung, das die ZfA in Kairo ausrichtete, zum ersten Mal in Kontakt mit dem Schulentwicklungs- und Evaluationsinstrument „Peer Review“. Die Teilnehmer, die sich aus Schulleitern, Schulvorständen, PQM-Verantwortlichen und Steuergruppenmitgliedern zusammensetzten, erhielten eine Einführung in das Verfahren des Peer Reviews sowie in die Rolle und Tätigkeit als „kritischer Freund“² und konnten anschließend ihr neu erworbenes Wissen im Rahmen eines Probe-Peer-Reviews an zwei Auslandsschulen in Kairo anwenden. Zum Abschluss der Fortbildungsveranstaltung bewerteten Vertreter der beiden evaluierten Schulen und die „Peer-Azubis“ das Instrument Peer Review in Form einer Rating Konferenz³. Bei dieser Methode notieren die Teilnehmer ihre persönliche Einschätzung zunächst durch Ankreuzen in einem geschlossen formulierten Fragebogen. Erst wenn alle Befragten diesen Schritt vollzogen haben, übertragen sie ihre Antworten auf Plakate, die genauso aufgebaut sind, wie der Fragebogen. Auf diesem Flipchart kann dadurch das Meinungsbild der Gesamtgruppe dargestellt werden, ohne dass die Befragten vorab in ihrem Ankreuzverhalten durch die anderen Teilnehmer beeinflusst werden. Nachdem alle Anwesenden ihre Kreuze von ihrem Zettel auf die Plakate übertragen hatten, wurde das quantitative Meinungsbild zwischen den Teilnehmern der Rating-Konferenz diskutiert.

Den „Peer-Azubis“ und den Vertretern der besuchten Auslandsschulen wurde jeweils ein unterschiedlicher Fragebogen vorgelegt. Die quantitativen Rückmeldungen zu den beiden Befragungen, die schließlich auf die Flipcharts übertragen wurden, werden in den beiden folgenden Tabellen wiedergegeben.

² Die Begriffe „Peer“ und „kritischer Freund“ werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

³ zur Methodik der Rating-Konferenz vgl. z.B. Nageler-Schluga 2012

Nr.	<i>Bitte äußern Sie Ihre persönliche Meinung zu den folgenden Aussagen!</i>	trifft voll zu	trifft z.T. zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	weiß nicht
1	Die Schulleitung hatte – trotz des Übungscharakters – ein echtes Interesse an dem Besuch der „kritischen Freunde“.	7	5			
2	Es wurde versucht, den Peers ein möglichst realistisches Bild der Schule zu vermitteln.	8	4			
3	Auf die von der Schule gestellten Leitfragen konnte im Rahmen des Besuchs eine fundierte Antwort gegeben werden.	4	6			2
4	Unsere Schule kann die Ergebnisse des Peer Reviews als sinnvolle Basis der weiteren Schulentwicklung nutzen.	7	5			
5	Der Aufwand, der für das Peer Review an der Schule betrieben wurde, ist durch den zu erwartenden Nutzen für die schulische Weiterentwicklung gerechtfertigt.	7		1		4
6	Wenn ohnehin eine Schulinspektion geplant ist, ist der Aufwand für ein zuvor durchgeführtes Peer Review nicht gerechtfertigt.		1	5	4	2

Tabelle 1: Einschätzungen zum Instrument Peer Review durch Vertreter der beiden besuchten „Trainingsschulen“

Quelle: Befragung im Rahmen der Peer-Review-Fortbildung in Kairo 2010 (n = 12)

Nr.	<i>Bitte äußern Sie Ihre persönliche Meinung zu den folgenden Aussagen!</i>	trifft voll zu	trifft z.T. zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	weiß nicht
1	Trotz der knappen Zeit konnte ein fundierter Eindruck von der Trainingsschule gewonnen werden.	6	10	2	2	
2	Die Daten einer vorher durchgeführten Selbstevaluation hätten die Aussagekraft der Ergebnisse meines Besuchs erheblich verbessert.	8	7	3	2	
3	Der Besuch der Schule hat mich sehr gut auf die Rolle eines „kritischen Freundes“ vorbereitet.	8	11	1		
4	Der Besuch der Trainingsschule hat meine Bereitschaft, mich auch an der eigenen Schule auf ein Peer Review einzulassen, deutlich erhöht.	11	6	2	1	
5	Die Peers lernen durch das Peer Review auch viel für die eigene Schulentwicklung.	14	4	2		

Tabelle 2: Einschätzungen zum Instrument Peer Review durch „Peer-Azubis“

Quelle: Befragung im Rahmen der Peer-Review-Fortbildung in Kairo 2010 (n = 20)

Wie aus Tabelle 1 hervor geht, gaben die zwölf befragten Vertreter der beiden besuchten „Trainingsschulen“ – darunter Schulleiter, Lehrkräfte, Vertreter des Schulvorstands sowie Schüler- und Elternvertreter – insgesamt sehr positive Rückmeldungen zu Aussagekraft und möglichem Nutzen der Peer Evaluation. So waren die beiden „Testschulen“ nach Meinung ihrer Vertreter tatsächlich an den Ergebnissen der „kritischen Freunde“ interessiert (Item 1) und die Schulen vermittelten den Evaluatoren auch ein realistisches Bild von sich (Item 2). Auf der anderen Seite wurden die Ergebnisse der Peers als fundierte Antwort auf die gestellten Entwicklungsfragen gewertet (Item 3) und als sinnvolle Basis für die weitere Schulentwicklung eingeschätzt (Item 4). Zudem stand der Aufwand, der durch das Probe-Peer-Review entstand, nach Meinung der Betroffenen in einer sinnvollen Relation zu dessen Nutzung (Item 5) und die Durchführung eines Peer Reviews erschien den Befragten auch dann als sinnvoll, wenn schon eine Schulinspektion geplant war (Item 6).

Dieser positiven Bewertung des Instrumentes Peer Review durch die Vertreter der besuchten Schulen schlossen sich auch die „Peer-Azubis“ an, die dort ihre ersten Erfahrungen als „kriti-

sche Freunde“ gesammelt hatten (vgl. Tabelle 2). So waren auch die 20 befragten Peers mehrheitlich der Ansicht, dass trotz der Kürze des Besuchs ein fundierter Eindruck von den „Trainingsschulen“ gewonnen werden konnte (Item 1), allerdings hätte die Aussagekraft der ermittelten Ergebnisse durch eine vorherige „SEIS“-Befragung⁴ nach Meinung der meisten Peers noch gesteigert werden können (Item 2). Die „Peer-Azubis“ fühlten sich zudem durch das Probe-Peer-Review gut auf die Rolle eines „kritischen Freundes“ vorbereitet (Item 3) und erkannten bei sich als Folge ihrer neu gewonnen Erfahrungen in der Trainingssituation eine gesteigerte Bereitschaft, sich auch an der eigenen Schule auf ein Peer Review einzulassen (Item 4). Die größte Zustimmung der 20 Befragten erhielt das letzte Item, in dem die Aussage gemacht wurde, dass die Peers durch ihren Einsatz auch viel für die eigene Schulentwicklung gelernt hätten (Item 5).

Sicherlich können die hier dargestellten Ergebnisse der Ratingkonferenz z.B. aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen der Durchführung des Probe-Peer-Reviews und der vergleichsweise geringen Zahl der Befragten nicht den Anspruch auf Einhaltung sozialwissenschaftlicher Gütekriterien oder auf Repräsentativität erheben. Trotzdem entstand für mich als Teilnehmer an der Peer-Ausbildung und an deren anschließender Auswertung der Eindruck, dass es sich beim Peer Review – z.B. im Vergleich zu „SEIS+“ – um ein besonders nützliches Instrument der Qualitätsentwicklung an der Einzelschule handeln würde. Außerdem stand aus meiner Sicht der dafür investierte Aufwand an Zeit, Personen und anderen Ressourcen in einem sinnvollen Verhältnis zum Nutzen, der sich aus dem Besuch der „kritischen Freunde“ für die Schulentwicklung ergab. Ausgehend von dieser positiven ersten Erfahrung mit dem Instrument Peer Review entstand die Idee, seine besonderen Stärken und möglichen Schwächen aber auch die Faktoren, die zu seinem Gelingen bzw. Misslingen beitragen, wissenschaftlich zu untersuchen. Das Ergebnis dieser Untersuchung ist die nun vorliegende Arbeit, die u.a. versucht, die Rückmeldungen der oben beschriebenen Rating-Konferenz wieder aufzugreifen und zu überprüfen.

⁴ Zum Zeitpunkt des „Follow-Up-Seminars“ war an keiner der beiden „Trainingsschulen“ schon eine SEIS+ Evaluation durchgeführt worden.

1. Wissenschaftliche Fragestellung

Ausgehend von meinen eingangs geschilderten ersten Erfahrungen mit dem Instrument Peer Review sichtete ich zu Beginn meiner Untersuchung die einschlägige wissenschaftliche Literatur zum Thema „Evaluation an Schulen“ und stellte dabei fest, dass es zum damaligen Zeitpunkt (Frühjahr 2007) noch wenige Veröffentlichungen zum Einsatz des Peer Reviews im schulischen Bereich gab. Im Zusammenhang mit der Evaluation von öffentlichen Dienstleistungen oder bei der Begutachtung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse hatte aber das Peer Review damals bereits eine erhebliche Bedeutung erlangt, wie Gutknecht-Gmeiner (2008, S. 55ff) darlegt. Als Evaluationsinstrument an Schulen nahm es jedoch mit Ausnahme des Bundeslandes Hessen, das das Peer Review damals im Modellversuch „eiver“ erprobte (vgl. IQ Hessen 2006 und MfBFSW 2005), noch eine Randstellung ein. Abgesehen von kürzeren Veröffentlichungen zum Thema „Peer Review“ (z.B. Höllrigl/Lahnthaler 1999, Stamm/Büeler 1999) beschäftigten sich erst ab dem Jahr 2007 umfangreichere Publikationen mit dem Einsatz von „kritischen Freunden“ im Schulwesen. Darin finden sich auch schon erste Ansätze zur Bewertung des Evaluationsinstrumentes Peer Review in Hinblick auf seinen Nutzen für die schulische Qualitätsentwicklung (vgl. z.B. Basel/Giebenhain et al. 2007, S. 169ff, Buhren/Düring 2008, S. 60ff). In den beiden genannten Publikationen basierten die Aussagen zu Wirkungen bzw. Nutzen des Peer Reviews in erster Linie auf einer geringen Zahl von Einschätzungen aus Schulen, die erste Erfahrungen mit dem Instrument gemacht hatten. Eine wissenschaftlich fundierte Bewertung konnte damals noch nicht geleistet werden. Gleichwohl gaben mir diese Rückmeldungen aus der schulischen Praxis in Kombination mit meinen eigenen ersten Erfahrungen im Rahmen der Peer-Review-Schulung Anhaltspunkte für die Beantwortung meiner ersten Forschungsfrage, die ich wie folgt formulierte:

Welche besonderen Stärken und Schwächen weist das Evaluationsinstrument Peer Review in Hinblick auf die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht (an Deutschen Auslandsschulen) auf?

Forschungsfrage 1 zur vorliegenden Arbeit

Im Verlauf der Klärung dieser Frage erhielt ich zusätzliche Impulse durch das Projekt „Peer Review in initial VET“, welches das österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) im Jahr 2003 für den Bereich der beruflichen Erstausbildung startete (vgl. www.peer-review-education.net). Die jahrelange Leiterin dieses Forschungsvorhabens, Maria Gutknecht-Gmeiner, arbeitete ihr Wissen und ihre Erfahrungen schließlich in Form einer Dissertation zum genannten Thema auf (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008). Dabei erwarb sie sich nicht nur den Verdienst einer fundierten definitorischen Klärung von Peer Reviews, sondern stellte auch Überlegungen zu Chancen und Grenzen dieses Instruments in der beruflichen Erstausbildung an, die für die Beantwortung meiner ersten Forschungsfrage wertvolle Ideen beisteuerten (vgl. Abschnitt 5.1).

Die zweite zentrale Frage, mit der sich die vorliegende Arbeit beschäftigt, lautet:

Welche Rahmenbedingungen (Gelingensbedingungen) müssen bei Konzeption, Durchführung und Auswertung des Peer Reviews bzw. bei der Umsetzung seiner Ergebnisse in Maßnahmen eingehalten werden, damit es verlässliche Daten generiert und einen positiven Beitrag zur Qualitätsentwicklung an der evaluierten (Auslands-) Schule leisten kann?

Forschungsfrage 2 zur vorliegenden Arbeit

Meine ersten Überlegungen zur Beantwortung dieser Frage basierten auf eigenen Erfahrungen als Teilnehmer am genannten „Follow-Up-Seminar“ zum Thema „Peer Review“, als Ausrichter eines Peer Reviews an der eigenen Schule (2008) und als „kritischer Freund“ an drei weiteren Fallschulen (vgl. Abschnitt 6). Zusätzlich ging ich von den Annahmen aus, dass sich-

- die Gelingensbedingungen von Peer Reviews weitgehend mit den allgemeinen Erfolgsfaktoren von Evaluationen decken würden und
- Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen bei der Beantwortung der beiden genannten Forschungsfragen nicht fundamental von Peer Reviews im deutschen Schulwesen unterscheiden würden.

Auf der Basis dieser Annahmen und meiner persönlichen Erfahrungen mit dem Instrument Peer Review leitete ich das folgende Wirkungsmodell ab (vgl. Abbildung 1), auf dem das Forschungsdesign zur vorliegenden Arbeit gründet (vgl. Abschnitt 5.1):

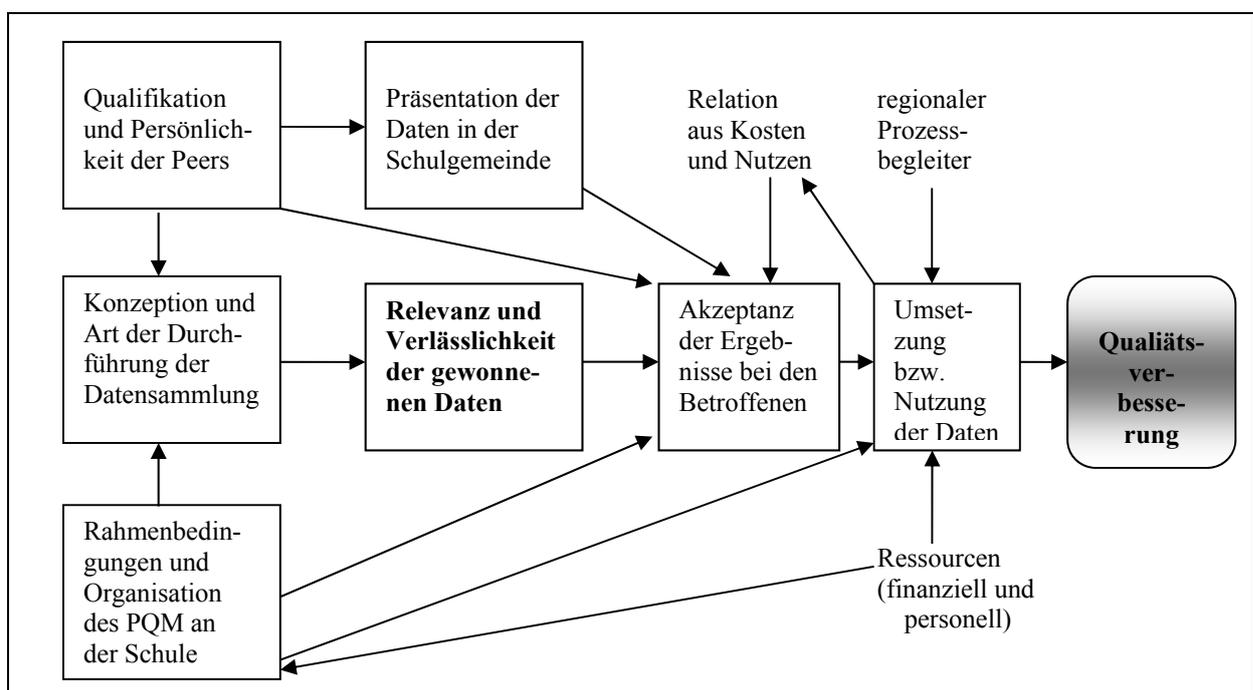


Abbildung 1: Wirkungsgefüge verschiedener Gelingensbedingungen von Peer Reviews

Meine Annahmen zu Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Instrument Peer Review gingen davon aus, dass dessen Erfolg zunächst einmal durch die Relevanz und Verlässlichkeit der Daten gekennzeichnet ist, die durch die „kritischen Freunde“ ermittelt werden. Andererseits können zuverlässige Ergebnisse nur ein Zwischenschritt zu einem gelingenden Peer Review sein, dessen Erfolg sich schließlich daran messen lassen muss, ob daraus an der evaluierten Schule tatsächlich Qualitätsverbesserungen entstanden sind.

Das Konzept der vorliegenden Arbeit basiert auf der Annahme, dass Relevanz und Verlässlichkeit der durch das Peer Review gewonnenen Daten direkt durch die Konzeption und Durchführung der Datensammlung (z.B. zeitlicher Umfang, Evaluationsmethoden) beeinflusst werden. So spielen z.B. bei der Vorbereitung des Peer Reviews die durch die besuchte Schule verantworteten bzw. formulierten Entwicklungsfragen eine wichtige Rolle. Diese weisen einen direkten Bezug zur Relevanz der gewonnenen Daten für die einzelschulische Qualitätsentwicklung auf. Die methodische Konzeption und damit auch die Verlässlichkeit der Ergebnisse hängen wiederum von der Qualifikation der Peers ab (z.B. Ausbildung, Erfahrung). Andererseits beeinflussen auch die Rahmenbedingungen und die Organisation des PQM an der be-

suchten Schule Konzeption und Durchführung der Datensammlung. So spielen z.B. die Einstellung des Schulleiters zum Peer Review sowie die personelle Unterstützung der „kritischen Freunde“ eine wichtige Rolle für eine gelingende Durchführung der Evaluation. Meine Grundannahmen bei der Annäherung an die Themenstellung der vorliegenden Arbeit gingen des Weiteren davon aus, dass die Akzeptanz der Evaluationsergebnisse bei den Betroffenen eine zentrale Voraussetzung für deren produktive Nutzung in Form von abgeleiteten Entwicklungsmaßnahmen ist. Diese Akzeptanz würde wiederum von der Relevanz und Qualität der Daten, aber auch von der Art, wie diese von den Peers präsentiert werden, abhängig sein. Hierbei spielen die Persönlichkeit und das Auftreten der „kritischen Freunde“ während ihres Besuchs an der Schule und nicht zuletzt bei der Präsentation der Ergebnisse eine entscheidende Rolle. Gleichzeitig ging ich bei der Konzeption des Forschungsdesigns davon aus, dass das Ziel der Akzeptanz der Evaluationsergebnisse und des Instrumentes Peer Review als Ganzes nur erreicht werden kann, wenn der finanzielle und personelle Aufwand, der dafür betrieben wird, auch in einem sinnvollen Verhältnis zu dessen Nutzen (Qualitätsverbesserung) steht. Dieser Nutzen des Peer Reviews hängt wiederum davon ab, ob aus den Evaluationsdaten tatsächlich Maßnahmen abgeleitet werden, die zu einer Qualitätsverbesserung in Schule und Unterricht beitragen (können). Diesen Zusammenhang hebt auch eine Studie zu den Erfolgsmerkmalen von schulischen Evaluationsprojekten hervor:

„Evaluation wird dann als entwicklungsförderlich und nicht als Kontrolle erlebt, wenn alle an Schule Beteiligten unmittelbare Auswirkungen durch sie erfahren. Daher sollten Evaluationsdaten in konkrete Handlungsschritte übersetzt werden, um den Schulalltag zu optimieren und zu verbessern.“ (Hornstetter et al. 2004, S. 294)

Es stellt sich zwar die Frage, ob tatsächlich – wie von den Autoren gefordert – *alle* an der Schule Beteiligten konkrete Auswirkungen des Peer Reviews spüren. Andererseits muss der Nutzen eines Peer Reviews nicht nur auf die besuchte Schule beschränkt sein, worauf die Erfahrungen mit dem „Intensivprojekt Schule“ (vgl. auch Stamm/Büeler 1999) hindeuten:

„Rückblickend wurde der Ansatz von allen beteiligten Schulen als hilfreich erlebt. Lehrreich für die Lehrpersonen in der Rolle von ‘Peers’ wie für die besuchten Kollegen.“ (Joss 2001, S. 84)

Bei der Konzeption von Entwicklungsmaßnahmen kann der regionale Prozessbegleiter⁵ einen beratenden Beitrag leisten. Gleichzeitig müssen an der Schule die nötigen finanziellen und personellen Ressourcen vorhanden sein, um die aus dem Peer Review abgeleiteten Maßnahmen auch umsetzen zu können.

Das hier beschriebene angenommene Wirkungsgefüge von Peer Reviews (an den Deutschen Auslandsschulen) ist die konzeptionelle Grundlage der Beantwortung der beiden genannten Forschungsfragen nach den besonderen Stärken und Schwächen sowie nach den Gelingensbedingungen von Peer Reviews. Zusätzlich ist es ein Anliegen dieser Arbeit zu überprüfen, in welchem Umfang die aus dem Beispiel des deutschen Auslandsschulwesens abgeleiteten Erkenntnisse auch auf Peer Reviews im bundesdeutschen Schulwesen übertragbar sind. Der Versuch der Klärung dieser Fragen im Rahmen der vorliegenden Arbeit basiert auf folgenden Schritten:

Die Abschnitte 2 und 3 geben einen Überblick über die besonderen Rahmenbedingungen des deutschen Auslandsschulwesens sowie über die dortige strukturelle Verankerung und Umset-

⁵ Die Aufgaben eines regionalen Prozessbegleiters im deutschen Auslandsschulwesen sind vergleichbar mit denen eines Schulentwicklungsberaters (vgl. auch Abschnitt 2.2).

zung des Pädagogischen Qualitätsmanagements. Abschnitt 4 stellt anschließend verschiedene Evaluationsansätze gegenüber und arbeitet die Besonderheiten des Instrumentes Peer Review heraus. Der darauf folgende Abschnitt beschreibt schließlich das Forschungsdesign des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit, das im wesentlichen auf der Analyse von vier Fallbeispielen (Abschnitt 6) und der Auswertung der Peer-Review-Erfahrungen an diesen sowie an weiteren Auslandsschulen basiert (Abschnitte 7 und 8).

2. PQM an Deutschen Schulen im Ausland im Überblick

In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit soll ein Einblick über die theoretischen Grundlagen und die Komponenten des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) im deutschen Auslandsschulwesen gegeben werden. Dies soll einen Eindruck vermitteln, welche Konzepte und Instrumente dort eingesetzt werden und auf welchen Grundannahmen sie beruhen. Im Gesamtkontext der Beschäftigung mit dem Instrument Peer Review, das im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit steht, kann dies jedoch nur überblicksartig geschehen. Einen vertieften Einblick in das PQM-Modell von Rolff bieten z.B. Rolff/Kempfert (2005, S. 35ff). Das darauf aufbauende System des Pädagogischen Qualitätsmanagements im deutschen Auslandsschulwesen wird z.B. bei Brüser-Sommer (2010, S. 14ff) und auf der Website der ZfA⁶ ausführlicher beschrieben.

2.1 Theoretische und konzeptionelle Grundlagen des PQM im deutschen Auslandsschulwesen

Das Konzept des Pädagogischen Qualitätsmanagements, das im deutschen Auslandsschulwesen Anwendung findet, basiert auf dem PQM-Modell von Rolff, das den Lernfortschritt der Schüler als „ultimativen Bezugspunkt“ (vgl. Rolff/Kempfert 2005, S. 39) der pädagogischen Schulentwicklung vorgibt. Deshalb ist die Unterrichtsentwicklung (UE) im PQM-Modell von Rolff eine zentrale, wenn auch nicht die einzige Komponente, denn:

„Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern.“
(a.a.O., S. 38)

Aus diesem Grund basiert Rolffs Entwicklungsansatz auf einem sich ergänzenden System von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung und setzt dabei ganz bewusst an der Einzelschule an, die er als entscheidenden Motor der Qualitätsentwicklung identifiziert. Gleichzeitig betont Rolff, aufbauend auf den Erkenntnissen der Organisationsentwicklung, dass Bottom-up- und Top-down-Ansätze bei der Weiterentwicklung der schulischen Qualität notwendigerweise zusammen gehören (a.a.O., S. 29). So kommen einerseits von der Schula-
administration zentrale Vorgaben (z.B. Lehrpläne, Richtlinien, Standards) und Ziele, die von der Einzelschule anschließend individuell umgesetzt werden müssen (vgl. auch Horster/Rolff 2001, S. 62). Gleichzeitig gibt Rolff zu bedenken, dass

„... Qualität schulischer Arbeit und Ergebnisse nicht zentral erwirkt bzw. angeordnet werden kann, sondern sich nur entwickelt, wenn die Akteure innerhalb einer Schule dieses wollen und sie dabei unterstützt werden.“ (Rolff/Kempfert 2005, S. 10)

In diesem Zitat sind zwei zentrale Grundgedanken enthalten, auf denen auch das PQM-Modell von Rolff basiert: einerseits können schulische Entwicklungsprozesse nur gelingen, wenn auf Seiten der Betroffenen Einsicht und Wille vorhanden sind, etwas zu verändern. Andererseits reicht diese Voraussetzung nicht aus, sondern die Schulen müssen auf ihrem Entwicklungsweg auch aktiv unterstützt werden (vgl. Abschnitt 2.2). Seiner Meinung nach müssen also „Druck und Zug“ (a.a.O., S. 34) zusammen kommen, also extern vorgegebene Ansprüche *und* damit einhergehende Unterstützung, z.B. in Form von Fortbildungen oder der Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen. Rolffs Ansatz gründet dabei auf einem

⁶http://www.auslandsschulwesen.de/nm_2176922/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/node.html?__nnn=true (18.08.2012)

pädagogischen Qualitätsverständnis, das nicht nur auf Wettbewerb und Vergleich, sondern genauso stark auf Pädagogik und Entwicklung basiert (a.a.O., S. 41).

Eine allgemeingültige Definition von „Qualität“ gibt dagegen das Deutsche Institut für Normierung (DIN): „Qualität ist die Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.“ (DIN EN ISO 8402)⁷

Aus dieser Definition geht hervor, dass Qualität grundsätzlich auf der Basis des Erfüllens vorgegebener Kriterien bewertet wird. Im deutschen Bildungswesen werden diese von den Kultusministerien der Länder vorgegeben und unterliegen dem kontinuierlichen gesellschaftlichen und politischen Wandel. Dieser gesellschaftspolitische Aspekt findet sich auch in der Definition schulischer Qualität von Dubs:

Qualität ist die „bewertete Beschaffenheit eines Bildungssystems, einer Schule oder einer Klasse, gemessen an den in einem politischen Aushandlungsprozess gefundenen Ansprüchen und Zielvorstellungen aller am Bildungswesen interessierten Gruppen und Personen.“ (Dubs 2003, zitiert nach Ditton/Müller 2011, S. 100)

Qualität im Bildungswesen ist nach Ditton (2009, S. 85) ein „komplexes Konstrukt“, das auf Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen basiert (vgl. Abbildung 2).

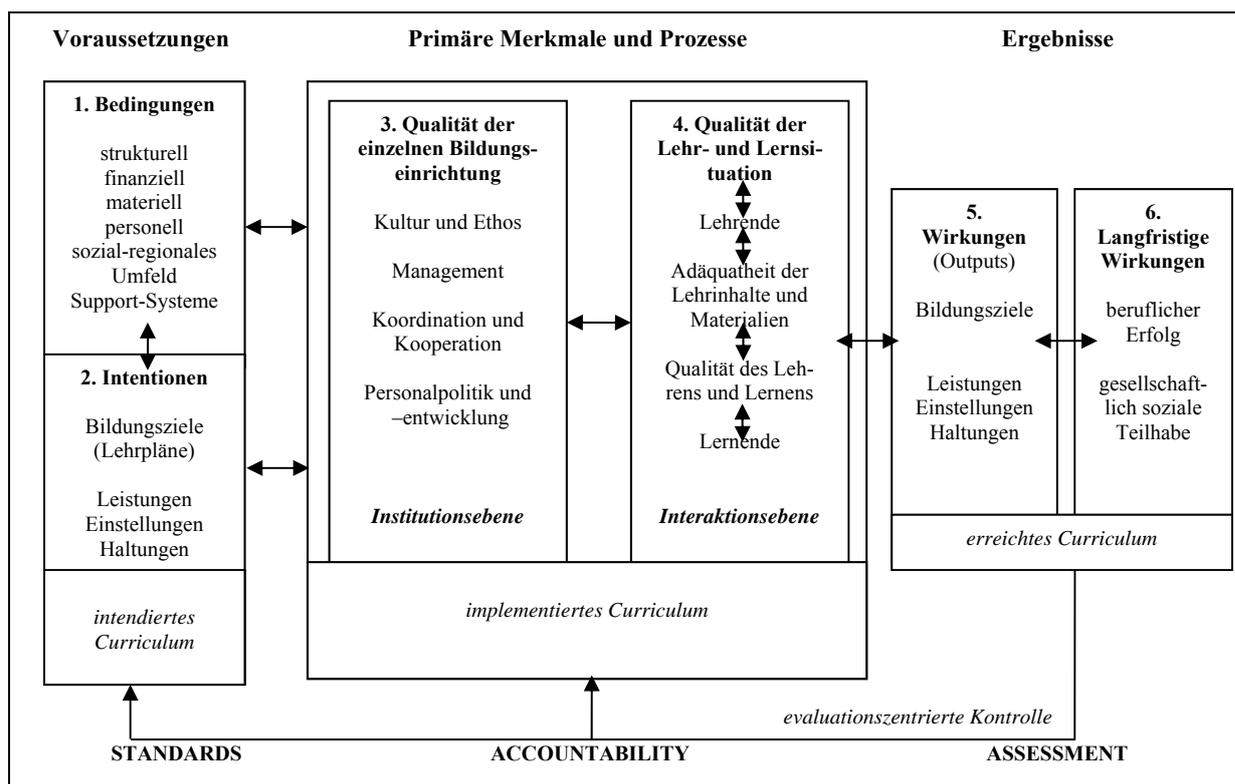


Abbildung 2: Modell zur Qualität und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
Quelle: nach Ditton 2009, S. 84

Das hier dargestellte Modell von Ditton weist enge Bezüge zum Qualitätsverständnis von Rolff auf, der Qualitätsmanagement nach den Ebenen „Input“, „Prozess“ und „Output“ gliedert.

⁷ Die Norm ist zitiert nach www.qmg.de/handbuch/glossar.htm#Q (18.08.2012)

dert (Rolff/Kempfert 2005, S. 41)⁸. Bei Ditton wird jedoch noch explizit zwischen „Output“ (Erfüllung der Bildungsziele) und „Outcome“ (langfristige Wirkungen) unterschieden. Beiden Modellen gemein ist, dass die schulische Qualitätsentwicklung durch den extern vorgegebenen Rahmen (z.B. Ziele und Ressourcen) und den einzelschulischen Prozess (z.B. Management und Unterrichtsqualität) gleichermaßen beeinflusst wird. Diese Aspekte spiegeln sich auch im PQM-Modell von Rolff wider, das Grundlage der Qualitätsentwicklung und -kontrolle im deutschen Auslandsschulwesen ist (vgl. Abbildung 3).

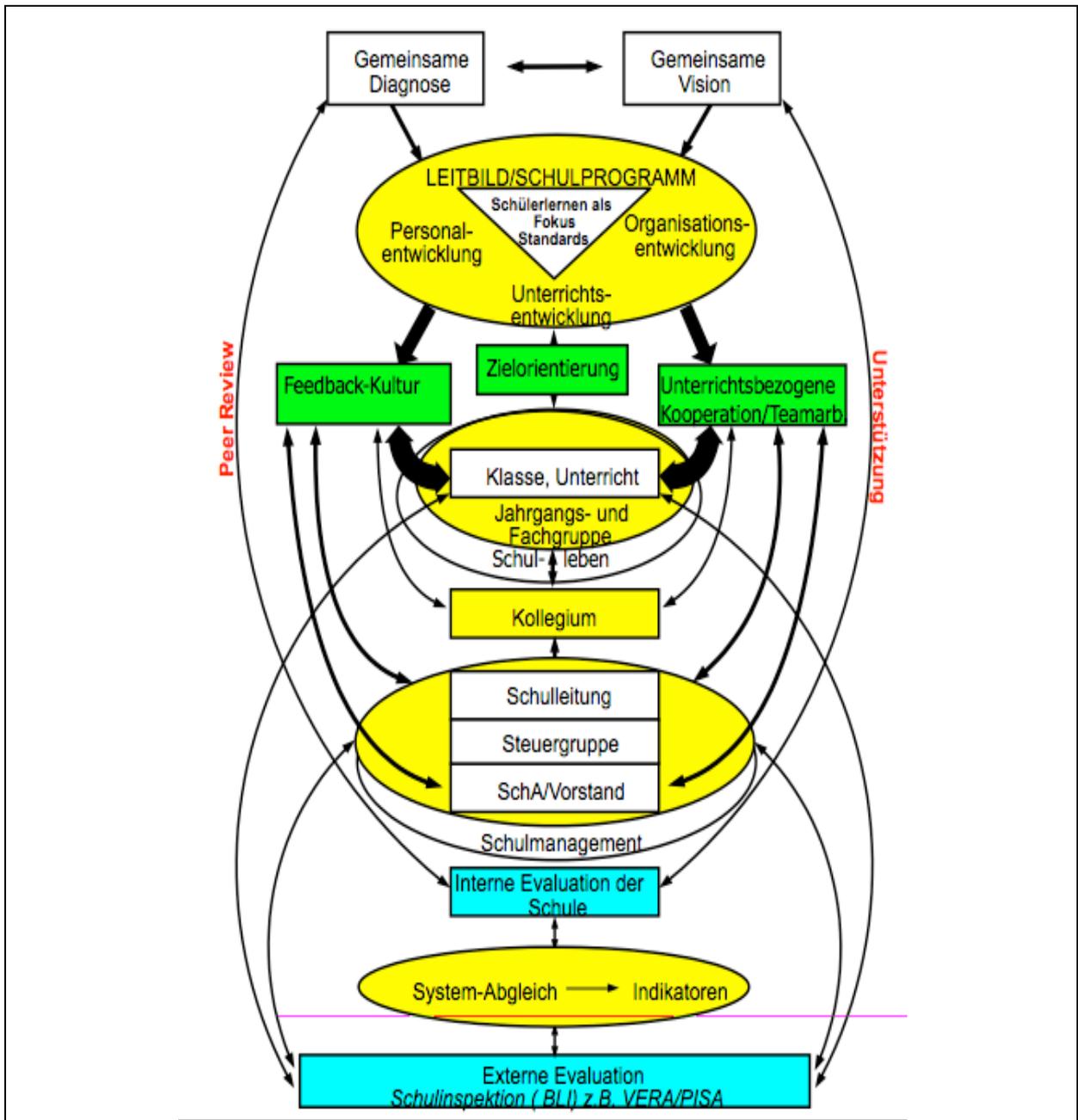


Abbildung 3: System des Pädagogischen Qualitätsmanagements nach Rolff
 Quelle: www.auslandsschulwesen.de⁹

⁸ zur Definition und Entwicklung von Qualität in Schule und Unterricht vgl. auch Dubs 2009, Helmke 2009, Buer/Wagner 2005, Horster/Rolff 2001
⁹http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nm_2176922/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/node.html?__nnn=true (20.08.2012)

Wie Abbildung 3 zeigt, geht Rolff in seinem Modell von vier Steuerungskreisen aus (vgl. Rolff/Kempfert 2005, S. 45ff):

- 1) inhaltlicher Steuerungskreis
Der Lernfortschritt der Schüler steht im Mittelpunkt. Auf der Basis des Leitbildes bzw. Schulprogramms tragen Unterrichtsentwicklung (UE), Personalentwicklung (PE) und Organisationsentwicklung (OE) zur pädagogischen Qualitätsentwicklung bei.
- 2) operativer Steuerungskreis
Kernprozess jeder Schule ist der Unterricht im Klassenverband. Dieser wird in erster Linie von der einzelnen Lehrkraft beeinflusst, die wiederum in verschiedene Teamstrukturen eingebettet ist (z.B. Klassenteam, Fachgruppe).
- 3) Leitungssteuerkreis
Die Gesamtverantwortung für das PQM liegt bei der Schulleitung. Diese wird dabei durch die Schulkonferenz und durch eine Steuergruppe unterstützt.
- 4) Evaluationssteuerkreis¹⁰
Die interne Evaluation der Einzelschule (Selbstevaluation) wird hier ergänzt durch externe Verfahren, wie z.B. dem Peer Review oder der Inspektion.

Die von Rolff als „Treiber“ (Rolff/Kempfert 2005, S. 48f) des PQM-Prozesses bezeichneten Einflüsse sind:

- Feedback-Kultur
Nutzung des datengestützten Feedbacks verschiedener Personengruppen (z.B. Lehrkräfte, Schüler, Eltern) zu Unterricht und Erziehung als Grundlage der Ausrichtung von Entwicklungsprozessen
- Zielführung
Vergleich von tatsächlichem (Evaluation) und gewünschtem (Ziele) Stand der Qualität von Schule und Unterricht als Basis für die Ableitung von Entwicklungsschritten
- Teamentwicklung
Förderung der Entwicklung von Teams (z.B. auf Klassen- oder Fachebene), deren gemeinsamer Fokus die Verbesserung des Lernerfolgs der Schüler ist

Diese drei genannten „Treiber“ sollen einen kontinuierlichen, systematischen und zielfokussierten Prozess der schulischen Qualitätsentwicklung befördern. Diesem liegt im deutschen Auslandsschulwesen ein eigens entwickelter Qualitätsbegriff zugrunde, der in einem von Kultusministerkonferenz und ZfA entwickelten Qualitätsrahmen (ZFA/KMK 2006)¹¹ konkretisiert ist. Dieser basiert wiederum auf dem Qualitätsrahmen des Landes Niedersachsen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006) und wurde durch einige auslandsschulspezifische Elemente ergänzt. Der Qualitätsrahmen für das deutsche Auslandsschulwesen dient gleichermaßen als Orientierung für schulische Entwicklungsprozesse und als Grundlage der Schulinspektion (BLI).

¹⁰ Die Umsetzung des Evaluationsansatzes im Deutschen Auslandsschulwesen wird in Abschnitt 2.3 beschrieben.

¹¹ Der Qualitätsrahmen für das deutsche Auslandsschulwesen steht zum Download auf der Website der ZfA zur Verfügung: http://www.auslandsschulwesen.de/cln_340/nn_2168542/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/Qualitaetsrahmen/node.html?__nnn=true (12.10.2012)

Auf die Angebote, welche die ZfA für die Unterstützung des PQM an Deutschen Auslandsschulen macht und auf die verschiedenen Instrumente, die zu dessen Evaluierung eingesetzt werden, gehen die folgenden beiden Abschnitte der vorliegenden Arbeit näher ein.

2.2 Angebote der ZfA zur Unterstützung des PQM an Deutschen Auslandsschulen

Die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen hat im PQM-Prozess gleichzeitig eine konzeptionelle, unterstützende und kontrollierende Funktion. Auf die Mitarbeit der ZfA an der Gestaltung des PQM-Modells und des Qualitätsrahmens wurde oben bereits kurz hingewiesen. Das von der Zentralstelle mitgestaltete und gleichzeitig durch die Entsendung von Inspektoren personell unterstützte dreischrittige Konzept der Evaluation, das gleichzeitig der Sicherung und der Entwicklung schulischer Qualität dient, wird in Abschnitt 2.3 eingehender dargestellt. Die ZfA gibt jedoch nicht nur die Ziele der Qualitätsentwicklung im deutschen Auslandsschulwesen vor (Qualitätsrahmen) und kontrolliert deren Erreichen (Evaluation), sondern unterstützt die Schulen auch finanziell und personell bei deren Entwicklungsschritten. Im Folgenden sollen ausgewählte Unterstützungsangebote überblicksartig dargestellt werden.

Fortbildungsangebote

Die Zentralstelle bot bzw. bietet verschiedene regionale und überregionale Fortbildungen mit Bezug zum Pädagogischen Qualitätsmanagement an. Dazu gehören z.B. Schulleitertagungen, Ausbildungen zum SEIS¹²-Kommentator, Follow-Up-Seminare zu PQM und Peer-Review, Ausbildung von Inspektoren u.a.

Bereitstellung von Anrechnungsstunden

In der Einführungsphase des PQM-Prozesses erhielten die teilnehmenden Deutschen Auslandsschulen insgesamt neun Anrechnungsstunden¹³, die Lehrkräfte erhalten konnten, die sich besonders aktiv in die Schulentwicklung und Evaluation einbrachten.

Funktionsstelle des PQM-Koordinators

Im Rahmen der Implementation des PQM-Systems wurde durch die Zentralstelle in Abstimmung mit den Bildungsadministrationen der Länder die Funktionsstelle eines PQM-Koordinators geschaffen, die in der Regel mit jährlich zwei Anrechnungsstunden verbunden ist. Aufgabe des Funktionsinhabers ist die verantwortliche Betreuung des Qualitätsmanagements in enger Abstimmung mit der Schulleitung.

Regionale Prozessbegleiter

Seit dem Schuljahr 2008/09 werden die Deutschen Auslandsschulen von insgesamt zehn regionalen Prozessbegleitern unterstützt, deren Aufgabe es ist, die Schule in Fragen von Schulentwicklung und Evaluation zu beraten¹⁴. Die Prozessbegleitung soll gewährleisten, „*dass sich die Qualitätsentwicklung an der Schule im Rahmen der Vorgaben der fördernden Stellen in Deutschland – (...) – bewegt, worüber man sich beim Einsatz anderer Beratungsangebote zusätzlich verständigen müsste.*“ (Emminger 2011, S. 31)

¹² Das Selbstevaluierungsinstrument SEIS+ wird in Abschnitt 2.3 näher erläutert.

¹³ Anrechnungsstunden sind zusätzlich finanzierte „Unterrichtsstunden“ von vermittelten Lehrkräften, die das normale Stundenvolumen, das einer Auslandsschule zur Verfügung steht, noch erweitern.

¹⁴ nähere Informationen zu den regionalen Prozessbegleitern stellt die Website der ZfA bereit:

www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_2168542/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/Prozessbegleitung/node.html?__nnn=true (18.08.2012)

Leistungs- und Förderungsvereinbarungen (LuF)

Unterstützungsmaßnahmen, die die Einzelschule betreffen, werden in Leistungs- und Förderungsvereinbarungen (LuF) verbindlich festgehalten. Dabei handelt es sich um eine schriftliche Vereinbarung, die von Vertretern der Auslandsschule und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen unterzeichnet wird. Sie verpflichtet die einzelne Schule u.a. zu konkreten Maßnahmen der Qualitätsverbesserung und Evaluation. Gleichzeitig werden in der LuF die Unterstützungsleistungen festgeschrieben (z.B. Fördermittel, Anrechnungsstunden), die die Schule dafür erhält. Nach W. Janßen, dem Leiter des Fachbereichs Pädagogisches Qualitätsmanagement der ZfA, stellen die LuF ein Instrument einer neuen Steuerungsarchitektur des deutschen Auslandsschulwesens dar, das Input- und Outputelemente verbindet (Janßen 2011, S. 39). Janßen nennt in diesem Zusammenhang folgende strukturelle Besonderheiten der LuF:

- *„Der teilautonome Charakter einer privaten Schule, die öffentlich gefördert wird und Berechtigungen vergeben darf (deutsche Zeugnisse und Abschlüsse).*
- *Die Verpflichtung der Schule auf einen hohen Qualitätsstandard im Rahmen des internationalen Bildungswettbewerbs im Gegenzug für die Förderung und die Ermächtigung, innerdeutsche Berechtigungen vergeben zu dürfen.*
- *Die Absicherung des PQM-Prozesses.*
- *Unterstützung und Beratung von Seiten der fördernden Stellen.“*
(Janßen 2011, S. 39)

Leistungs- und Förderungsvereinbarungen stehen auch im Zusammenhang mit den Zielvereinbarungen, die auf der Basis der Ergebnisse einer Bund-Länder-Inspektion (vgl. Abschnitt 2.3) zwischen der ZfA und der evaluierten Schule geschlossen werden. Auf die BLI und die anderen Evaluationsinstrumente, die im deutschen Auslandsschulwesen eingesetzt werden, wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

2.3 Der Evaluationsdreischnitt an Deutschen Auslandsschulen

Im Gesamtkonzept des Pädagogischen Qualitätsmanagements an Deutschen Auslandsschulen hat die Evaluation einen zentralen Platz (vgl. auch Abbildung 3). Die systematische Gewinnung von Daten über die schulische Qualität verfolgt dabei primär eine entwicklungsorientierte Zielsetzung, im Falle der Bund-Länder-Inspektion aber auch den Zweck der Rechenschaftslegung. Wie bereits in Abschnitt 3.2 dargelegt, haben Deutsche Auslandsschulen im Vergleich zum staatlichen Schulwesen in Deutschland deutlich größere Gestaltungsspielräume (Stichwort: Teilautonomie). Dies schafft einerseits breite Möglichkeiten der individuellen schulischen Entwicklung, erfordert aber gleichzeitig auch den Nachweis, dass die Qualitätsanforderungen, die an das staatlich geförderte deutsche Auslandsschulwesen gerichtet sind, auch eingehalten werden. Schließlich sollen z.B. Schülerinnen und Schüler dort eine qualitativ vergleichbare Ausbildung erhalten wie in Deutschland und gleichzeitig muss das angemessene Niveau deutscher Schulabschlüsse, wie z.B. des Abiturs, auch im Ausland sichergestellt werden.

Im PQM-Konzept, zu dem sich die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesens geförderten Schulen verpflichten, kann von einem verbindlichen Dreischnitt von Evaluationen gesprochen werden. Der erste Schritt ist dabei eine Selbstevaluation, an die sich mit zeitlichem Abstand ein Peer Review anschließt. Der dritte Schritt ist dann die Bund-Länder-Inspektion, die aber auch keinen endgültigen Abschluss des Evaluationsprozesses darstellt, sondern vielmehr eine wichtige Zwischentappe. Im Sinne eines Kreislaufes von Evaluation, Ableitung von Maßnahmen und abermaliger Evaluation nimmt die regelmäßige Überprüfung der Quali-

tät von Schule und Unterricht eine wichtige, wenn auch nicht die dominante Rolle im PQM-Ansatz von Rolff ein (vgl. auch Steuerkreis Evaluation in Abschnitt 2.1).

Selbstevaluation (SEIS+)¹⁵

Die von der ZfA geförderten Schulen verpflichten sich in einer Leistungs- und Förderungsvereinbarung (vgl. Abschnitt 2.2) eine Selbstevaluation durchzuführen, also die eigene Qualität mit einem geeigneten Instrument zu untersuchen und die Ergebnisse für die weitere Schulentwicklung zu nutzen. Grundsätzlich steht es den Auslandsschulen frei, ob sie dieses Instrumentarium selbst neu entwickeln oder bereits bestehende Instrumente einsetzen. Viele Schulen haben sich dabei für das von der Bertelsmann-Stiftung entwickelte und betreute Instrument „SEIS“ entschieden (www.seis-deutschland.de), das unter Federführung von Prof. C. Buhren (DSHS Köln) an die besonderen Bedürfnisse der Deutschen Auslandsschulen angepasst und zu „SEIS+“ erweitert wurde¹⁶.

Bei SEIS handelt es sich um eine Breitbandevaluation der folgenden schulischen Qualitätsbereiche:

- Ergebnisse
 - Lernen und Lehren
 - Schulkultur
 - Führung und Schulmanagement
 - Professionalität der Lehrkräfte
 - Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
- (www.seis-deutschland.de/seis-instrument/qualitaetsverstaendnis.html, 18.08.2012)

Für SEIS+ kommt noch ein auslandsspezifischer Qualitätsbereich mit ergänzenden Items hinzu, der sich auf den kulturellen Auftrag einer Deutschen Auslandsschule oder auf deren Kontakte bzw. Kooperationen mit Einrichtungen des Sitzlandes bezieht. Somit gibt SEIS, das über 200 Qualitätsindikatoren überprüft, einen guten Überblick über die ganze Breite der Qualität von Schule und Unterricht, ohne dabei jedoch auf möglicherweise individuelle Evaluationsbedürfnisse einzelner Deutscher Auslandsschulen eingehen zu können. Die Vorteile des Einsatzes dieses vorgefertigten Instrumentes liegen darin, dass es auf der Basis der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Kriterien einer guten Schule entwickelt wurde und dass der Aufwand seines Einsatzes in Relation zur generierten Datenmenge vergleichsweise gering ist. Auch die Kosten der Nutzung des SEIS-Instrumentes sind überschaubar.

Bei SEIS wird die Qualität einer Schule online erfasst. An der Befragung beteiligen sich grundsätzlich alle Lehrkräfte und Angestellten der Schule. Zusätzlich werden je zwei Klassen aus zwei verschiedenen Jahrgangsstufen einbezogen, von denen alle Schüler und deren Eltern (je ein Vertreter pro Schüler) teilnehmen. Somit erfasst SEIS zwar alle wesentlichen Bereiche des Schullebens, jedoch nur einen Ausschnitt der Meinungen der gesamten Schüler- und Elternschaft. Alle Teilnehmer an der Befragung erhalten ein Passwort, das ihnen die Eingabe der Daten grundsätzlich auch von zu Hause ermöglicht. In der Praxis hat es sich jedoch bewährt, an der Schule gemeinsame Termine für die online-Beantwortung der SEIS-Fragen vorzugeben. Dadurch kann kurz über das Instrument und die Eingabetechnik informiert werden und gleichzeitig wird eine höhere Rücklaufquote gewährleistet.

¹⁵vgl. auch http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_2168542/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/SEIS/node.html?__nmm=true (18.08.2012)

¹⁶ Aus Gründen der vereinfachten Schreibweise wird im Text nicht zwischen SEIS und SEIS+ unterschieden. Es ist jedoch stets das für das Auslandsschulwesen konzipierte Instrument SEIS+ gemeint.

Durch die elektronisch erfolgte Eingabe der Daten und deren computergestützte Auswertung erhält die evaluierte Schule sehr zeitnah den schriftlichen Bericht, also die Darstellung der Ergebnisse in Form von Tabellen und Diagrammen. Gleichzeitig werden aggregierte Daten von vergleichbaren Schulen mitgeliefert, mit deren Hilfe die Auslandsschule den Stand ihrer Qualität einschätzen kann (Stichwort: Benchmarking). Ergänzend zu den rein zahlenmäßigen Rückmeldungen kann auch ein (kostenpflichtiger) Kommentar des SEIS-Berichtes angefordert werden. Zu diesem Zweck wurden für das deutsche Auslandsschulwesen spezielle SEIS-Kommentatoren ausgebildet, die die Rohdaten der Selbstevaluation verbal analysieren und einordnen. Diese durch SEIS gewonnenen Informationen dienen dann der Einzelschule als Datengrundlage zur Auseinandersetzung mit der eigenen Qualität und nach Möglichkeit zur Ableitung und Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen, die später durch einen nächsten Evaluationsschritt überprüft werden können.

Peer Review¹⁷

Eine Möglichkeit, die aus SEIS abgeleiteten Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung in ausgewählten schulischen Bereichen wieder zu überprüfen, ist das in einem zeitlichen Abstand von ein bis zwei Jahren anschließende Peer Review. Dieser Evaluationsschritt, bei dem die Einzelschule sich selbst Beobachtungsschwerpunkte wählt, die von eingeladenen „kritischen Freunden“ untersucht werden, ist mittlerweile für von der ZfA geförderte Auslandsschulen verbindlich. Da die Untersuchung dieses Evaluationsinstrumentes im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, wird an dieser Stelle auf eine detailliertere Beschreibung des Peer Reviews verzichtet und stattdessen auf die Abschnitte 4.2, 6, 7 und 8 verwiesen sowie auf Buhren (2011).

Bund-Länder-Inspektion (BLI)¹⁸

Mit einem zeitlichen Abstand von ein bis zwei Jahren schließt sich an den Besuch der „kritischen Freunde“ an der Auslandsschule eine verbindliche externe Evaluation aller relevanten schulischen Qualitätsfelder an, die Bund-Länder-Inspektion¹⁹. Diese wird – wie der Name bereits andeutet – gemeinsam von Vertretern des Bundes (hier: ZfA) und der Länder verantwortet und durchgeführt.

Bei der BLI untersuchen – abhängig von der Größe der Schule – in der Regel zwei bis drei speziell ausgebildete Inspektoren die Qualität einer Auslandsschule. Grundlage des Instrumentariums, das sich inhaltlich am Qualitätsrahmen für das deutsche Auslandsschulwesen orientiert, ist die niedersächsische Schulinspektion, deren Verfahren an die besonderen Erfordernisse der Auslandsschulen angepasst wurde (vgl. Brüser-Sommer 2010, S. 33). Die Inspektoren, die ca. fünf Tage an der Schule verbringen, nutzen für die Datengewinnung einen vergleichbaren Methodenmix wie die Peers, nämlich Schulrundgang, Dokumentenanalyse, Unterrichtsbeobachtung und Interviews. Im Unterschied zum Peer Review ist bei der Inspektion jedoch nicht die Schule Herr des Verfahrens, sondern dieses wird extern vorgegeben. Bei der standardisierten Vorgehensweise der BLI hat die Einzelschule somit keinen Einfluss auf Inhalte (z.B. Schwerpunkte) und Ablauf der Evaluation und auch nicht die alleinige Verfügungsgewalt über die gewonnenen Informationen (Datenhoheit).

Eine Gemeinsamkeit zwischen Inspektion und Peer Review ist wiederum, dass die Schule den Evaluatoren bereits im Vorfeld des Besuchs Dokumente zur Verfügung stellt, die ein Baustein

¹⁷http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2169140/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/peer__review/node.html?__nnn=true (18.08.2012)

¹⁸http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2169142/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/BLI/node.html?__nnn=true (18.08.2012)

¹⁹ Zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Bund-Länder-Inspektion sei an dieser Stelle auf die diesbezügliche Dissertation von Brüser-Sommer (2010) verwiesen.

in der Beurteilung der Qualität sind. Im Falle der BLI ist diese vorbereitende Dokumentation jedoch um ein Vielfaches umfangreicher als beim Besuch der „kritischen Freunde“. Außerdem gibt es bei der Inspektion einen Katalog verpflichtend vorzulegender Dokumente, die den Inspektoren fristgerecht zuzuleiten sind. Den Umfang der Erstellung bzw. Zusammenstellung dieser Schriftstücke kommentiert eine Schulleiterin auf folgende Weise: *„BLI ist, wenn sich die Ordner auf wundersame Weise vermehren.“* (Scharfenberg 2011, S. 47)

Während die Auswertung dieser Dokumente bereits im Vorfeld des Schulbesuchs geschieht, setzen die Inspektoren vor Ort v.a. Unterrichtshospitationen und Interviews mit Vertretern verschiedener schulischer Anspruchsgruppen (z.B. Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler- und Elternvertreter, Schulvorstand) ein. Zum Abschluss des Besuchs erfolgt eine erste mündliche Präsentation der Ergebnisse, zu der die genannten Stakeholdergruppen²⁰ eingeladen sind. Der umfangreiche Bericht mit den elektronisch aufbereiteten Daten wird durch die Inspektoren nach deren Rückkehr nach Deutschland erstellt. Nach ca. zwei Monaten erhält die untersuchte Schule zunächst den vorläufigen Abschlussreport und kann sich noch dazu äußern. Es geht dabei jedoch nicht um eine Bewertung der Aussagen der Inspektoren, sondern vielmehr um eine Überprüfung (Validierung), ob die im Bericht enthaltenen Fakten auch korrekt wiedergegeben sind. Auf der Basis dieser Rückmeldungen wird der Inspektionsbericht schließlich in seine endgültige Form gebracht und der Schule zugeleitet. Hat diese in allen evaluierten Qualitätsbereichen die gestellten Mindestanforderungen²¹ erreicht, wird ihr das Zertifikat „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ (Gütesiegel) verliehen. Im anderen Fall werden zwischen Schule und ZfA verbindliche Entwicklungsschritte und eine darauf fokussierte Nachevaluierung vereinbart (Zielvereinbarung).

Eine ähnliche Vereinbarung wird aber auch dann geschlossen – jedoch ohne Nachinspektion – wenn die evaluierte Schule das Gütesiegel bereits im ersten Schritt erhalten hat. In diesem Fall schließt diese mit der ZfA ebenfalls eine Zielvereinbarung ab (vgl. Brüser-Sommer 2012, S. 79ff) in welcher auf der Basis des Inspektionsberichts Entwicklungsmaßnahmen vereinbart werden, die sich auf Qualitätsbereiche beziehen, in denen die BLI noch Defizite festgestellt hat. Somit erfüllt die Bund-Länder-Inspektion nicht nur die Aufgabe der Rechenschaftslegung, sondern dient gleichzeitig als Grundlage für die weitere Schulentwicklung. Sie ist damit integrativer Bestandteil im Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagements an Deutschen Schulen im Ausland:

„Im Gegensatz zu den meisten Schulinspektionen der einzelnen Bundesländer ist die BLI eingebettet in ein Konzept des Pädagogischen Qualitätsmanagements. Das heißt, die Schulinspektion und die damit verbundene Vergabe eines Gütesiegels für die Deutschen Auslandsschulen stehen am Ende eines Prozesses, bei dem die Schulen in der Regel verschiedene Phasen des innerschulischen Qualitätsmanagements durchlaufen haben. Besonders hervorzuheben sind hierbei Prozesse der Selbstevaluation und der Evaluation durch ‚kritische Freunde‘ (Peer Reviews), die den Schulen bereits in einem deutlichen Vorlauf zur BLI Informationen über ihre Stärken und Schwächen liefern und Anstöße für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung geben.“

(Buhren 2010, S. 107)

²⁰ Der Begriff der „Stakeholdergruppe“ wird im Glossar zur vorliegenden Arbeit erklärt.

²¹ Eine detaillierte Darstellung des Abschlussberichtes sowie der geprüften Qualitätskriterien und der Abstufung der Bewertungen findet sich bei Brüser-Sommer 2010, S. 54ff

3. Besondere Rahmenbedingungen des PQM an Deutschen Auslandsschulen



Die ersten „Schulträger“ einer im weitesten Sinne als solche zu bezeichnenden Deutschen Auslandsschule waren Ritter. Es handelt sich dabei um die Dom- und Ritterschule zu Reval in Estland, die um 1250 gegründet, 1319 zum ersten Mal urkundlich erwähnt und bis 1920 von der estländischen Ritterschaft getragen wurde. (Wattler 1994, S. 3)

Etwa 700 Jahre nach dieser Gründung, im Jahre 1950, begann im Schulreferat für Auswärtige Angelegenheiten der Aufbau der ersten Strukturen für das im Anschluss an die Nazi-Herrschaft neu aufgestellte deutsche Auslandsschulwesen so wie wir es heute kennen. Was damals mit einem Gründungsetat von 150.000 DM²² begann (a.a.O., S. 7) hat heute einen Jahresetat von ca. 240 Mio. Euro²³, mit dem die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen mittlerweile 140 Schulen auf sechs Kontinenten fördert²⁴. Dort unterrichten rund 2000 von der Bundesrepublik vermittelte Lehrkräfte ca. 77.000 Schüler. Hinzu kommen noch gut 870 weitere schulische Einrichtungen und deutsche Abteilungen an staatlichen Schulen im Ausland, die von der Bundesrepublik finanziell und ggf. personell gefördert werden. Die hier gemachte Unterscheidung zwischen „Deutschen Auslandsschulen“ und „weiteren geförderten Schulen“ gibt einen ersten Hinweis auf die Problematik der begrifflichen Abgrenzung von „Auslandsschulen“, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

3.1 Begriff und Vielfalt Deutscher Auslandsschulen

Die Vielfalt des deutschen Auslandsschulwesens begründet die Schwierigkeit ihrer exakten begrifflichen Abgrenzung. So findet sich weder in der Literatur noch in den Publikationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eine explizite übergreifende Definition aller Arten von Deutschen Auslandsschulen. Stattdessen werden jedoch gemeinsame Merkmale genannt:

„Allen Deutschen Auslandsschulen ist gemeinsam, dass sie deutsche Sprache und Kultur vermitteln und sich der Sprache und Kultur des Partnerlandes öffnen, indem sie Schüler deutscher und anderer Muttersprache gemeinsam unterrichten.“

(ZfA: Handbuch für das deutsche Auslandsschulwesen, S. 10)

Der in diesem Zitat angesprochene kulturelle Begegnungscharakter variiert zwar in konkreter Ausgestaltung und Intensität, ist aber ein konstituierendes Merkmal aller Deutschen Auslandsschulen. Eine weitere Gemeinsamkeit liegt in der finanziellen Förderung dieser Schulen durch die Bundesrepublik Deutschland und in der Entsendung vermittelter Lehrkräfte, die von den jeweiligen Bundesländern befristet beurlaubt werden (vgl. auch 3.4). Alle im Folgenden genauer aufgegliederten Schulen orientieren sich am deutschen Schulziel, also u.a. an Bildungsgängen und Abschlüssen, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) für alle Deutschen Schulen vorgegeben werden. Mit Ausnahme der speziellen Schulen für die Kinder von Angehörigen der deutschen Bundeswehr unterliegen alle Deutschen Auslandsschulen der privaten bzw. kirchlichen Trägerschaft (vgl. 3.2). Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen unterscheidet nach der Intensität des Begegnungscharakters und nach inhaltlichen Schulzielen

²² umgerechnet ca. 75.000 Euro

²³ <http://www.bundesfinanzministerium.de/bundshaushalt2010/html/ep05/ep05kp04nra0202.html> (18.08.2012)

²⁴ Stand: August 2012, http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2167850/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/node.html?__nnn=true (18.08.2012)

im Wesentlichen drei Typen von Deutschen Auslandsschulen (ZfA: Handbuch für das deutsche Auslandsschulwesen, S. 11ff, Stoldt 2001, S. 10):

- deutschsprachige Schulen mit deutschem Schulziel
- zweisprachige Schulen mit integriertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel
- zweisprachige Schulen mit gegliedertem Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel

Die deutschsprachigen Schulen mit deutschem Schulziel werden auch als sogenannte „Expertenschulen“ bezeichnet. Sie dienen in erster Linie der schulischen Versorgung der Kinder von vorübergehend im Ausland lebenden deutschen Staatsbürgern (z.B. aus Wirtschaft und Verwaltung). Mit Rücksicht auf diese Zielgruppe sollen die Schulen ein Angebot machen, das sich am deutschen Schulwesen orientiert und eine Rückkehr ins bundesdeutsche Schulsystem möglichst problemfrei gestaltet. Die Schülerschaft der Expertenschule setzt sich hauptsächlich aus deutschen Kindern und Jugendlichen zusammen. In begrenztem Umfang können jedoch auch Kinder mit anderer Muttersprache aufgenommen werden. So sind auch diese Schulen Stätten bikultureller Begegnung, was u.a. durch die Einbindung von Sprache und landeskundlichen Besonderheiten des Partnerlandes zum Ausdruck kommt. Die beiden anderen Schultypen können als „Begegnungsschulen“ i.e.S. bezeichnet werden und unterscheiden sich hauptsächlich nach der Art der Integration von Schülern des Partnerlandes. In der Praxis des deutschen Auslandsschulwesens sind die drei oben genannten grundlegenden Schultypen nicht immer trennscharf voneinander abgrenzbar. Für die vorliegende Arbeit spielt die Abgrenzung des Schultyps jedoch eine nachgeordnete Rolle. Entscheidend ist der Zusammenhang zwischen dem Grundtyp der Schule („Experten“- oder „Begegnungsschule“) und den daraus resultierenden Konsequenzen für den Rahmen der Schul- und Qualitätsentwicklung. Relevante Unterscheidungskriterien sind hier v.a. der angestrebte Schulabschluss und damit verbunden der Einfluss deutscher und einheimischer Schulbehörden sowie die Intensität des Begegnungscharakters und der dadurch beeinflussten Zusammensetzung von Lehrer-, Schüler- und Elternschaft. Auf diese Faktoren wird bei der Darstellung der Fallbeispiele nochmals Bezug genommen.

3.2 Organisation des deutschen Auslandsschulwesens

Die föderale Struktur des bundesrepublikanischen Bildungswesens, die geschichtliche Entwicklung der Deutschen Auslandsschulen und deren Einbettung in die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) der Bundesrepublik führen in Verbindung mit der privaten Trägerschaft zu einer komplexen Organisationsstruktur des deutschen Auslandsschulwesens. Ausgehend von der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit sollen unter dem Aspekt der Beeinflussung der Schul- und Qualitätsentwicklung folgende organisatorische Merkmale kurz beleuchtet werden:

- Trägerschaft und Finanzierung
- Leitung und Verantwortlichkeiten
- Teilautonomie und Rolle der Schulleitung

Deutsche Auslandsschulen folgen dem Konzept der „Public Private Partnership“ (PPP), also der Kooperation zwischen privatem Schulträger und der öffentlichen Hand (vgl. auch Stoldt 2001, S. 10ff). Diese äußert sich v.a. in der Finanzierung und Steuerung der Einzelschulen, denn ...

„... die meisten Deutschen Schulen im Ausland sind als Privatschulen nach dem Recht des Gastlandes organisiert und werden zu großen Teilen durch die öffentliche Hand mitfinanziert und/oder nutzen bundeseigene Liegenschaften.“

(ZfA: ABC des Auslandsschulwesens)

Auf die Finanzierung der Deutschen Auslandsschulen wird in Abschnitt 3.3 näher eingegangen. In der folgenden grafischen Darstellung der Organisationsstruktur des Auslandsschulwesens ist diese jedoch bereits integriert:

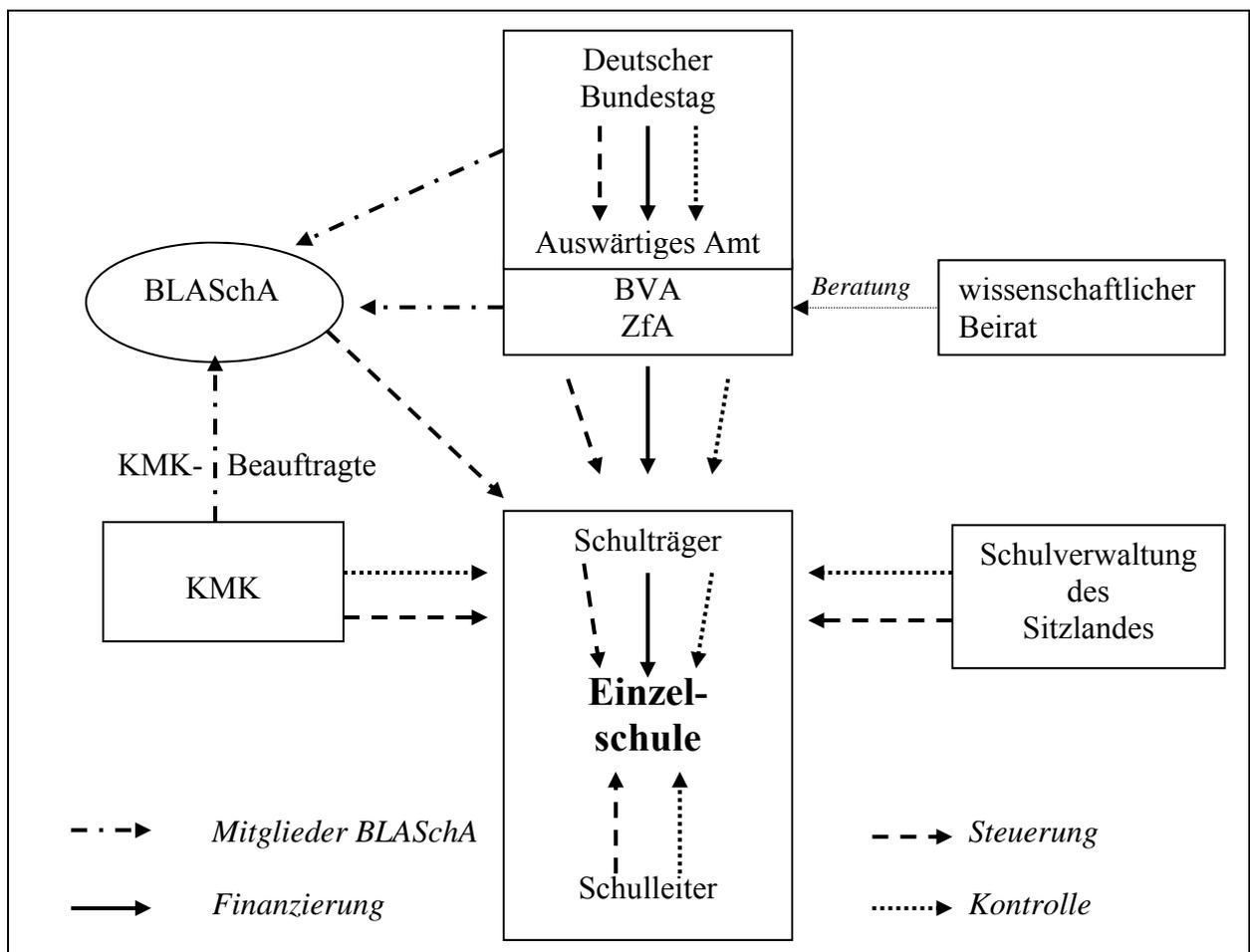


Abbildung 4: Organisationsstruktur des deutschen Auslandsschulwesens

Aus der Abbildung wird die Vielfalt der Akteure ersichtlich, welche die finanzielle und inhaltliche Ausgestaltung bzw. die Steuerung des deutschen Auslandsschulwesens maßgeblich beeinflussen und damit auch auf die Schul- und Qualitätsentwicklung ausstrahlen.

Im Zentrum steht die Einzelschule, die im Vergleich zu den meisten staatlichen Schulen in Deutschland ein relativ hohes Maß an finanzieller und administrativer Autonomie aufweist. Der Schulträger hat dabei erhebliche Gestaltungsspielräume, z.B. beim Einsatz der finanziellen Mittel und bei der Personalentwicklung, nicht zuletzt bei der Auswahl des Schulleiters, der hauptsächlich den pädagogischen Bereich verantwortet.

Die Akteure, die außerhalb der Einzelschule Einfluss auf die Gestaltung des Auslandsschulwesens und damit auch auf die Schul- und Qualitätsentwicklung haben, werden im Folgenden kurz dargestellt (vgl. auch Stoldt 2001, S. 37, Wattler 1994, S. 31ff).

Das Auswärtige Amt (AA) ist auf der Basis parlamentarischer Beschlüsse für den kulturpolitischen Teil der Zielsetzung des Auslandsschulwesens verantwortlich und legt damit eine zentrale Grundlage für das darauf aufbauende Qualitätsmanagement. Gleichzeitig stellt das AA die Haushaltsmittel für die finanzielle Förderung der Schulen zur Verfügung und bewilligt Gelder für Bauvorhaben. Grundlage dafür sind die Fördergrundsätze, die vom AA unter kulturpolitischen Aspekten vorgegeben werden. Das Auswärtige Amt organisiert über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Finanzierung sowie wichtige Dienstleistungen und wirkt über den Bund-Länder-Ausschuss für das Auslandsschulwesen auch bei der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung des Auslandsschulwesens mit.

Das Schulreferat des Auswärtigen Amtes beaufsichtigt die Steuerung und finanzielle Förderung der Schulen durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), einer Abteilung des Bundesverwaltungsamtes (BVA). Die ZfA ist wichtigster Dienstleister der Auslandsschulen. Ihre vielfältigen Aufgaben können hier nur überblicksartig dargestellt werden²⁵:

- finanzielle Förderung und Kontrolle
- Vermittlung von Lehrkräften
- Organisation von überregionalen Fortbildungsveranstaltungen und Konferenzen
- Auswertung und Durchführung von Sprachprüfungen
- pädagogische und organisatorische Beratung
- Qualitätsentwicklung und -kontrolle
- u.a.

In pädagogischen Fragen wird die ZfA durch den wissenschaftlichen Beirat beraten, dem aktuell Professoren von zwölf deutschen Hochschulen angehören²⁶.

Das BVA selbst übernimmt (zusätzlich zur ZfA) v.a. Aufgaben, die in Zusammenhang mit der finanziellen und sozialen Betreuung (z.B. Gehälter, Beihilfe u.a.) der vermittelten Lehrkräfte stehen und spielt deshalb bei der Entwicklung und Qualitätssicherung der Auslandsschulen keine direkte Rolle. Ein weiterer zentraler Akteur im deutschen Auslandsschulwesen ist die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) als Zusammenschluss der für Bildung zuständigen Minister (bzw. Senatoren) der Länder. Die KMK übernimmt wichtige Aufgaben für Steuerung und Kontrolle der Auslandsschulen. Ihr obliegt es z.B., die Schulen zur Erteilung deutscher Abschlusszeugnisse zu berechtigen (vgl. z.B. Wattler 1994, S. 41ff). Dies bedeutet, dass die Abschlüsse von deutschen aber auch von nichtdeutschen Schülern z.B. an Hochschulen in der Bundesrepublik voll anerkannt sind. Voraussetzung für diese Berechtigung ist die Möglichkeit der Kontrolle der Qualität der schulischen Arbeit und der Prüfungen. Diese Aufgabe nimmt in erster Linie der KMK-Beauftragte (Prüfungsbeauftragte) wahr, der Qualität und Durchführung der Abschlussprüfungen kontrolliert und sich bei seinen Besuchen an den Auslandsschulen auch regelmäßig ein Bild von deren Qualität macht²⁷.

Der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) ist organisatorisch dem Referat „Auslandsschulen“ des Sekretariats der KMK zugeordnet. Dort werden alle wichtigen Grundsatzfragen des Auslandsschulwesens beraten und abgestimmt. Dazu gehören

²⁵ vgl. http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2168550/Auslandsschulwesen/DieZfA/node.html?__nnn=true (18.08.2012)

²⁶ http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2176922/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/WissenschaftlicherBeirat/node.html?__nnn=true (18.08.2012)

²⁷ vgl. auch www.kmk.org/wir-ueber-uns.html, www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html (beide 18.08.2012)

z.B. Prüfungsanforderungen, Schulzweige, verbindliche Lerninhalte oder Qualitätsstandards. Die Arbeit des BLASchA beeinflusst also direkt den Gestaltungsrahmen und die Qualität der Deutschen Auslandsschulen. Diese breite Kompetenz spiegelt sich auch in der Besetzung des Ausschusses wider. Neben Vertretern der 16 Bundesländer (KMK-Beauftragte) ist je ein Vertreter des Auswärtigen Amtes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Mitglied.

Zusätzlich zu den bisher genannten deutschen Akteuren des Auslandsschulwesens beeinflussen und kontrollieren teilweise auch die Schulbehörden des Sitzlandes die einzelne Auslandsschule. Die Intensität dieses Einflusses hängt u.a. sowohl von den jeweiligen Schulgesetzen vor Ort als auch vom Schultyp ab. So werden z.B. „Begegnungsschulen“, bei denen in der Regel eng mit den Schulbehörden des Sitzlandes kooperiert wird, stärker beeinflusst als „Expertenschulen“. Die Einflussnahme der Behörden im Sitzland reicht hier z.B. von Lehrplangvorgaben, Prüfungsvorschriften (Sek I und Sek II-Abschlüsse im Sitzland) oder verbindlichen nationalen Schulbüchern über die Qualifizierung und Kontrolle einheimischer Lehrkräfte bis hin zur Regelung des Finanzgebarens der Schulen.

Die dargestellte Vielfalt der Akteure des deutschen Auslandsschulwesens gibt einen Hinweis auf die Komplexität seiner Steuerung. Wie bereits am Beispiel des Einflusses der Behörden des Sitzlandes aufgezeigt, lässt sich die jeweilige Bedeutung der einzelnen Akteure im Steuerungsprozess nicht einheitlich für alle Auslandsschulen bewerten. Von deutscher Seite gehen die wichtigsten übergreifenden Impulse und auch Regelungen für das Auslandsschulwesen vom Bund-Länder-Ausschuss (BLASchA) aus. Wichtigster Dienstleister und Ansprechpartner der Schule vor Ort ist die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Daneben haben die Einzelschulen einen erheblichen eigenen Gestaltungsspielraum für die Schulentwicklung.

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung des Gedankens der Teilautonomie (vgl. z.B. Rolff 2007, S. 50ff, Harazd et al. 2009) und des Neuen Steuerungsmodells (vgl. z.B. Berke-meyer 2010, Buchen 2009, S. 13f) sind die Deutschen Auslandsschulen dem staatlichen bundesdeutschen Schulwesen, das in weiten Teilen noch von Inputsteuerung und Prozesskontrolle geprägt ist, weit voraus. Dies zeigt sich z.B. in den Bereichen interner Schulentwicklung, Finanzierung und Personalpolitik. So haben die Deutschen Auslandsschulen z.B. weitreichende Gestaltungsspielräume bei der Formulierung und Umsetzung schulinterner Regelungen, z.B. zur Notenbildung und Versetzung bis hin zu Einflüssen auf die Lehrplangestaltung, um hier nur einige Aspekte zu nennen. Ein weiterer Bereich, in dem die Auslandsschulen vergleichsweise frei agieren können, ist die Personalpolitik. So wählt z.B. der Schulleiter in Abstimmung mit dem Schulvorstand die vermittelten Lehrkräfte aus (vgl. auch Abschnitt 3.4). Gleiches gilt für die Bestellung von Ortslehrkräften. Der Vorstand entscheidet wiederum in Abstimmung mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen relativ autonom über die Besetzung des Schulleiters, der an Deutschen Auslandsschulen eine sehr starke Gestaltungsmacht hat. Neben der schon erwähnten Auswahl der Lehrkräfte verantwortet dieser den gesamten pädagogischen Bereich einer Auslandsschule und hat auch das letzte Wort bei Maßnahmen der schulischen Qualitätsentwicklung. So lässt sich schlussfolgern, dass gegen den Willen des Schulleiters an einer Deutschen Auslandsschule praktisch keine pädagogisch relevanten Entscheidungen getroffen bzw. Maßnahmen ergriffen werden können²⁸.

Ein letzter wichtiger Bereich, in dem eine Deutsche Auslandsschule vergleichsweise große Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten hat, ist die Finanz- und Ausgabenpolitik, auf die im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

²⁸ Der Vollständigkeit halber muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass der Schulleiter einer Deutschen Auslandsschule natürlich gegenüber seinem Schulvorstand und den deutschen Behörden Rechenschaft ablegen muss. Trotzdem kann er im schulischen Alltagsgeschäft innerhalb eines weiten Regelungsrahmens in pädagogisch relevanten Fragen vergleichsweise frei agieren.

3.3 Finanzierung und Verwendung des Budgets Deutscher Auslandsschulen

Deutsche Auslandsschulen werden in der Regel als Non-Profit-Einrichtungen geführt. Sie decken also ihre Kosten, erwirtschaften aber langfristig keine Gewinne. Die Finanzierung speist sich hauptsächlich aus drei Quellen:

- Schulgebühren
- Finanzielle Förderung durch den Bund (v.a. vermittelte Lehrkräfte und Schulbeihilfe)
- Sponsoring und andere private Zuwendungen (z.B. Freundeskreise u.a.)

Die Deutschen Auslandsschulen und die internationale Zusammenarbeit im Schulwesen (kurz: Schulfonds) werden im Jahr 2012 mit 238 Mio. € gefördert. Dies entspricht einem Anstieg im Vergleich zum Vorjahr um 37 Mio. € (2011: 199 Mio. €)²⁹. Der größte Anteil des Schulfonds wird in die Personalkosten der vermittelten Auslandslehrkräfte (vgl. auch 3.4) investiert, nämlich 162 Mio. €. Diese Personalausgaben sind im Vergleich zu den Vorjahren ebenfalls angestiegen (2011: 128 Mio. €).

Der Anteil dieser öffentlichen Unterstützung an den Gesamtkosten einer Auslandsschule ist von verschiedenen Faktoren abhängig, von denen hier nur die wichtigsten angesprochen werden sollen. Neben der Investition in ein Schulgebäude mit den dazu gehörigen Liegenschaften fallen bei Auslandsschulen je nach Größe bzw. Schülerzahl z.T. erhebliche laufende Kosten an. Den Großteil hierbei machen naturgemäß die Personalkosten aus. Hieran beteiligt sich der Bund durch die Bezahlung der „vermittelten Lehrkräfte“ und durch die Schulbeihilfe, die z.T. zur Finanzierung von „Ortslehrkräften“ genutzt wird. Für die vermittelten Lehrkräfte entstehen also für den Schulträger keine direkten Personalkosten (Löhne und Lohnnebenkosten), die Gehälter der Ortslehrkräfte werden jedoch hauptsächlich über Schulgebühren finanziert.

Im Durchschnitt werden ca. 70 Prozent der Ausgaben der Auslandsschulen durch Eigenleistungen (v.a. Schulgelder und Spenden)³⁰ gedeckt. Der Anteil dieser Finanzquellen am Gesamtbudget und dessen absolute Höhe variieren von Schule zu Schule erheblich. So hängt es v.a. von Standort und Typ der Schule sowie von Herkunft und sozialem Status der Schüler (bzw. deren Eltern) ab, wie hoch die Schulgebühren veranschlagt oder in welchem Umfang Spenden und Sponsorengelder eingeworben werden können. Eine europäische Expertenschule, an deren Standort viele deutsche Industrieunternehmen angesiedelt sind, hat z.B. ein höheres Aufkommen an Eigenmitteln als eine Begegnungsschule in einem Entwicklungsland mit vorwiegend einheimischen Schülern.

Die finanzielle Ausstattung hat einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Einzelschule. Dies ergibt sich nicht nur durch die absolute Finanzkraft, sondern auch durch die Herkunft der Mittel. Je größer z.B. der Anteil der Schulgebühren am Gesamtbudget ist, umso stärker ist der Einfluss des Schulträgers auf deren Verteilung. Dies spielt wiederum eine Rolle bei der Finanzierung von Evaluationsvorhaben, bei der Umsetzung der daraus resultierenden Entwicklungsmaßnahmen und nicht zuletzt bei der freien Anwerbung von Lehrkräften.

²⁹ Quelle: Bundeshaushalt 2012,

www.bundesfinanzministerium.de/bundeshaushalt2012/pdf/epl05.pdf (20.08.2012)

³⁰ Quelle: Auswärtiges Amt, http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/SchulenJugend/Auslandsschulen_node.html (20.08.2012)

3.4 Lehrkräfte an Auslandsschulen und Besonderheiten der Personalentwicklung

Die Versorgung der Auslandsschulen mit Lehrkräften hat einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität von Schule und Unterricht. Im Ausland sind aber im Vergleich zu staatlichen Schulen in Deutschland erhebliche Unterschiede bei der Anstellung und der Struktur des Lehrerkollegiums festzustellen, die an dieser Stelle der Arbeit kurz dargestellt werden sollen.

3.4.1 Unterscheidung nach Status und Qualifikation

An den Deutschen Auslandsschulen findet eine Unterscheidung zwischen „vermittelten“ und „Ortslehrkräften“ statt. Diese Abgrenzung beruht v.a. auf vertragsrechtlichen Aspekten, die wiederum die Bezahlung der Lehrkräfte beeinflussen (vgl. ZfA: ABC des Auslandsschulwesens). Zu den vermittelten Lehrkräften zählen „Auslandsdienstlehrkräfte“ (ADLK), Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) und „Landesprogrammlehrkräfte“ (LPK). Die beiden ersten Gruppen werden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zeitlich befristet an die jeweiligen Auslandsschulen vermittelt und über den Schulfonds des Auswärtigen Amtes finanziert (vgl. Abschnitt 3.3). Sie unterscheiden sich v.a. durch die Befristung der Vermittlungsverträge und durch die Höhe der Bezüge.

Bei den ADLKs handelt es sich um Lehrkräfte, die in Deutschland ein festes Angestellten- oder Beamtenverhältnis haben (vgl. Wattler 1994, S. 21ff). Sie werden von ihrem Bundesland zeitlich befristet für den Auslandseinsatz beurlaubt. In der Regel schließen sie einen auf drei Jahre befristeten Vertrag mit dem Schulträger ab, der in gegenseitigem Einvernehmen um weitere drei Jahre und bei Ausübung einer Funktionsstelle um nochmals zwei Jahre verlängert werden kann. Die maximal mögliche Dauer des Auslandseinsatzes beträgt somit acht Jahre. Die Auslandsdienstlehrkraft erhält ihr zuvor im jeweiligen Bundesland bezogenes Gehalt weiter (Inlandszuwendung) und zusätzlich eine Auslandszuwendung, die abhängig vom Einsatzort ist (Schulortstufe). Die Schulortstufe soll einen Ausgleich zu den Mehrbelastungen durch den Auslandsschuldienst gewähren, die z.B. durch die dortigen Lebensbedingungen oder Risiken bestehen.

Bundesprogrammlehrkräfte haben eine abgeschlossene Lehrerausbildung, sind aber meist nicht an einer Schule in Deutschland fest angestellt (vgl. Wattler 1994, S. 19). Ihr Vertrag mit dem Schulträger ist in der Regel auf zwei Jahre befristet und kann dann in gegenseitiger Absprache zwischen Lehrkraft, Schulträger und ZfA mehrmals verlängert werden. Im Gegensatz zur ADLK erhält die Bundesprogrammlehrkraft keine Auslandszuwendung nach Schulortstufen, sondern lediglich die Grundzuwendung.

Bei den LPK handelt es sich wie bei den ADLK in der Regel um Lehrkräfte, die in Deutschland ein festes Anstellungsverhältnis haben (Angestellte oder Beamte) und von ihrem dortigen Dienstherrn unter Fortzahlung der Bezüge befristet freigestellt werden, um in schulischen Einrichtungen im Baltikum, in den MOR-Ländern oder in Zentralasien zu arbeiten (vgl. ZfA: ABC des Auslandsschulwesens). Aufgrund der Tatsache, dass LPKs im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen vermittelter Lehrkräfte eher die Ausnahme sind und auch für die Fallschulen im empirischen Teil dieser Arbeit keine Relevanz haben, wird hier auf deren genauere Beschreibung verzichtet.

Die Gruppe der Ortslehrkräfte unterscheidet sich von den vermittelten Lehrerinnen und Lehrern durch das Vertragsverhältnis (vgl. Wattler 1994, S. 18f). Sie werden nämlich von den lokalen Schulträgern zu ortsüblichen Bedingungen eingestellt bzw. bezahlt und erhalten keine Zuwendungen von der ZfA. Die Auslandsschule muss also die Ortslehrkräfte durch Eigenmit-

tel weitgehend selbst finanzieren, evtl. ergänzt durch Mittel, die über die Schulbeihilfe der Zentralstelle zur Verfügung gestellt werden. Ortslehrkräfte lassen sich in zwei Gruppen untergliedern, deren unterschiedliche Aufenthaltsdauer im Sitzland der Schule für die Personalentwicklung und damit auch für das Qualitätsmanagement relevant ist:

- nicht deutsch-sprachige Lehrkräfte aus dem Sitzland und deutschsprachige Lehrkräfte mit Lebensmittelpunkt im Sitzland (einheimisch und deutsch)
- frei angeworbene Lehrkräfte aus Deutschland und mitgereiste Ehepartner von vermittelten deutschen Lehrkräften

Während die Lehrkräfte aus der ersten Gruppe in der Regel langfristig an der Schule tätig sind, üben frei angeworbene Lehrkräfte und mitgereiste Ehepartner ihre Tätigkeit meist nur befristet aus. Dies hat erhebliche Konsequenzen für das Personalmanagement der Auslandsschule, worauf im folgenden Abschnitt genauer eingegangen wird.

3.4.2 Besonderheiten der Personalentwicklung

Im Vergleich zur Personalsituation an staatlichen Schulen in Deutschland haben die Auslandsschulen z.T. grundlegend unterschiedliche Ausgangsbedingungen, von denen diejenigen, die einen Einfluss auf die Schul- und Qualitätsentwicklung haben, hier kurz angesprochen werden sollen. Hauptsächlich geht es dabei um folgende Aspekte:

- überdurchschnittliche Fluktuation im Kollegium
- standortbedingte Wettbewerbsunterschiede bei der Rekrutierung von Lehrkräften
- Unterschiede in der Qualifikation der Ortslehrkräfte
- sprachlich bedingte Kommunikationsprobleme im Kollegium

Fluktuation im Kollegium

Mit Ausnahme derjenigen Ortslehrkräfte, die langfristig an einer Auslandsschule beschäftigt sind, muss ein großer Teil des Kollegiums regelmäßig ersetzt werden. Wie in Abschnitt 3.4.1 bereits beschrieben, sind die Arbeitsverträge der vermittelten Lehrkräfte grundsätzlich befristet und können (bei ADLKs mit Funktionsstelle) maximal einen Zeitraum von acht Jahren umfassen³¹. Auch bei den deutschen Ortslehrkräften gibt es eine große Gruppe, die nur für einen begrenzten Zeitraum an der Schule bleibt (z.B. mitgereiste Ehepartner von vermittelten Lehrkräften). Hinzu kommen Besonderheiten des Einsatzortes (z.B. Gefahrenpotenzial), die sich auf die Verweildauer auswirken können. Die daraus resultierende relativ hohe Fluktuation hat für die Personalentwicklung an Auslandsschulen konkrete Auswirkungen, von denen hier exemplarisch zwei heraus gegriffen werden sollen, die auch direkten Einfluss auf die Schul- und Qualitätsentwicklung haben.

Schwierigkeiten bereitet der häufige personelle Wechsel z.B. bei der langfristigen Besetzung von Steuerungspositionen (v.a. Funktionsstellen) durch den Schulleiter. Idealerweise übernehmen Lehrkräfte, die erst am Anfang ihres Auslandseinsatzes stehen (in der Regel ADLKs), diese Aufgaben. So besteht die Möglichkeit, dass nach der Phase der Einarbeitung, die je nach Aufgabenbereich schnell ein Schuljahr und mehr dauern kann, eine mehrjährige Kontinuität in der Wahrnehmung einer Funktion gewährleistet ist. Trotzdem bleibt auch dann das Risiko, dass die Lehrkraft z.B. ihren Dreijahresvertrag nicht verlängert und damit die Funktionsstelle wieder neu vergeben werden muss. Eine zusätzliche Schwierigkeit bei der Beset-

³¹ Dieser maximale Zeitraum gilt auch für Schulleiter.

zung von Steuerungsstellen besteht durch die Restriktion, dass Lehrkräfte, die zum zweiten Mal ins Ausland vermittelt werden, eine Funktionsstelle erhalten müssen. Diese Regelung kann z.B. dazu führen, dass die Neueinstellung einer zweitvermittelten Lehrkraft Umstellungen in der bisherigen Funktionsbesetzung notwendig macht.

Für eine langfristige und nachhaltige Schulentwicklung ergibt sich aus dem relativ häufigen Wechsel von Lehrkräften, insbesondere bei Funktionsträgern, die Problematik, dass dabei nicht selten das gesammelte Steuerungswissen durch die ausscheidenden Kollegen mitgenommen wird und durch den Nachfolger erst wieder neu aufgebaut werden muss. Verschärft wird die Situation hier noch, wenn sich der Einsatz des neuen Funktionsinhabers nicht zeitlich mit dem des Vorgängers überschneidet, weil dann eine geordnete Übergabe des Aufgabenbereiches und des dazu nötigen Steuerungswissens zusätzlich erschwert wird. Für die Schulentwicklung lassen sich daraus nach Meinung des Verfassers zwei wichtige Konsequenzen ziehen: Das Wissen über den bisherigen Verlauf der Entwicklung, insbesondere über die Setzung und Verfolgung von Entwicklungsschwerpunkten sowie die methodischen Grundfertigkeiten der Schulentwicklung (z.B. Evaluation, Präsentation, Moderation) müssen auf mehrere Lehrkräfte verteilt sein, deren Verträge idealerweise zu unterschiedlichen Zeitpunkten enden. Zusätzlich zur Organisation der Schulentwicklung im Team ist die möglichst lückenlose schriftliche Dokumentation von PQM-Prozessen gerade an Auslandsschulen besonders wichtig. Neben dem Wissenstransfer fördert diese Verschriftlichung auch Verbindlichkeit und Transparenz als wesentliche Grundlagen für nachhaltig erfolgreiche Schulentwicklung.

Unter der Voraussetzung von Teamwork und angemessener Dokumentation im Bereich der Schul- und Qualitätsentwicklung können die Vorteile, die sich aus der relativ hohen Fluktuation im Kollegium ebenfalls ergeben, besser genutzt werden. So bringen neue Lehrkräfte zunächst immer einen Außenblick in die Schule ein, der im günstigsten Fall fruchtbare Diskussionen und daran anschließend auch Verbesserungen der schulischen Qualität mit sich bringen kann. Außerdem bringen neue Lehrkräfte, die sich im deutschen Auslandsschulwesen immer auch aus verschiedenen Bundesländern rekrutieren, nicht nur eine große Vielfalt an pädagogischen und schulorganisatorischen Erfahrungen mit, sondern sind tendenziell auch offen für Veränderungen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sie sich mit der Entscheidung für den Auslandsschuldienst ganz bewusst auf eine neue Herausforderung einlassen und dadurch weniger gefährdet sind für eine beharrende Haltung.

Rekrutierung neuer Lehrkräfte

Bei der regelmäßig notwendigen Rekrutierung neuer Lehrkräfte stehen die einzelnen Auslandsschulen immer im Wettbewerb mit anderen Bildungseinrichtungen vor Ort. Dazu gehören deutsche oder andere lokale Bildungsinstitutionen am Sitz der Schule (z.B. andere Privatschulen oder das Goethe-Institut) und nicht zuletzt alle anderen Deutschen Auslandsschulen, die global um qualifizierte vermittelte Lehrkräfte aus dem Reservoir der ZfA werben. Besonders groß ist hier der Wettbewerb in sog. „Mangelfächern“ (z.B. Mathematik oder Physik), der durch die aktuelle Lehrerknappheit und die damit einhergehende restriktive Entsendepaxis in den Bundesländern noch verschärft wird.

Qualifikation der Lehrkräfte

Neben der Verfügbarkeit spielt die große Bandbreite der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Auslandsschulen eine erhebliche Rolle. Bei den vermittelten Lehrkräften ist das Vorliegen der formalen Qualifikation für den Lehrberuf (beide Staatsexamina) Voraussetzung für den Auslandseinsatz. Auch eine Vielzahl der Ortslehrkräfte kann ein abgeschlossenes Lehramtsstudium nach deutschem Standard vorweisen. Die formale Qualifikation ist aber im Bereich der Ortslehrkräfte insgesamt sehr heterogen und wird für jede Einzelschule u.a. durch zwei gegebene Variablen wesentlich beeinflusst: Standort und Schultyp. So beeinflusst der

Standort der Auslandsschule erheblich die Verfügbarkeit von Ortslehrkräften und damit tendenziell auch deren Qualifikation. Eine Schule kann bestimmte Anforderungen an die pädagogische Qualifikation frei angeworbener Lehrerinnen und Lehrer z.B. nur dann einfordern, wenn diese auch in ausreichender Anzahl als (latente) Bewerber zur Verfügung stehen.

Daneben hat der Schultyp (vgl. Abschnitt 3.1) einen erheblichen Einfluss auf die Zusammensetzung des Kollegiums nach Herkunft, Muttersprache und Qualifikation. So ist z.B. in deutschsprachigen Schulen mit deutschem Schulziel („Expertenschulen“) der Anteil der nicht-deutschsprachigen Lehrkräfte systembedingt relativ gering. In den zweisprachig ausgerichteten Schulen mit integriertem Programm und bikultureller Ausrichtung („Begegnungsschulen“ i.e.S.) liegt dagegen der höhere Anteil nicht deutschsprachiger Lehrkräfte sowohl in der konzeptionell bedingten Zweisprachigkeit als auch im hohen Anteil von einheimischen Schülern, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, begründet. Außerdem bringt die Ausrichtung von Fächern und Unterrichtsinhalten auf die Anforderungen des Sitzlandes einen höheren Anteil von Kollegen mit sich, die in der jeweiligen Landessprache unterrichten und auch nicht immer Deutschkenntnisse aufweisen.

Zusätzlich zu den Unterschieden im formalen Ausbildungsstand der Ortslehrkräfte wird die Qualität Deutscher Auslandsschulen auch durch die Tatsache beeinflusst, dass dort mangels ausreichender Verfügbarkeit ausgebildeter Lehrer häufig auf Quereinsteiger in den pädagogischen Beruf zurückgegriffen werden muss. Dabei handelt es sich um einheimische und deutsche Lehrkräfte mit sehr unterschiedlichen fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen. Die Bandbreite reicht hier von einheimischen Diplomingenieuren, die Mathematik unterrichten, über deutsche Grundschullehrer, die in Sek I eingesetzt werden, bis hin zu Kollegen aus einem Drittland, die ihre jeweilige Muttersprache an der Auslandsschule als Fremdsprache unterrichten. Manche Quereinsteiger haben grundlegende Kenntnisse in Pädagogik und Didaktik, andere werden in Schnellkursen an den Unterrichtseinsatz herangeführt und wieder andere werden gar nicht auf ihre neue Tätigkeit vorbereitet. Dementsprechend heterogen ist ihre fachliche und didaktische Qualifikation.

Kommunikation im Kollegium

Die Kommunikation innerhalb des Kollegiums und damit auch im Rahmen von schulischen Entwicklungsprozessen wird erschwert, wenn ein Teil der Lehrkräfte nicht Deutsch spricht. Diese Problematik wird noch verstärkt, wenn diesen Kollegen auch keine „Brückensprache“, wie z.B. Englisch zur Verfügung steht. In jedem Fall haben die fehlenden Deutschkenntnisse erhebliche Konsequenzen für den schulischen Alltag (z.B. Lehrerkonferenzen, Prüfungsordnungen, Informationsfluss) und nicht zuletzt für die Schulentwicklung. So ist die Sichtweise einer einheimischen Lehrkraft, die kein Deutsch spricht, einerseits sehr wertvoll, weil dadurch sprachbedingte Problemfelder in der Schule z.T. erst erkannt werden können. Andererseits ist es organisatorisch aufwändig, das sprachlich bedingte Kommunikationsproblem bei der Arbeit in den schulischen Entwicklungsgremien (z.B. Steuer- oder Arbeitsgruppe) zu lösen. Die gleiche Problematik gilt für den Bereich der Evaluation, wenn z.B. für den Einsatz von Fragebögen oder Interviews aber auch für die Rückspiegelung und Diskussion der Evaluationsergebnisse Übersetzer benötigt werden.

4. Das Peer Review als Instrument der Evaluation und Schulentwicklung

Nachdem in Abschnitt 2.3 der vorliegenden Arbeit auf die drei im deutschen Auslandsschulwesen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements eingesetzten Evaluationsformen bereits in knapper Form eingegangen wurde, soll nun zunächst ein Überblick über Definition, Abgrenzung, Zielsetzung, Standards und Gelingensbedingungen von Evaluationen gegeben werden (Abschnitt 4.1). Diese Aspekte werden dann in Abschnitt 4.2 nochmals aufgegriffen und speziell auf das Instrument Peer Review bezogen, dessen Gelingensbedingungen und Wirkungen im Zentrum dieser Arbeit stehen.

4.1 Evaluation – Begriffe, Ziele und Gelingensbedingungen im Überblick

„To say that there are as many definitions as there are evaluators is not far from accurate“.
(Franklin/Trasher 1976, S. 20)

Ausgehend von diesem Zitat von Franklin und Trasher soll in diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit ein kurzer Überblick über den Begriff der Evaluation und dessen Differenzierung gegeben werden.

4.1.1 Begriffsklärung und Abgrenzung verschiedener Evaluationsansätze

Die wissenschaftliche Literatur zum Thema Evaluation ist geprägt durch eine große Vielfalt an Definitionen, Abgrenzungskriterien und Einteilungen von Evaluationsarten. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit beschränke ich mich dabei jedoch auf diejenigen Aspekte, die in enger Beziehung zum Thema Peer Review stehen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Definitionen, Zielsetzungen und Arten von Evaluationen kann hier nicht gegeben werden. Stattdessen sei an dieser Stelle auf eine Auswahl von Publikationen verwiesen, die dem Verfasser der vorliegenden Arbeit einen guten Überblick zur Thematik geliefert haben und/oder einen besonderen Bezug zur Evaluation von Schule und Unterricht aufweisen (vgl. Tabelle 3).

Autor(en) bzw. Herausgeber	Erscheinungsjahr	Titel der Publikation
Altrichter/Messner/Posch	2004	Schulen evaluieren sich selbst
Bortz/Döring	2003	Forschungsmethoden und Evaluation
Böttcher/Holtappels/Brohm	2006	Evaluation im Bildungswesen
Burkhard/Eikenbusch	2009	Evaluation – ein Leitfaden
Kromrey	2001	Evaluation – ein vielschichtiges Konzept.
Rossi/Lipsey/Freeman	2007	Evaluation – a systematic approach
Stamm	2003	Evaluation und ihre Folgen für die Bildung
Stockmann/Meyer	2010	Evaluation – eine Einführung
Wottawa/Thierau	2003	Lehrbuch Evaluation

Tabelle 3: Ausgewählte Publikationen zum Thema Evaluation³²

³² Die detaillierten bibliographischen Angaben finden sich im Literaturverzeichnis der vorliegenden Arbeit.

Nach Wottawa/Thierau (2003, S. 14) haben Evaluationen folgende allgemeinen Kennzeichen:

- Bewertung mit der Funktion der Planungs- und Entscheidungshilfe
- Ziel- und Zweckorientierung
- Nutzung aktueller wissenschaftlicher Techniken und Forschungsmethoden

Evaluation erfordert eine systematische Vorgehensweise bei Datensammlung und -bewertung. Abs/Maag Merki/Klieme (2006, S. 99) verweisen hierbei auf das in der Evaluationsliteratur häufig verwendete Bild des Kreislaufs (vgl. z.B. Kempfert/Rolff 2005, S. 56) und leiten folgende allgemeine Definition von Evaluation ab:

„Evaluation wird hier verstanden als der regelgeleitete und planvolle Prozess, innerhalb dessen eine zweckgerichtete Auswahl von Bewertungskriterien erfolgt, eine Institution oder Maßnahme auf Basis dieser Kriterien systematisch untersucht und bewertet wird und eine Kommunikation über die Bewertung mit dem Ziel stattfindet, Konsequenzen festzustellen.“ (a.a.O., S. 100)

Abs/Maag Merki/Klieme fordern hier nicht nur Bewertung, sondern auch Kommunikation und Konsequenzen als Sinn gebenden Bestandteil von Evaluation. Im Mittelpunkt steht also nicht allein eine kriteriengeleitete Bewertung, sondern auch der Nutzen, den diese bringt. Rossi schließt sich dieser Auffassung an, indem er feststellt: „In the end, the worth of evaluations is judged by their utility.“ (Rossi 2004, S. 411) Gleichzeitig merkt er an, dass es gerade im Zusammenhang der Bewertung der Nützlichkeit von Evaluationen regelmäßig zu Enttäuschungen kommt: „Disappointment about the extend of the utilization of evaluations apparently is due to their limited direct or instrumental use. It is clear that many evaluations initiated for their direct utility fell short of that mark.“ (ebd.)

Die Einschätzung des Nutzens einer Evaluation ist wiederum abhängig von der Perspektive der Beteiligten und Betroffenen. Brandt (2007, S. 166) fasst diese beiden Gruppen unter dem anglo-amerikanischen Begriff des “Stakeholders” zusammen (vgl. Abbildung 5).

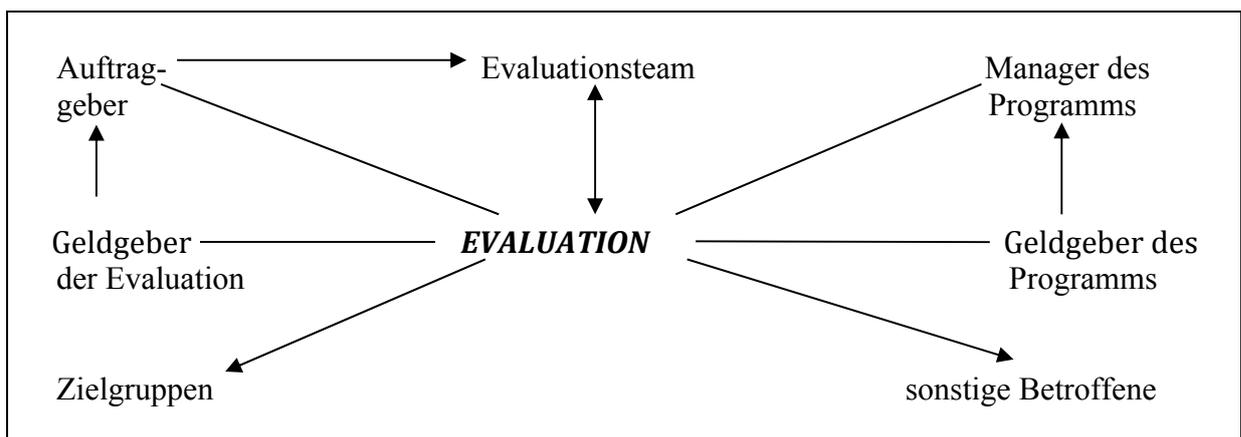


Abbildung 5: Stakeholdergruppen der Evaluation
Quelle: nach Brandt 2007, S. 166

In der Evaluationspraxis lassen sich die hier dargestellten Stakeholder nicht immer voneinander abgrenzen, da oft mehrere Rollen gleichzeitig übernommen werden. Wie sich anhand der Abbildung erkennen lässt, haben die Geldgeber der Evaluation Einfluss auf den Auftraggeber (sofern beide nicht ohnehin identisch sind). Auch der Auftraggeber lässt sich nicht immer eindeutig vom durchführenden Evaluationsteam trennen, wenn es sich z.B. um eine Selbstevaluation handelt. Der Geldgeber des zu evaluierenden Programms hat Einfluss auf dessen

Management. Beide können wiederum identisch mit dem Auftraggeber oder der Zielgruppe der Evaluation sein usw.

Einteilung von Evaluationen nach Herkunft und Einfluss verschiedener Akteure

Mit Blick auf die Thematik der vorliegenden Arbeit soll hier nur kurz auf die Abgrenzung verschiedener Arten von Evaluation eingegangen werden. Genauso wie bei der Definition des Begriffs gibt es auch zu dieser Unterscheidung eine Vielzahl von Publikationen und Definitionen³³. Diese unterscheiden sich u.a. nach der Zielsetzung der Evaluation (vgl. z.B. Abschnitt 4.1.2) und nach der Herkunft der evaluierenden Personen. Beide Kriterien wurden von Strittmatter (2000, S. 74) auf der Basis eines Modells von Nisbet (1990) in Form einer „kognitiven Landkarte der Evaluation“ dargestellt, in der der jeweilige Zweck der Untersuchung das Koordinatensystem bestimmt (vgl. Abbildung 6).

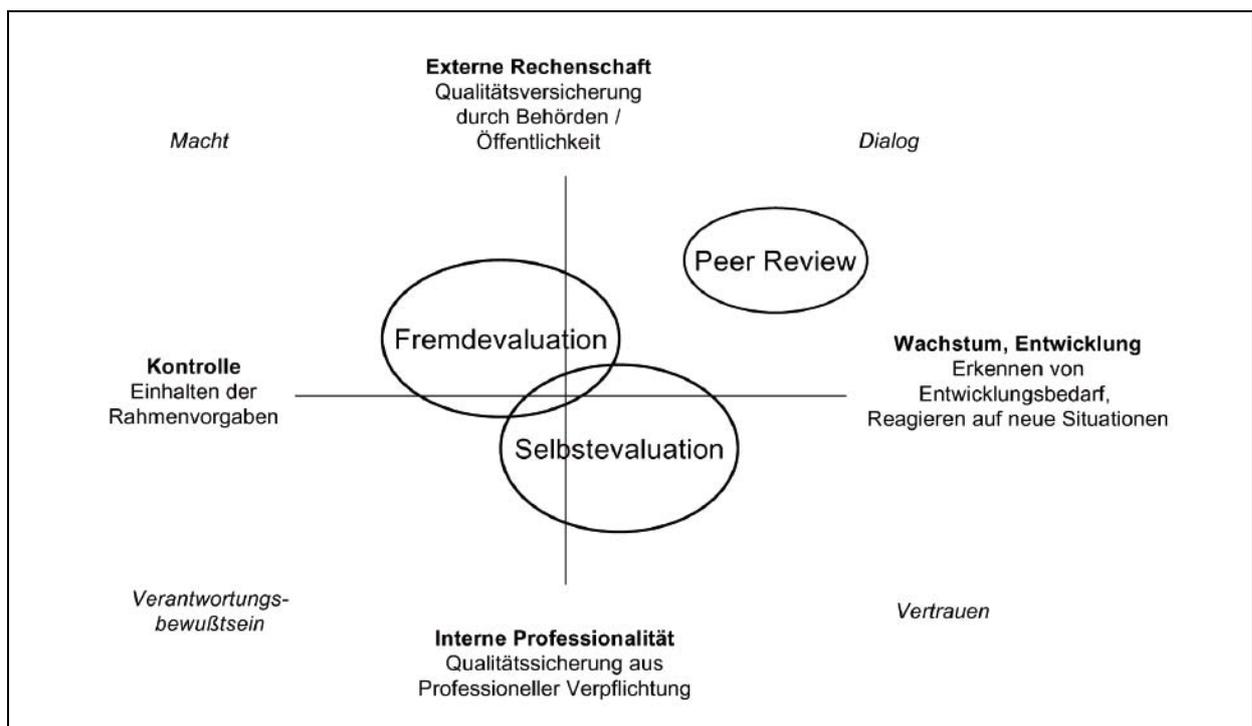


Abbildung 6: Kognitive Landkarte der Evaluation
Quelle: Strittmatter 2002 nach Nisbet 1990

Strittmatter/Nisbet legen in ihrer „kognitiven Landkarte“ sowohl den Zweck der „externen Rechenschaftslegung“ und den der „professionellen Verpflichtung“ als auch den der „Kontrolle“ und des „Entwicklungsbedarfs“ als Gegensatzpaare fest, zwischen welche die verschiedenen Ansätze von Evaluationen verortet werden können. Ergänzt werden diese vier Achsen noch um die Merkmale intern-extern sowie fremd-selbst, die auch bei der Verwendung des Begriffs „Evaluation“ im schulischen Kontext gebräuchlich sind. Die Begriffe „Macht“, „Dialog“, „Vertrauen“ und „Verantwortungsbewusstsein“ dienen schließlich noch der Veranschaulichung der nach Ansicht Strittmatters dominierenden Beziehung zwischen den zentralen Stakeholdergruppen der Evaluation.

Die folgende kurze Abgrenzung der im Modell von Strittmatter/Nisbet enthaltenen Arten von Evaluationen dient lediglich der hinsichtlich der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit nötigen Begriffsklärung und erhebt deshalb nicht den Anspruch auf Wiedergabe des breiten wissenschaftlichen Diskurses zu diesem Thema.

³³ vgl. z.B. Literaturübersicht in Tabelle 3

Interne vs. externe Evaluation

Bei der Abgrenzung von interner zu externer Evaluation steht die Frage der Herkunft des Evaluators im Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. z.B. Müller 2002, S. 24). Angewandt auf den schulischen Bereich bedeutet dies, dass bei der internen Evaluation die Evaluatoren aus der untersuchten Schule kommen (z.B. Lehrkräfte), bei der externen von außerhalb (z.B. Schulaufsicht).

Zwischen interner und Selbstevaluation sowie zwischen externer und Fremdevaluation gibt es erhebliche Überschneidungen, was zur Folge hat, dass diese Begriffspaare in der praktischen, aber auch in der wissenschaftlichen Diskussion über Evaluation häufig vermischt oder synonym verwendet werden. Dies wird z.B. anhand der Definition der internen Evaluation durch Kotthoff (2003) deutlich:

„Das entscheidende Bestimmungsmerkmal der internen Evaluation ist es, dass die in der Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrer selbst die Qualität ihrer Arbeit untersuchen und dass sie sich bei bewertenden Aussagen auf Qualitätsstandards und Zielformulierungen beziehen, die sie selbst entwickelt bzw. innerhalb der Schule ausgehandelt haben.“
(Kotthoff 2003, S. 340)

So spricht der Autor des Zitats zwar im Singular vom (*einen*) entscheidenden Bestimmungsmerkmal der internen Evaluation, nennt aber dann zwei Kriterien, nämlich die Herkunft der Evaluatoren („Lehrerinnen und Lehrer“) *und* die Quelle der Qualitätsstandards und Zielformulierungen („selbst entwickelt“). Somit definiert Kotthoff hier nicht nur die interne, sondern auch schon die Selbstevaluation.

Selbstevaluation vs. Fremdevaluation

Selbstevaluation wird in der Schulentwicklungsliteratur immer wieder synonym zu interner Evaluation verwendet. Aus wissenschaftlicher Sicht müssen beide Begriffe jedoch klar voneinander abgegrenzt werden. Müller-Kohlenberg/Beywl (2003, S. 65) definieren Selbstevaluation wie folgt:

„Als Selbstevaluation werden Verfahren bezeichnet, bei denen die praxisgestaltenden Fachleute identisch sind mit den Evaluatoren und Evaluatorinnen. D.h. die Akteure prüfen ihre eigene Tätigkeit.“ (zitiert nach Bauer 2007, S. 19)

Diese Definition verweist auf ein zentrales Kriterium einer Selbstevaluation, nämlich der „Rollenidentität von Evaluatoren und Evaluierten“ (Hense 2006, S. 90). Ein weiteres Merkmal – in Abgrenzung zur Fremdevaluation – ist die Prozessverantwortung. Beide Kriterien fasst Hense in seiner Definition von „Selbstevaluation“ zusammen:

„Selbstevaluation ist ein Evaluationsansatz, bei dem die Praktiker, die für Konzeption und/oder Durchführung des Evaluationsgegenstandes verantwortlich sind, weitgehend eigenständig über Ziele, Vorgehen und Verwendung der Evaluationsergebnisse entscheiden und wesentliche Schritte im Evaluationsprozess selbstverantwortlich durchführen.“
(Hense 2006, S. 90)

Es fällt auf, dass auch Hense die Herkunft des Evaluators, die ein entscheidendes Abgrenzungskriterium von interner vs. externer Evaluation darstellt, in seine Definition von „Selbstevaluation“ integriert. Dies mag daran liegen, dass Selbstevaluation, bei der Prozess und Ziele durch die Betroffenen selbst vorgegeben werden, in der Praxis auch durch diese selbst, also intern, durchgeführt wird. In Abgrenzung dazu liegen bei der Fremdevaluation

Konzeption und Durchführung nicht bei den Betroffenen, sondern bei fremden Personen bzw. Organisationen. Die Tatsache, dass Selbst- und Fremdevaluation, genauso wie interne und externe Evaluation durchaus Überschneidungen aufweisen können (vgl. Abbildung 6), soll am Beispiel des Peer Reviews verdeutlicht werden.

Einordnung des Peer Reviews in die Systematik der Evaluation

Beim Peer Review besuchen schulexterne Personen (in der Regel Lehrkräfte) die evaluierte Schule und untersuchen Qualitätsbereiche, die von dieser vorgegeben werden. Auswahl der Untersuchungsmethoden und Durchführung der Evaluation liegen in der Hand der „kritischen Freunde“³⁴.

Damit ist das Peer Review zum einen eine externe Evaluation, weil die untersuchenden Personen von außen kommen. Gleichzeitig ist es eine Fremdevaluation, weil das Untersuchungsdesign durch die „kritischen Freunde“ vorgegeben wird. Andererseits enthält das Peer Review auch Elemente der Selbstevaluation, da sowohl die Auswahl der Untersuchungsgegenstände (Beobachtungsschwerpunkte), als auch die Hoheit über die gewonnenen Daten bei der untersuchten Schule liegen.

Das Beispiel Peer Review zeigt also, dass in der (schulischen) Praxis durchaus Kombinationen von verschiedenen Evaluationsansätzen durchgeführt werden, z.T. mit gleichen, aber auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen (vgl. Abbildung 6). Für eine differenziertere Beschäftigung mit der Vielfalt der möglichen Kombinationen sei z.B. auf Strittmatter 2000, S. 76, Bauer 2007, S. 20 oder Ebeling/Struncius/Urban 2010, S. 41 verwiesen.

4.1.2 Ziele bzw. Aufgaben der Evaluation

Evaluationen sind wie oben bereits dargestellt grundsätzlich nutzenorientiert und dienen v.a. dem Zweck, Entscheidungen vorzubereiten bzw. zu begründen. Stockmann (2006, S. 29) nennt in diesem Zusammenhang vier „Leitfunktionen“ von Evaluation, die er mit Hilfe einer grafischen Darstellung miteinander in Beziehung setzt (vgl. Abbildung 7):

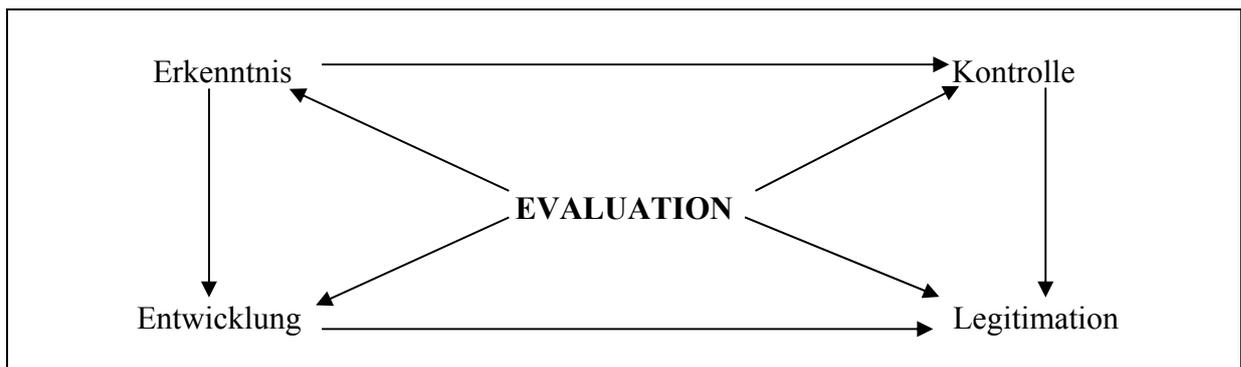


Abbildung 7: Leitfunktionen der Evaluation
Quelle: nach Stockmann 2006, S. 29

Nach Auffassung von Stockmann erfüllen Evaluationen mehrere der in der Abbildung dargestellten Funktionen gleichzeitig, jedoch hat meist eine bestimmte Aufgabe besondere Priorität im Rahmen der Untersuchung. Auf diese Funktion wird dann das Untersuchungsdesign auch primär zugeschnitten (Stockmann 2006, S. 30).

³⁴ zur umfassenderen Begriffsabgrenzung des Peer Reviews vgl. Abschnitt 4.2.1 der vorliegenden Arbeit

Posch und Altrichter (1997, S. 27ff) fügen den bereits genannten Funktionen von Evaluation noch die PR-Funktion hinzu, die auf die Öffentlichkeitswirksamkeit von Evaluationsergebnissen verweist, die (im positiven Fall) gezielt für die Beeinflussung der Außenwirkung der Schule genutzt werden können. Beide Autoren benutzen im Zusammenhang mit der Abgrenzung von Evaluationen den Begriff der „Standards“. „Implizite Standards“ (Evaluationsregeln) sind demnach aus der Schule und ihren Werten heraus entstanden, wohingegen „explizite Standards“ auf einem (extern) gegebenem Qualitätsverständnis und klar definierten Regeln basieren. Kotthoff (2003, S. 341ff) greift diese Abgrenzung auf und verbindet sie mit den Funktionen der Evaluation, die er zwischen den Polen „Kontrolle“ und „Förderung“ ansiedelt. Dabei ordnet er die in der Praxis anzutreffende Vielfalt von Evaluationsaufgaben, die jeweils stärker kontroll- oder eher entwicklungsorientiert sind, zwischen diese beiden Pole ein. Im Kontext der Erörterung der Verbindung von Funktion und Gestaltung der Evaluation verweist Kotthoff auch auf eine Abgrenzung durch Holly/Hopkins (1988), die im Zusammenhang von „school improvement“ drei Arten von Evaluationen unterscheiden: „evaluation of school improvement“ (messen), „evaluation for school improvement“ (Entwicklungsanstoß) und „evaluation as school improvement“ (integrativer Bestandteil von Schulentwicklung). Die folgende Abbildung unternimmt den Versuch, die unterschiedlichen Betrachtungswinkel von Kotthoff, Posch/Altrichter und Holly/Hopkins zu integrieren. Da jedoch der von Posch/Altrichter verwendete Terminus der „Standards“ in der wissenschaftlichen Betrachtung zu Missverständnissen verleitet (vgl. Abschnitt 4.1.4), wird er hier durch den Begriff „Regelung“ ersetzt.

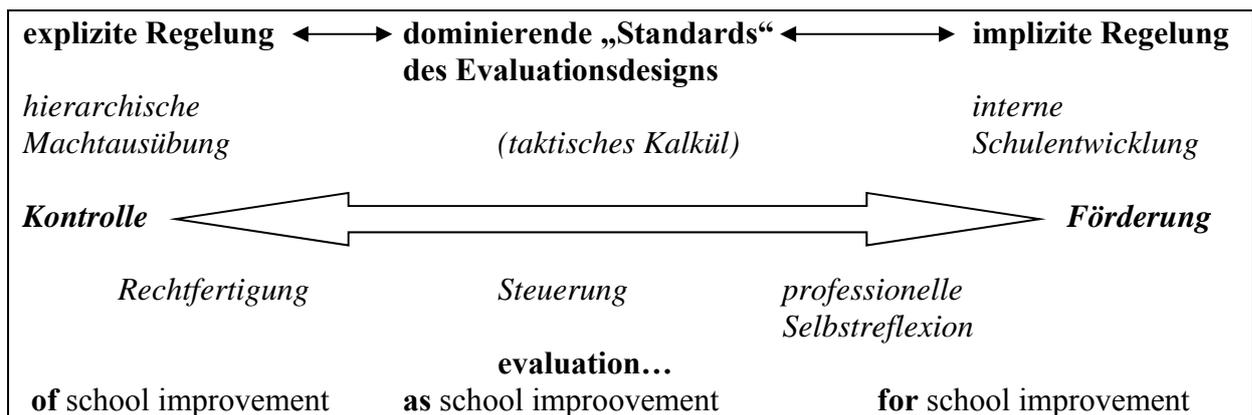


Abbildung 8: Funktionen und Regelungen der schulischen Evaluation
 Quelle: nach Kotthoff (2003), Posch/Altrichter (1997) und Holly/Hopkins (1988)

Vor dem Hintergrund des klassischen Steuerungsparadigmas von Schulen, in der die zentrale Behörde durch Mittelzuweisungen, allgemeingültige Regelungen und konkrete Anweisungen die Entwicklung der Schulen von außen maßgeblich bestimmt, dominiert z.B. die Funktion der hierarchischen Machtausübung, evtl. kombiniert mit taktischem Kalkül, bei dem die bildungspolitisch Verantwortlichen ihr eigenes Handeln gegenüber der Öffentlichkeit zu rechtfertigen versuchen. Eine Rechtfertigungsfunktion kann die Evaluation aber auch gerade dann ausüben, wenn den Einzelschulen bei ihrem Entwicklungsweg eine größere Handlungsfreiheit eingeräumt wird. Hier bedingt die größere Freiheit auch die Messung der erzielten Ergebnisse. Zusätzlich können Evaluationsprojekte wichtige Aufgaben im Rahmen der internen Schulentwicklung übernehmen (z.B. Organisationsentwicklung) und/oder der professionellen Selbstreflexion des einzelnen Lehrers dienen. Welche der hier exemplarisch aufgezeigten Funktionen dominiert, hängt u.a. mit der Zielrichtung der Evaluation zusammen. In der Literatur wird hier zwischen einer formativ ausgerichteten Evaluation, bei der die Entwicklungsorientierung im Mittelpunkt steht, und einer summativen Evaluation, die das Ergebnis einer Entwicklung evaluiert, unterschieden (vgl. hierzu auch Bauer 2007, S. 20 und Stockmann 2006, S. 31).

Evaluationen können in der Praxis auch (nahezu) ohne tatsächliche Funktion auskommen. So birgt z.B. der Wunsch nach Legitimation das Risiko von „Fassadenevaluationen“ (H. G. Rolff 2010, S. 10), deren vorrangiges Ziel nicht der neutrale Erkenntnisgewinn, sondern lediglich die (nachträgliche) Bestätigung einer bereits vorher vorhandenen Meinung bzw. getroffenen Entscheidung ist. „*Diese Art von 'taktischer' Funktion stellt eher die pathologische Seite der Evaluation dar.*“ (Stockmann 2006, S. 30)

Zielsetzungen bzw. Funktionen von Evaluationen können im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur in knapper Form angerissen werden und in Abschnitt 4.2.1 am Beispiel des Peer Reviews noch einmal aufgegriffen. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Thematik sei u.a. auf die Publikationen von Posch/Altrichter (1997), Wottawa/Thierau (2003), Hense (2006) oder Stockmann (2006) verwiesen.

4.1.3 Vor- und Nachteile interner und externer Evaluationsansätze

In Tabelle 4 werden wesentliche Vor- und Nachteile interner und externer Evaluationsansätze (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) stichpunktartig gegenüber gestellt. In der Regel spiegeln sich die Vorteile der einen Herangehensweise bei den Nachteilen der anderen, so dass sich die wertenden Adjektive (z.B. „geringer“, „höher“), die verwendet werden, auf das jeweils andere Verfahren beziehen.

	interne Evaluation	externe Evaluation
Vorteile/ Stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis interner Abläufe und Zusammenhänge durch die Evaluatoren • relativ schnelle Umsetzung von Evaluation und resultierenden Maßnahmen möglich • niedrigere Kosten durch internes Personal • Nutzung vorhandener Kommunikationsstrukturen • zeitnahe Rückmeldung der Ergebnisse • hohe Eigenverantwortung der Evaluierenden • Chance zu einer ehrlichen Bestandsaufnahme 	<ul style="list-style-type: none"> • kritischer Blick von außen auf „blinde Flecken“ • Fachwissen über den Untersuchungsgegenstand • höhere Methodenkompetenz bzw. professionelles Evaluationswissen • größere Unabhängigkeit und Objektivität der Evaluatoren • größere externe Akzeptanz der Ergebnisse • geringere Gefahr von Konflikten zwischen Lehrkräften eines Kollegiums
Nachteile/ Schwächen	<ul style="list-style-type: none"> • oft geringe Evaluations- bzw. Methodenkompetenz (Gefahr von unangepassten „Konservenlösungen“ beim Einsatz von Instrumenten) • geringere Unabhängigkeit und kritische Distanz der Evaluatoren • geringere Objektivität der Ergebnisse • Risiko der Vermeidung kritischer Rückmeldungen • Gefahr von Rollenkonflikten zwischen Evaluatoren und Evaluierten • Verzicht auf externen Blick bzw. externes Know-how 	<ul style="list-style-type: none"> • komplexere Organisation der Evaluation nötig • eingeschränktes (Vor-) Wissen der Evaluatoren über interne schulische Zusammenhänge (z.B. personell, organisatorisch) • zusätzliche Kosten • Gefahr von Ängsten und Abwehrreaktionen bei den Betroffenen • ggf. Abhängigkeit von Folgeaufträgen • Risiko der Vertuschung von Mängeln

Tabelle 4: Tendenzuelle Vor- und Nachteile interner und externer Evaluationsansätze
Quellen : Basel/Giebenhain 2007, Brandt 2007, Stockmann 2006, Strittmatter 2000

In der Tabelle wird deutlich, dass die Vorteile des internen Verfahrens meist spiegelbildlich den Nachteilen der externen Evaluation zugeordnet werden können. Bei der komprimierten Darstellung in Form der Tabelle gilt es jedoch zu beachten, dass es sich hier nur um eine allgemein gehaltene, also auf eine große Vielfalt von Evaluationen ausgerichtete, Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen handelt, die in der schulischen Praxis nicht in jedem Einzelaspekt so anzutreffen sein wird.

Auf eine intensivere Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen verschiedener Evaluationsansätze wird an dieser Stelle verzichtet. Ausgewählte Aspekte der Tabelle werden aber bei der Untersuchung der besonderen Stärken und Schwächen des Instrumentes Peer Review (Abschnitt 8) wieder aufgegriffen.

4.1.4 Evaluationsstandards

Im Zuge der wachsenden Bedeutung von Evaluation in Wirtschaft, Gesellschaft und Wissenschaft haben verschiedene Organisationen Standards entwickelt, die deren professionelle Durchführung gewährleisten sollen. Für den Bildungsbereich kann in diesem Zusammenhang das US-amerikanische „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ als wegweisend genannt werden, an deren Maßstäben sich auch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) oder die Schweizer Evaluationsgesellschaft (SEVAL) orientiert haben (vgl. Stockmann 2006, S. 32, Widmer/Landert/Bachmann 2000, S. 2). Auf die Unterschiede zwischen den genannten Standard-Definitionen wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Stattdessen orientiert sich die folgende tabellarische Darstellung an den vier zentralen Standards der DeGEval und des Joint Committee (2000), deren Terminologie hier zum besseren Verständnis in englischer und deutscher Sprache gegenübergestellt wird:

Standards for Evaluation (englischer Sprachgebrauch)	Evaluationsstandards (deutscher Sprachgebrauch)
<ul style="list-style-type: none"> • Utility • Feasibility • Property • Accuracy 	<ul style="list-style-type: none"> • Nützlichkeit • Realisierbarkeit - Durchführbarkeit • Ethik/Fairness • Genauigkeit – Verlässlichkeit - Korrektheit

Tabelle 5: Evaluationsstandards im Überblick
 Quellen: www.eval.org, www.degeval.de

Die in dieser Tabelle genannten Überbegriffe von Standards werden jeweils noch in Form von Unterstandards konkretisiert und nummeriert (vgl. z.B. <http://degeval.de/degeval-standards/standards>)³⁵. Es gilt allerdings zu beachten, dass nicht alle Standards gleichzeitig und vollständig eingehalten werden müssen. Es handelt sich vielmehr um die Beschreibung eines Optimums, also um Maximalstandards, die in der Praxis gar nicht vollständig erreicht werden können. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Standards untereinander z.T. konkurrierende Zielsetzungen haben. So führt z.B. das Streben nach größtmöglicher Korrektheit der Daten automatisch zu einem enormen Aufwand, der mit dem Ziel der Durchführbarkeit im Widerspruch steht. Andererseits kann aus diesem Zielkonflikt nicht abgeleitet werden, dass einzelne Standards vollständig aus dem Blick verloren werden dürfen. Es gilt vielmehr, die Einhaltung der Standards so gut wie möglich anzustreben und deren (teilweise) Vernachlässigung gegebenenfalls zu begründen. Trotz der eingeschränkten praktischen Anwendbarkeit stellt Balzer (2005) die Nützlichkeit von Evaluationsstandards heraus:

³⁵ Auf die vollständige Darstellung aller Einzelstandards wird an dieser Stelle verzichtet. Stattdessen wird in Abschnitt 7 bei der Untersuchung der Gelingensbedingungen von Peer Reviews genauer darauf Bezug genommen.

„Mit ihrem Maximalcharakter sollen Evaluationsstandards weniger eine Kontroll- als vielmehr eine Katalysatorfunktion übernehmen, die mit dafür sorgt, dass im Bereich der Evaluation, aber auch darüber hinaus über die eigene Qualität diskutiert wird. Sie soll helfen, eine Evaluationskultur zu schaffen bzw. deren Weiterentwicklung zu unterstützen.“

(Balzer 2005, S. 76)

Dieses Zitat von Balzer lässt sich auch auf die Evaluationen im schulischen Kontext anwenden. Auch hier ist die Anpassung der praktischen Umsetzung der Standards mit Blickrichtung auf die Methodik und die Zielsetzung der Evaluation zu begründen. Da sich diese Adaption im Falle von nicht- oder semiprofessionell konzipierten Evaluationen (z.B. Peer Review) schwierig gestalten kann, fordern Abs/Maag Merki/Klieme (2006, S. 98) die Bestimmung eines *„Sets von Gütekriterien, die in jedem Fall eingehalten werden müssen, wenn von Schulevaluation gesprochen werden soll.“*

4.1.5 Generelle Gelingensbedingungen von Evaluation

Die Einhaltung von Standards ist eine zentrale Voraussetzung für eine professionelle Durchführung von Evaluationen und erhöht somit die Wahrscheinlichkeit ihres Gelingens. Gleichwohl gehen die im Folgenden dargestellten Gelingensbedingungen über die Einhaltung von Standards hinaus und fokussieren in erster Linie den Nutzen einer Evaluation für die schulische Entwicklung. Im Hinblick auf diese Zielsetzung beobachtet Kotthoff (2003) in einer vergleichenden Untersuchung von britischen und schwedischen Evaluationsstudien die *„Schwierigkeit von Einzelschulen, Ergebnisse von Evaluationen, seien sie externer oder interner Art, in qualitätsoptimierende Schulentwicklungsprozesse umzusetzen.“* (a.a.O., S. 375) Probleme können aber nicht nur bei der Umsetzung der Ergebnisse der Evaluation entstehen, sondern bereits bei deren Konzeption und Durchführung. Deshalb wird in der folgenden Arbeit davon ausgegangen, dass sich eine „gelingende“ Evaluation nicht nur in der Umsetzung von (wirksamen) Maßnahmen zu Qualitätsverbesserung erschöpft, sondern dass der Evaluationserfolg bereits an der Gewinnung valider Daten und deren Akzeptanz bei den Betroffenen festgemacht werden kann (vgl. Abschnitte 1 und 5.2). In der wissenschaftlichen Literatur, die sich mit Gelingensbedingungen und Wirkungen von Evaluationen im schulischen Kontext auseinandersetzt (vgl. z.B. Müller 2002, Müller et al. 2011, Hense 2006, Quessel et al. 2011), wird der Begriff des „Gelingens“ meist nicht explizit thematisiert bzw. definiert. Außerdem werden aus den in den genannten Publikationen analysierten Evaluationsbeispielen in der Regel nur fragmentarische Gelingensbedingungen extrahiert (vgl. z.B. Müller 2002). Einen umfassenden Ansatz der empirischen Analyse der Erfolgsbedingungen von Evaluationen wählt dagegen Balzer (2005). Auf der Basis einer explorativen Studie identifiziert er sieben Bereiche (siehe unten) und eine Vielzahl von Einzelbedingungen, die für das Gelingen von Evaluationen bedeutsam sind. Unter der Annahme der Übertragbarkeit von allgemeinen Gelingensbedingungen von Evaluationen auf das Peer Review dienen die Ergebnisse der Balzer-Studie im Rahmen der vorliegenden Arbeit als wichtige Grundlage für die Konzeption des Forschungsdesigns (vgl. Abschnitt 5.1) und für die Einordnung der eigenen empirischen Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews. Aufgrund der späteren intensiveren Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von Balzer (vgl. Abschnitt 7) beschränkt sich die Darstellung genereller Erfolgsbedingungen von Evaluationen in diesem Kapitel auf die verkürzte Wiedergabe seines Forschungsansatzes. Gleichwohl wurden für die Konzeption der Instrumente zur Erfassung der Gelingensbedingungen und Wirkungen von Peer Reviews vom Verfasser der vorliegenden Arbeit auch die oben genannten Publikationen einbezogen, die sich – im Unterschied zur Balzer-Studie – rein auf den schulischen Kontext beziehen. Auf deren explizite Darstellung wird jedoch an dieser Stelle verzichtet.

Delphie-Studie von Lars Balzer (2005): „Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich?“

Lars Balzer untersuchte in seiner Studie die generellen Gelingensbedingungen von Evaluationsprojekten, die nicht an ein bestimmtes Evaluationsobjekt (z.B. aus Wirtschaft, Wissenschaft oder Schule) oder an ein bestimmtes Verfahren (z.B. intern/extern) geknüpft sind. Zur Gewinnung empirischer Daten nutzt er die „Delphie-Methode“³⁶, in der eine Vielzahl von Experten (z.B. Evaluatoren oder Auftraggeber) in standardisierter Weise zu den Bedingungen einer gelingenden Evaluation befragt wird. Die Befragung erfolgte in zwei Runden („Wellen“) mit unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung von Stichproben (vgl. Balzer 2005, S. 87ff). In der ersten Runde ging es darum, über eine offene Art der Fragestellung, ein erstes, unabhängiges Bild der impliziten Vorstellungen der Experten vom Erfolg von Evaluation zu erhalten. Dabei wurden 91 verschiedene Gelingensbedingungen identifiziert. In der zweiten Welle, in der die Experten nur teilweise mit denen der ersten Runde identisch waren, ging es dann darum, die Ergebnisse aus Runde 1 zu strukturieren und nach ihrer Bedeutung für den Evaluationsprozess zu ordnen (Rangfolge).

Balzer gliedert dabei die Gelingensbedingungen in sieben Bereiche:

- Evaluationsgrundlagen
- Merkmale des Auftraggebers
- Merkmale des Evaluators
- Merkmale der Beteiligten
- Merkmale des weiteren Umfeldes³⁷
- Untersuchungsdurchführung
- Ergebnisse der Evaluation

Die „zweite Welle“ der Delphie-Befragung von Balzer basiert auf einem Rücklauf von 455 Experten-Fragebögen und umfasst insgesamt 103 darin enthaltene Bedingungen für das Gelingen von Evaluationsprojekten. Tabelle 6 fasst eine Auswahl der Ergebnisse (a.a.O., S. 127ff) zusammen, die sich an folgenden Kriterien orientiert:

- Bezug zu den Verfahren der Evaluation von Schule und Unterricht
- hoher mittlerer sequenzieller Rang bei den Nennungen (siehe unten)
- Bezug zum Instrument Peer Review

Die Auswahl nach den genannten Kriterien führt dazu, dass die Nummerierung der verschiedenen Items zwischen den einzelnen Teiltabellen nicht fortlaufend ist, sondern Sprünge enthält. Auf die in der Originaltabelle getroffene Unterscheidung zwischen den Antworten von Evaluatoren und Auftraggebern wird hierbei verzichtet, da sich beide Gruppe ohnehin teilweise überschneiden (z.B. waren Auftraggeber bereits als Evaluatoren tätig und umgekehrt) und die Unterscheidung für die Zielsetzung dieses Abschnitts der Arbeit (Überblick zu Gelingensbedingungen) keine nennenswerte Relevanz hat. Hinzu kommt noch, „*dass sich beide Gruppen in ihren Bewertungen sehr ähnlich sind; im Gruppenvergleich konnten keine praktisch bedeutsamen Unterschiede gefunden werden.*“ (Balzer 2005, S. 141)

³⁶ Im Rahmen dieser Arbeit kann nur sehr knapp auf die Delphie-Methode und das genaue Untersuchungs- und Analysedesign von Balzer eingegangen werden. Weiterführende Informationen dazu finden sich z.B. bei Häder (2002) und bei Balzer (2005, S. 87ff).

³⁷ Dieser Bereich wird im Folgenden wegen seiner fehlenden Relevanz für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit weggelassen.

Bereich: Evaluationsgrundlagen	MR
1. klare Definition des Evaluationsgegenstandes	1,31
2. klare, realistische Evaluationsziele und -fragestellungen	1,50
3. klare Definition der Evaluationsobjekte	1,54
4. klare Bewertungsgrundlagen und Indikatoren	1,70
5. klare Definition des Kontextes, in dem der Evaluationsgegenstand angesiedelt ist	1,76
6. schriftlich fixierte Evaluationsziele und Fragestellungen	1,90
7. genaue Beschreibung der verwendeten Informationsquellen	2,23
8. Ergebnisnutzung wird vorab geklärt	2,33
9. ähnliches Evaluationsverständnis zwischen Auftraggeber und -nehmer	2,34
10. genug Zeit zwischen Auftrag und Projektbeginn	2,47
11. keine versteckten Evaluationsziele	2,49
12. Einbettung der Evaluation in einen Gesamt(qualitäts-)Prozess	2,53
13. vernünftige Kosten-Nutzen-Relation	2,53
Bereich: Merkmale des Auftraggebers	MR
21. Offenheit des Auftraggebers gegenüber der Evaluation und ihren Ergebnissen	1,85
22. Veränderungswille des Auftraggebers	2,28
23. Kooperation und engagierte Teilnahme des Auftraggebers	2,31
24. Auftraggeber hat die Macht, potenzielle Veränderungen durchzusetzen	2,79
Bereich: Merkmale des Evaluators	MR
29. Unbestechlichkeit des Evaluators	1,40
30. Akzeptanz und Glaubwürdigkeit des Evaluators	1,62
31. Unabhängigkeit des Evaluators	1,77
32. Hohe Evaluationsexpertise des Evaluators	1,81
33. Objektivität und Neutralität des Evaluators	1,83
34. Selbstreflexionsfähigkeit des Evaluators	2,09
35. Motivierter Evaluator	2,15
36. Hohe Sozialkompetenzen des Evaluators	2,18
37. Evaluator hat Expertise im konkreten Handlungsfeld	2,55
38. Evaluator kooperiert mit Internen	2,66
Bereich: Merkmale der Beteiligten	MR
41. Kooperation und engagierte Teilnahme der Beteiligten	2,01
42. Akzeptanz des Konzeptes durch die Beteiligten	2,08
43. Offenheit der Beteiligten gegenüber den Ergebnissen	2,19
44. Veränderungswille der Beteiligten	2,44
46. Freiwillige Teilnahme der Beteiligten	2,57

Tabelle 6a: Bewertung der Gelingensbedingungen von Evaluationen (Auswahl)
Quelle: Delphie-Studie Balzer 2005, zweite Welle
MR = mittlerer sequenzieller Rang

(Fortsetzung der Tabelle auf der folgenden Seite)

Bereich: Untersuchungsdurchführung	MR
53. Korrekt und methodisch saubere Evaluationsdurchführung	1,59
54. Eindeutiges, angemessenes Evaluationsdesign	1,70
57. Beachtung des Datenschutzes	1,77
58. Beachtung einschlägiger Qualitätsstandards	1,85
59. Transparenz über den Evaluationsprozess	1,96
60. Vorhandensein ausreichender Ressourcen	2,04
61. Klare Aufgabenverteilung zwischen allen Projektverantwortlichen	2,07
62. Angemessener Einbezug aller am Evaluationsprojekt beteiligten	2,09
63. Klare Identifikation der von der Evaluation Betroffenen und Beteiligten	2,22
64. Die Daten sind mit vertretbarem Aufwand zugänglich.	2,38
67. Kooperation zwischen allen Beteiligten	2,61
68. Flexibilität während der Datenerhebung	2,63
69. Sowohl qualitatives als auch quantitatives Vorgehen	2,64
71. Konsens zwischen möglichst allen von dem Projekt Betroffenen betreffs Durchführung	2,81
72. Evaluationsverfahren sind an der Praxis orientiert, so dass sie möglichst wenig den Alltag stören.	2,88
Bereich: Ergebnisse	MR
76. Korrekt und methodisch saubere Datenauswertung	1,46
77. Im Ergebnisbericht werden Befunde, Interpretationen und Empfehlungen getrennt	1,60
78. Der Ergebnisbericht beinhaltet keine vorschnellen Schlussfolgerungen	1,68
79. Der Evaluationsbericht beschreibt transparent den Evaluationsgegenstand und seinen Kontext sowie die Evaluationsziele, -verfahren und -ergebnisse	1,71
80. Sensibler, vertraulicher, sachlicher Umgang mit Ergebnissen	1,73
81. Nachvollziehbare, adressatengerechte Ergebnisdarstellung	1,75
82. Ergebnisberichterstattung erfolgt unparteiisch	1,77
83. Ergebnisinterpretationen werden ausdrücklich begründet	1,81
84. Transparenz über die Verwendung der Ergebnisse wird hergestellt	1,97
85. Ergebnisse werden diskutiert	1,98
86. Ergebnisse sind vollständig und fair	2,01
87. (Potenziell) nützlich-konstruktive Ergebnisse	2,12
88. Ergebnisse sind für alle am Evaluationsprojekt Beteiligten zugänglich	2,13
89. Aus den Ergebnissen folgen Konsequenzen	2,14
90. rechtzeitige und termingerechte Ergebnisdarlegung	2,37
91. Evaluationsergebnisse sind für alle vom Evaluationsprojekt Betroffenen zugänglich	2,41
92. Einbezug der Beteiligten/Betroffenen bei der Erarbeitung von aus den Ergebnissen resultierenden Empfehlungen	2,46
93. Prozess- nicht personenbezogene Ergebnisse	2,69
95. Der Ergebnisbericht beinhaltet Interpretationen durch den Evaluator	2,85

Tabelle 6b: Bewertung der Gelingensbedingungen von Evaluationen (Auswahl)

Quelle: Delphie-Studie Balzer 2005, zweite Welle

MR = mittlerer sequenzieller Rang

Balzer nutzt für die Bildung einer Reihenfolge unter den einzelnen Gelingensbedingungen eines Bereichs (vgl. Tabelle 6) den statistischen Wert der „sequenziellen Ränge“ (MR, Mittelwert aller Nennungen). Der theoretische Wert 1,0 würde die maximal mögliche Wichtigkeit einer Bedingung anzeigen³⁸.

Aus den Ergebnissen der Balzer-Studie wird klar, dass es eine Vielzahl von Faktoren gibt, die in unterschiedlicher Intensität zum Gelingen von Evaluationen beitragen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll nun überprüft werden, ob und welche von Balzer ermittelten allgemeinen Erfolgsbedingungen auch für den schulischen Bereich und insbesondere für das Gelingen von Peer Reviews Gültigkeit haben. Deshalb zeigen z.B. die Items, die von mir in Fragebogen II (vgl. Anhang) zur Erfassung der Erfolgsbedingungen von Peer Reviews verwendet werden, eine deutliche Überschneidung mit den Ergebnissen von Balzer.

4.2 Das Peer Review – mehr als nur Evaluation

Im Rahmen dieses Abschnitts der vorliegenden Arbeit soll das Instrument Peer Review auf der Basis der verfügbaren wissenschaftlichen Literatur näher untersucht werden. Im Mittelpunkt steht dabei der Einsatz des Peer Reviews im schulischen Kontext. Aspekte von Peer Reviews an Hochschulen oder in öffentlichen Einrichtungen werden deshalb entweder gar nicht oder nur am Rande angesprochen.

4.2.1 Begriff und Variationen des Peer Reviews

Der Begriff „Peer Review“ ist ähnlich wie der Begriff „Evaluation“ selbst nicht eindeutig definiert und kommt in der Praxis in verschiedenen Varianten und Einsatzgebieten vor. An dieser Stelle der vorliegenden Arbeit wird deshalb ein kurzer Überblick gegeben über verschiedene Formen des Peer Reviews.

Ein erster definitorischer Zugang zum „Peer Review“ eröffnet sich über den Wortstamm der beiden Begriffe (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 37ff). Der englische Begriff „Peer“ leitet sich vom lateinischen „par“ ab, was so viel wie „gleich“ bedeutet. „Review“ (lat. „videre“) deutet auf die Tätigkeit des (An-) Sehens oder im weiteren Sinn der Überprüfung hin. Eine Überprüfung und damit einhergehende Bewertung durch eine oder mehrere „gleichgestellte“ Person(en) sind zentrale Merkmale aller Peer Reviews.

Im Zusammenhang mit der sprachlichen Herleitung der Definition des Peer Reviews sei kurz auf die Verwendung seines Artikels eingegangen (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 40). Da die beiden konstituierenden Begriffe „Peer“ und „Review“ aus dem Englischen kommen, lässt sich der deutschen Verwendung (auch im Duden) kein eindeutiger Artikel zuordnen. So wird der Begriff in der deutschsprachigen Literatur sowohl in der weiblichen, der männlichen und der sächlichen Artikelzuordnung verwendet. Gutknecht-Gmeiner löst dieses Dilemma auf pragmatische Weise mit Hilfe einer Häufigkeitsanalyse:

„Laut einer Häufigkeitsrecherche im Internet, die von der Duden-Hotline vorgenommen wurde, findet sich der Begriff ‚Peer Review‘ 718 Mal als sächlicher Ausdruck, 712 Mal als männliches Substantiv, und mit 472 Mal deutlich weniger oft als weiblicher Begriff.“
(Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 40)

³⁸Auf die in der Original-Tabelle enthaltenen statistischen Kontrollzahlen, wie „Standardabweichung“ oder „Effektstärkemaß“ ω^2 wird hier verzichtet (genauer bei Balzer 2005, S. 126).

Auch C. Buhren und H. G. Rolff, die das Pädagogische Qualitätsmanagement im deutschen Auslandsschulwesen entscheidend prägten, haben sich in Absprache mit der ZfA für den Artikel „das“ für das Peer Review geeinigt. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit hält es deshalb wie die zitierten Wissenschaftler sowie die knappe Mehrheit in der Duden-Umfrage und nennt den Besuch der „kritischen Freunde“ „das“ Peer Review.

Unabhängig davon, ob das Instrument des Peer Reviews an der Hochschule, im Dienstleistungsbereich (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 55 ff) oder an der Schule eingesetzt wird, sind die Begriffe der „Gleichheit“ bzw. „Gleichartigkeit“ der Evaluatoren zentrales Merkmal der Abgrenzung des Peer Reviews von anderen Evaluationsformen. Die Bedeutung von „gleich“ wird zwar in Literatur und Praxis des Peer Reviews unterschiedlich weit bzw. eng ausgelegt, jedoch ist die Vergleichbarkeit oder Ähnlichkeit von Evaluatoren und handelnden Personen des Untersuchungsobjektes allen Varianten dieser Evaluationsform gemein. Die Bandbreite der Ähnlichkeit reicht hier von Angehörigen der gleichen Berufsgruppe über Experten aus dem Fachgebiet bis hin zu lose mit der untersuchten Organisation verbundenen Personen. Hierzu einige Beispiele aus der Praxis von Peer Reviews in Forschung und Bildungswesen:

- Fachkollegen der Nachbarschule evaluieren den Fachunterricht der untersuchten Schule.
- Fachkollegen bewerten den Zeitschriftenbeitrag eines Wissenschaftlers des gleichen Fachgebietes.
- Lehrkräfte einer (oder mehrerer) Partnerschule(n) evaluieren nach Fragestellungen, die von der untersuchten Schule vorgegeben werden.
- Das Peer-Team einer beruflichen Schule setzt sich auch Kollegen der Nachbarschule, einem Elternvertreter und dem Ausbildungsleiter eines Betriebes zusammen.
- Zum Evaluationsteam aus der Nachbarschule wird ein externer Experte für den gewählten Untersuchungsgegenstand hinzugezogen.

Diesen Beispielen könnten noch weitere hinzugefügt werden. Hier geht es jedoch lediglich darum, einen ersten Eindruck von der Bandbreite der Auslegung des Begriffs „gleich“ zu geben. In allen genannten Varianten sind Personen als Peers vertreten, die eine Nähe zur untersuchten Organisation aufweisen. Dies belegt die konzeptionelle Nähe des Peer Reviews zur Selbstevaluation im weiteren Sinne (vgl. auch Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 44ff), da eine Organisation sich mit Hilfe organisationsnaher Personen selbst evaluiert.

In einer Präsentation im Rahmen einer Peer-Ausbildung beschreibt Rolff die Rolle des „kritischen Freundes“ in allgemeiner Form:

- *„Er/Sie fühlt sich der ganzen Schule verpflichtet.*
 - *Er ist Prozessberater, und nur im besonderen Fall Inhaltsexperte.*
 - *Er gibt Hilfe zur Selbstorganisation, keine Rezepte.*
 - *Er hat kontinuierliche Prozesse im Auge.*
 - *Er unterliegt keinen Weisungen.*
 - *Er kommt nie allein.*
 - *Er hat seine eigene Meinung, die aber zurückzustellen ist:*
 - *Er kann aktiv zuhören.*
 - *Er belehrt nicht.*
 - *Er stellt weiterführende Fragen*
 - *Er achtet auf die Datenhoheit der Schule.“*
- (Material Peer-Schulung, Kairo 2006)

Die Frage, ob kollegiale Hospitationen (vgl. Chism 2007: „Peer Review of Teaching“), in denen Lehrkräfte derselben Schule gegenseitig ihren Unterricht evaluieren, auch zum Peer Review gezählt werden können, ist in der Literatur nicht eindeutig geklärt. Nach der genannten Rollenbeschreibung von Rolff (Peer „kommt nie allein.“) würde die übliche Form der kollegialen Hospitation (durch *eine* Person) nicht als Peer Review gelten. Hartz/Meisel (2006, S. 54) sehen das Peer Review dagegen als „Form von kollegialer Hospitation“, die auf der „interaktiven Ebene der Lehr-Lern-Situation“ praktiziert werde. Ihre Zuordnung zum Verfahren des Peer Reviews erfüllt dann zwar das Merkmal der „Gleichheit“ von Evaluatoren und untersuchten Personen in besonderem Maße, widerspricht allerdings einem weiteren Merkmal, das in der Literatur meist als konstituierend genannt wird: dem Blick von außen.

„Peer Review als ‚Besuch kritischer Freunde‘ (...) wird von Personen als Evaluatoren getragen, die in der Regel von außen kommen. (...) Hier ist der externe Blick ein wesentliches Moment der Evaluation (...).“

(Buhren/Düring 2008, S. 15)

Folgt man diesem definitorischen Anspruch an die explizite Notwendigkeit des externen Blicks des Evaluators, kann die kollegiale Hospitation von Lehrkräften aus derselben Schule wohl nicht der Evaluationsform des Peer Reviews zugeordnet werden. Gutknecht-Gmeiner (2008, S. 253) grenzt deshalb die gegenseitige Unterrichtshospitation durch einzelne Lehrkräfte („Mikroebene“) vom Peer Review auf der „Organisationsebene“ ab, das sie eindeutig als externes Verfahren verortet:

„Da die Unterscheidung ‚intern‘ und ‚extern‘ sich auf die Herkunft der EvaluatorInnen bezieht, kann in Anbetracht der Tatsache, dass die Peers in den Peer-Review-Verfahren auf Organisationsebene aus anderen Einrichtungen stammen, von Peer Review als externem Evaluationsverfahren gesprochen werden.“ (ebd.)

In ihrer „Überprüfung und (Neu)Bestimmung der Definition von Peer Review“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 243ff) arbeitet die Autorin die folgenden konstituierenden Merkmale von Peer Reviews auf Organisationsebene heraus:

- Herkunft der Evaluatoren von außen (extern)
- Aufbau auf den Daten einer Selbstevaluation (mehrstufiges Verfahren)
- Evaluation innerhalb der Profession
- Dauerhaftigkeit des Evaluationsgegenstandes (Lernen und Lehren)
- formative Ausrichtung (Entwicklungsorientierung)
- Einhaltung von Prozessstandards der Evaluation

Aufbauend auf diesen Merkmalen und auf der Analyse von vielfältigen Fallbeispielen von Peer Reviews im Bereich der beruflichen Erstausbildung entwickelt Gutknecht-Gmeiner drei Typen von Peer Reviews (vgl. Tabelle 7).

Typ 1	Das freiwillige, entwicklungsorientierte, formative Peer Review (für die interne Qualitätsverbesserung)
Typ 2	Das verpflichtende, kontrollorientierte, summative Peer Review (für staatliche Inspektionszwecke)
Typ 3	Das verpflichtende, entwicklungsorientierte, formative Peer Review (das auch für summative Evaluierungen im Rahmen staatlicher Qualitätskontrolle dienen kann)

Tabelle 7: Typologien von Peer Reviews
Quelle: nach Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 239

Die in der Tabelle dargestellten Grundtypen von Peer Reviews unterscheiden sich in erster Linie durch den Verpflichtungscharakter und die Zielsetzung. So haben Typ 1 und Typ 3 beide eine entwicklungsorientierte Ausrichtung, unterscheiden sich aber durch die Freiwilligkeit (Typ 1) bzw. die Verpflichtung (Typ 3) zur Durchführung. Beide Typen sind primär entwicklungsorientiert, wobei Typ 3 nach Meinung von Gutknecht-Gmeiner im Rahmen staatlicher Qualitätskontrolle auch zur Rechenschaftslegung (summativ) herangezogen werden kann. Typ 2 nähert sich hinsichtlich seines Verpflichtungscharakters und seiner summativen Ausrichtung eher einer Inspektion an. Dieser letzten Auslegung des Peer-Review-Begriffs (Typ 2) möchte sich der Verfasser der vorliegenden Arbeit nicht anschließen, da das Peer Review seine Stärke insbesondere daraus gewinnt, dass es sich um ein entwicklungsorientiertes Verfahren handelt, bei dem zwar die Evaluatoren von außen kommen, die Initiierung, die inhaltliche Ausrichtung (Fokussierung) und die Nutzung der Ergebnisse aber vollständig in der Verantwortung der evaluierten Schule liegen (vgl. auch Abschnitt 8). Aus dieser Grundhaltung und aus den oben beschriebenen konstitutiven Elementen von Peer Reviews leitet der Verfasser die folgende Definition für Peer Reviews *im schulischen Kontext* ab, die dem anschließenden Teil der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt:

Das Peer Review ist eine entwicklungsorientierte Evaluation von ausgewählten Qualitätsbereichen aus Schule und Unterricht. Diese wird vorwiegend durch Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte durchgeführt, die der untersuchten Schule nicht selbst angehören. Die Auswahl der Evaluatoren („kritische Freunde“) und der Untersuchungsgegenstände (Beobachtungsschwerpunkte) sowie die Datenhoheit liegen dabei wesentlich im Einflussbereich der Schule, die Konzeption und Durchführung der Untersuchung liegt in der Verantwortung der „kritischen Freunde“. In Absprache mit der Schule bringen sich die Peers beratend in die Weiterentwicklung der ausgewählten Entwicklungsschwerpunkte mit ein.

eigene Arbeitsdefinition des Begriffs „Peer Review“

Wie aus der Arbeitsdefinition zu entnehmen ist, geht der Verfasser davon aus, dass es sich bei den Evaluatoren in erster Linie um Personen derselben Profession handelt. Unter den Begriff „Peers“ fallen hier auch Schulleiter, weil deren Einsatz als „kritische Freunde“ immer dann sinnvoll ist, wenn beim Peer Review Fragen des Schul- oder Qualitätsmanagements im Fokus stehen. Im Einzelfall kann es darüber hinaus hilfreich sein, Peers ohne beruflichen Bezug zu Schule und Unterricht einzusetzen. So könnten z.B. Qualitätsmanager aus der Wirtschaft einen interessanten externen – also nichtschulischen – Blick in die Beurteilung der Organisation schulischer Prozesse einbringen.

Der für die Peers verwendete Begriff der „kritischen Freunde“ spiegelt die Balance zwischen partnerschaftlicher und gleichzeitig im positiven Sinne kritischer Haltung wider, die die Evaluatoren gegenüber der besuchten Schule vertreten sollen. Bei ihnen liegt die Verantwortung für Konzeption und Durchführung des Peer Reviews. Die Arbeit der Peers geht aber noch über die reine Bereitstellung verlässlicher Daten hinaus und schließt auch eine Beratung zu

den untersuchten Fragestellungen mit ein. Welche Form und welchen Umfang diese Beratung hat, entscheidet wiederum die einladende Schule (vgl. auch Abschnitt 7.6.1). Die Zielrichtung der Evaluation (Evaluationsfokus) und die Nutzung der dabei gewonnenen Daten liegen in der Gestaltungsmacht der Schule. Somit verbindet das Peer Review nach der oben genannten Definition Elemente der externen Evaluation (z.B. externe Peers) mit solchen der Selbstevaluation (z.B. Gestaltungshoheit bei der Schule) und hat einen klar entwicklungsorientierten Charakter.

4.2.2 Zielsetzungen des Peer Reviews

Nach der dieser Arbeit zugrunde gelegten Definition ist das Peer Review eine besondere Form der formativen externen Evaluation, bei der drei generelle Ziele bzw. Funktionen im Mittelpunkt stehen (vgl. auch Stockmann 2006):

- Rechenschaftslegung bzw. Legitimation der schulischen Arbeit (v.a. intern), z.B. gegenüber Schulfamilie und Schulöffentlichkeit
- Generierung von Steuerungswissen (Entwicklungsorientierung) und Datengrundlage für Entscheidungen
- Erkenntnisgewinn

Das Ziel der Rechenschaftslegung kann nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis von Peer Review (vgl. Abschnitt 4.2.1) nicht vorgegeben werden (Rechenschaftspflicht), sondern muss aus eigenem Antrieb der Schule kommen. Gerade an privat organisierten Schulen, zu denen auch die Deutschen Auslandsschulen gehören, besteht teilweise die Notwendigkeit der internen Rechenschaft gegenüber verschiedenen Stakeholdergruppen, um das eigene schulische Konzept zu stützen (Legitimation) und sich gleichzeitig im Wettbewerb mit vergleichbaren Bildungseinrichtungen zu positionieren. So ist an privaten Schulen z.B. den Eltern ein großes Interesse an (externer) Evaluation zu unterstellen, da sie durch die Kontrolle des Ausbildungserfolges z.B. Rückschlüsse darauf ziehen können, ob ihre Schulgebühren im Sinne einer „Bildungsinvestition“ gut angelegt sind.

Die Übergänge zwischen den Zielen der Kontrolle, der Rechenschaftslegung und der Legitimation des schulischen Handelns sind fließend. Eine Schule, die z.B. im Rahmen eines fokussierten Peer Reviews die Leseförderung evaluiert, kontrolliert die eigene Arbeit, kann mit den Ergebnissen der Evaluation gleichzeitig intern oder gegenüber der Schulaufsicht Rechenschaft ablegen und im positiven Fall seinen spezifischen Weg der Leseförderung legitimieren. Die im Peer Review häufig anzutreffende Setzung von Evaluationsschwerpunkten ist gut mit dem Ziel der Legitimation vereinbar, denn wie beim Beispiel der Leseförderung beschrieben, können durch die „kritischen Freunde“ gerade diejenigen schulischen Handlungsfelder bzw. Qualitätsbereiche in den Fokus genommen werden, an denen die Schule selbst ein großes Informationsinteresse hat. Eine reine Ausrichtung des Peer Reviews auf das Ziel der Legitimation gerät jedoch in die Nähe einer „Fassadenevaluation“ (Rolff 2010, S. 10), bei der die Potenziale, die sich aus dieser speziellen Form der Evaluation für die Weiterentwicklung der Schule ergeben, ungenutzt bleiben.

In den meisten Fallbeispielen, die bei Gutknecht-Gmeiner (2008) vorgestellt werden, dominiert der formative Ansatz von Evaluation, also deren Entwicklungsorientierung. Hier zeigt das Peer Review seine besondere Stärke, insbesondere wenn die Motivation zur Durchführung aus der Schule selbst kommt: *„Gute bzw. beste Praxis kann letztlich nur von den handelnden Personen in den Bildungseinrichtungen selbst aus Eigenmotivation und in eigener Verantwortung hergestellt werden. Je stärker die Kontrollfunktion und die Rechenschaftsle-*

gung nach außen, desto mehr scheint bei den Bildungseinrichtungen das abzunehmen, was als ‚Ownership‘ des Prozesses bezeichnet wird: Es gibt Anzeichen dafür, dass eine gänzlich von außen gesteuerte Evaluierung nur bedingt für die interne Qualitätsentwicklung als relevant empfunden wird.“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 201)

Das von Gutknecht-Gmeiner genannte „ownership“ dürfte besonders dann zutreffen, wenn die Schule selbst Auftraggeber des Peer Reviews ist und damit, z.B. durch die Setzung von Evaluationsschwerpunkten, ein spezifisches Erkenntnisinteresse verfolgt bzw. sich einen konkreten Nutzen für die Steuerung ihrer Entwicklungsprozesse erhofft. In diese Zielsetzung lässt sich das Konzept der Nutzung „kritischer Freunde“ besonders gut integrieren. Sie kennen die Praxis aus eigener Anschauung, was die Akzeptanz ihrer Beobachtungen und v.a. Bewertungen bei den Betroffenen erhöht, v.a. dann, wenn die allgemeine Feldkompetenz noch mit zusätzlicher Expertise im zu evaluierenden Sachverhalt oder mit spezifischer Evaluationskompetenz kombiniert wird (vgl. Abschnitt 4.2.5). Diese Akzeptanz ist Voraussetzung für die Bereitschaft der Betroffenen, Entwicklungsdefizite anzuerkennen und gegebenenfalls auch Verbesserungsvorschläge der Peers zumindest offen zu prüfen. Eine zu große Nähe der Evaluatoren zur untersuchten Schule kann sich allerdings dann negativ bemerkbar machen, wenn die „kritischen Freunde“ bei der Beschreibung und Bewertung von Defiziten eine zu große Rücksichtnahme walten lassen. Hier besteht die Gefahr einer „weichgespülten“ Evaluation, die spezifische Schwächen nicht klar benennt und infolgedessen auch keine konkreten Verbesserungsimpulse geben kann.

In der oben genannten Aufzählung der Funktionen des Peer Reviews steht das nach Stockmann (2006) zentrale Evaluationsziel des Erkenntnisgewinns an letzter Stelle. Dies soll keine Wertung der Wichtigkeit des Ziels darstellen. Vielmehr ist das Streben nach Erkenntnissen selbstverständliche Aufgabe jeder Evaluation (vgl. Abschnitt 4.1.2). Dies gilt auch für Peer Reviews. Sie sind von ihrer Konzeption her so angelegt, dass der Bereich, über den die Evaluation neue bzw. aktuelle Erkenntnisse bringen soll, eingegrenzt werden muss (Fokusevaluation). Eine Breitbandevaluation, z.B. der Qualität der gesamten Schule, so wie sie im Rahmen einer Inspektion durchgeführt wird, kann durch ein Peer Review kaum geleistet werden. Dies liegt zum einen daran, dass Inspektionen in der Regel von der Schulaufsicht gesteuert werden, was dem (alleinigen) Einsatz „kritischer Freunde“ schon per Definition zuwiderläuft. Ein weiterer Grund ist, dass eine Vollinspektion die personellen (qualitativ und quantitativ) und zeitlichen Ressourcen eines Peer Reviews sprengen würde. Nichtsdestotrotz ist das Sammeln und Bewerten von Erkenntnissen in Form von Daten *die* zentrale Aufgabe des Peer Reviews, auf die sich alle weiteren Funktionen stützen (vgl. Abbildung 1). Auf der Organisationsebene werden die (z.B. schulischen) Bereiche bzw. Aspekte zu denen Erkenntnisse gewonnen werden sollen, in der Regel auf eine kleine Auswahl von Entwicklungsfragen eingengt (vgl. z.B. Buhren/Düring 2008, S. 38ff). Auf die Kriterien und Regeln, die bei Auswahl und Formulierung der Beobachtungsaufträge beachtet werden müssen, wird in Abschnitt 4.2.3 noch näher eingegangen.

Abhängig von der konkreten Ausgestaltung des Verfahrens kann das Peer Review sowohl dem Kontroll- als auch dem Entwicklungsparadigma folgen (vgl. Kromrey 2003, S. 234). Im Folgenden soll der Entwicklungsaspekt noch einmal genauer beleuchtet und die besondere Stärke des Peer Reviews bei der Unterstützung des schulischen Qualitätsmanagements zusätzlich begründet werden (vgl. auch Abschnitt 8).

Folgende spezifische Zielsetzungen von Peer Reviews, die in der einschlägigen Literatur immer wieder genannt werden (vgl. z.B. Gutknecht-Gmeiner 2008, Basel et al. 2007, Buhren/Düring 2008), sollen dabei in den Fokus genommen werden:

- Aufdeckung „blinder Flecken“
- Anstöße für Entwicklungsschritte
- Vorschläge für Entwicklungsmaßnahmen
- Beratung des Auftraggebers
- Austausch von (kollegialen) Erfahrungen
- Qualifizierungsfunktion (v.a. im Bereich von Evaluation)
- Öffentlichkeitswirkung

„Kritische Freunde“ verbinden den externen Blick mit der Einbringung einer kollegialen Perspektive. Dies ermöglicht gleichzeitig die Aufdeckung „blinder Flecken“, die von Insidern der evaluierten Schule (nicht mehr) gesehen werden und die Nutzung der beruflichen Erfahrungen der Evaluatoren, die aus dem gleichen „Feld“ (Schule) stammen. Zudem vermindert die Wahrnehmung der Peers als „Freunde“ die Angst vor schädlichen Wirkungen oder gar persönlichen Verletzungen durch die Evaluation und verringert damit das Risiko, dass die Betroffenen, also die evaluierten Kollegen, versuchen, den Gästen eine „Showveranstaltung“ zu liefern, die darauf ausgerichtet ist, (vermeintliche) Schwächen zu überspielen und die eigene Arbeit in einem möglichst guten Licht erscheinen zu lassen. Im günstigsten Fall stellt das Kollegium selbst konkrete Entwicklungsfragen um damit Entwicklungsbedarf aufzudecken. In der Regel werden dann die Evaluationsschwerpunkte Qualitätsaspekte betreffen, bei denen die Schule selbst Verbesserungsbedarf vermutet (z.B. aufgrund negativer Ergebnisse einer vorangegangenen Selbstevaluation) oder die Wirkung einer umgesetzten Entwicklungsmaßnahme von außen beurteilen lassen will. Diese Orientierung hin zu Entwicklungsfragen, die von der untersuchten Schule selbst gestellt wurden, ist ein zentrales Unterscheidungsmerkmal des Peer Reviews gegenüber der Inspektion. Letztere hat zwar nach Fidler (2002) den Vorteil, dass die von ihr evaluierten Qualitätskriterien in der Regel allgemein anerkannt sind, gleichzeitig aber den Nachteil, dass sich die Inspektoren nicht (primär) an den Prioritäten orientieren würden, welche die untersuchte Schule für sich gesetzt habe:

„Thus although the range of aspects to be evaluated may be common across institutions, the priority accorded to different areas varies by institution. The assessment which is made is against individual institutional priorities ...”

(Fidler 2002, zitiert nach Carlson 2009, S. 82)

Aufbauend auf den Daten, die zu den von der evaluierten Schule gestellten Entwicklungsfragen gesammelt wurden, sollen Peer Reviews explizit auch Anstöße für Entwicklungsvorhaben geben. Voraussetzung dafür ist die fachliche und persönliche Akzeptanz der Peers durch die Mitglieder der betroffenen Schule. Nur dann, wenn die Evaluatoren nicht nur als „Freunde“, sondern auch als kritisch-kompetent wahrgenommen werden, sind die von der Evaluation Betroffenen auch bereit, den von den Peers festgestellten Entwicklungsbedarf zu internalisieren und daraus den intrinsischen Wunsch nach Veränderungen abzuleiten. Diese Grundhaltung ist dann der Ausgangspunkt für die Investition von Zeit und zusätzlichen Ressourcen in die Suche nach und v.a. in die praktische Umsetzung von Verbesserungsvorschlägen.

Die Hinweise auf Maßnahmen zur Verringerung von festgestellten qualitativen Defiziten in Teilbereichen von Erziehung und Unterricht sowie beim Schulmanagement können auch von den Peers selbst kommen. Oft werden diese Vorschläge von der besuchten Schule auch explizit erwartet. Schließlich bringen die „kritischen Freunde“ aus ihrer eigenen beruflichen Tätig-

keit Erfahrungen und Kenntnisse ein, die evtl. in der besuchten Schule genutzt werden können. Neben den ähnlichen Praxiserfahrungen bringen die Peers zusätzlich noch spezifisches Know-how mit, das beispielsweise von besonderen Qualifikationen oder von ihrer Funktion an der eigenen Schule herrühren kann. So kann z.B. ein Peer, der eine Ausbildung als Mediator hat, Vorschläge zu Installation eines Streitschlichtungskonzeptes machen oder ein Schulleiter Hinweise auf die Verbesserung organisatorischer Abläufe geben.

Gutknecht-Gmeiner sieht hier einen entscheidenden Vorteil des Peer Reviews gegenüber der Inspektion, insbesondere wenn die beteiligten Schulen untereinander vernetzt sind:

„Die PartnerInnen in diesen Netzwerken werden als tatsächliche Peers wahrgenommen, die Kooperationen scheinen wichtige Informationen und Anstöße für die Qualitätsarbeit zu geben, die im Rahmen der Inspektion nicht geboten werden.“

(Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 201; Hervorhebung durch den Verfasser)

Das Zusammenspiel von ähnlichem Erfahrungshintergrund und spezieller Expertise der Peers bringt demnach ein besonderes Entwicklungspotenzial für die besuchte Schule. Daraus können sich sinnvolle Praxistipps ableiten. Die Kompetenz der Peers kann aber auch für einen intensiven Beratungsprozess genutzt werden. Die Frage, ob und inwieweit Beratung in den Prozess des Peer Reviews einbezogen wird, sollte schon vor Beginn der Evaluation geklärt und am besten schriftlich fixiert werden. Kollegiale Beratung durch die Peers ist nur dann sinnvoller Bestandteil des Verfahrens, wenn die „kritischen Freunde“ auch die erforderliche Expertise im jeweiligen Beratungsfeld mitbringen, so dass ihre Meinung bei den Betroffenen auch Gewicht hat. Trotzdem wird kollegiale Beratung in vielen Fällen von den besuchten Schulen ausdrücklich nicht gewünscht. So besteht z.B. die Gefahr, dass die Peers unreflektiert organisatorische Strukturen oder Problemlösungsansätze ihrer eigenen Schule bzw. ihrer eigenen Praxis als Vergleichsmaßstab oder Lösungsansätze auf die evaluierte Schule übertragen. Lehrkräfte reagieren äußerst sensibel, wenn ein (als „Gleichgestellter“ identifizierter) Kollege seinen persönlichen Erfahrungsschatz als organisatorische oder pädagogische Richtschnur vorgibt.

Zusätzlich besteht bei intensiver Beratung durch die Peers die Gefahr, dass (vermeintliche) Lösungsansätze vorweggenommen und nicht durch die Betroffenen selbst entwickelt werden. Damit geht ein wichtiges Potenzial der partizipativen Evaluation (vgl. Stockmann 2006, S. 271ff) verloren, nämlich die gemeinsame Problemanalyse und Lösungssuche innerhalb der Schule, die auf der Basis eines breiten Konsenses im Kollegium sowohl die Akzeptanz von beschlossenen Maßnahmen als auch die Wahrscheinlichkeit ihrer tatsächlichen Umsetzung deutlich steigern.

Ergänzend zur Beratung ermöglicht der Dialog zwischen Peers und Mitgliedern der Schulgemeinschaft (z.B. Steuergruppe) den gegenseitigen Erfahrungsaustausch. Das Profitieren von Wissen und Erfahrung ist also keine Einbahnstraße, sondern Mitglieder derselben Profession bringen ihre spezifische Sichtweise ein. Gutknecht-Gmeiner (2008, S. 202) spricht hier von „symmetrischer Kommunikation“ des Peer Reviews und Stockmann (2004, S. 18ff) von einer „Lern- und Dialogfunktion“.

Das gegenseitige voneinander Lernen kann sich hier z.B. auf inhaltliche, organisatorische, fachliche oder didaktische Aspekte beziehen, oder aber auf die Evaluationsmethoden selbst. Bei den inhaltlichen Aspekten können die Peers teilweise ähnlich viele Anregungen erhalten, wie sie der besuchten Schule im Gegenzug vermitteln. So profitieren die „kritischen Freunde“ z.B. durch didaktische Anregungen, die sie im Rahmen von Unterrichtshospitationen erhalten, mindestens genauso viel wie die besuchten Kollegen, die später in der Regel keine persönli-

che Rückmeldung erhalten, da die Evaluation sich ja nicht auf die Einzelperson bezieht, sondern auf den Unterricht der gesamten Schule. Im Falle der Vermittlung von Evaluationswissen können zwei Gruppen gleichzeitig profitieren: einmal die Lehrkräfte der besuchten Schule und zum anderen Mitglieder des Peer-Teams selbst. Dabei ist der Kompetenzgewinn auf Seiten der Evaluierten umso größer, je intensiver sie in den Gesamtprozess integriert sind. In der Praxis bereiten häufig Steuergruppen oder Peer-Review-Teams den Besuch der „kritischen Freunde“ in Abstimmung mit diesen vor (vgl. Abschnitt 4.2.6) und können schon allein deshalb einen Erfahrungsgewinn in den Feldern Organisation und Evaluation verbuchen. Der Zuwachs an Evaluationskompetenz wird dann noch größer, wenn Peers und Organisationsteam auch während (und evtl. nach) dem Besuch kontinuierlich Kontakt halten. Dabei können organisatorische Fragen geklärt (z.B. Wahl von Interviewpartnern) oder erste Zwischenergebnisse der Evaluation diskutiert (kommunikative Validierung) werden. Zusätzlich können z.B. Mitglieder der Steuergruppe auch selbst als Interviewpartner einbezogen werden, wenn es etwa um die Evaluation des PQM an der Schule geht. Auch diese (passiven) Evaluationserfahrungen generieren zusätzliche Kompetenz bei den Interviewten. Die Mitglieder der Peer-Teams selbst sammeln naturgemäß bei Vorbereitung, Durchführung und evtl. bei anschließender „Manöverkritik“ zum Peer Review ebenfalls zusätzliche Evaluationserfahrungen.

Ergänzend zu den hier aufgeführten vielfältigen Zielsetzungen und Funktionen, die mit einem Peer Review sowohl für die Betroffenen als auch für die „kritischen Freunde“ selbst verbunden sein können, nennen Doherty et al. (2001) noch weitere positive Effekte, die für die besuchte Schule mit der Evaluation verbunden sein können:

„It will be more able to:

1. *Understand itself.*
2. *Understand the process of change.*
3. *Become more open to critique.*
4. *Engage in genuine dialogue.*
5. *Become more effective at managing change.*
6. *Be more effective at self-evaluation and selfmonitoring.*
7. *Be more thoughtful in defining and prioritizing targets.*
8. *Develop greater self-confidence at self-management and self-improvement.*
9. *Learn how to use outside critical friends, networking and other sources of support.*
10. *Learn how to sustain 'habits of effectiveness'.*”

(Doherty et al. 2001, zitiert nach Carlson 2009, S. 83)

Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, dass das Peer Review auch eine PR-Funktion erfüllen kann (vgl. Posch/Altrichter 1997, S. 27). Mit dieser Begriffswahl soll aber nicht auf den teilweise negativen Beigeschmack bei der Verwendung des Wortes „Public Relation“ angespielt werden. Posch und Altrichter geht es vielmehr darum, aufzuzeigen, dass Evaluationen auch in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden können. Sie dienen damit nicht nur dem Ziel der Rechenschaftslegung, sondern gleichzeitig auch der Imagepflege der Schule. Voraussetzung dafür sind allerdings (überwiegend) positive Ergebnisse der Evaluation oder im negativen Fall wenigstens die Verknüpfung von evaluierten Schwachpunkten mit daraus abgeleiteten Entwicklungsmaßnahmen. Es bleibt festzuhalten, dass das Peer Review als Sonderform der Evaluation neben deren klassischen Funktionen der Erkenntnisgewinnung, Kontrolle, Rechenschaftslegung und Entwicklungsorientierung eine Vielzahl weiterer Aufgaben übernehmen kann. Die Gewichtung der jeweiligen Funktionen im Gesamtprozess des Peer Reviews hängt dabei entscheidend von dessen konkreter Zielsetzung und der damit verbundenen Ausgestaltung des Instrumentes ab.

4.2.3 Evaluationsgegenstand und Formulierung von Beobachtungsaufträgen

Die Wahl des Gegenstandes bzw. der Fokusthemen eines Peer Reviews sowie die Formulierung der konkreten Entwicklungsfragen sind eng mit der Zielsetzung der Evaluation verbunden:

„Evaluation benötigt vorab die Auswahl des zu evaluierenden Bereichs, die konkrete Fragestellung, die Kriterien, an denen der Erfolg gemessen werden kann usw. Die Zielgerichtetheit ist also ein immanentes Merkmal systematischer Evaluation.“

(Hornsteiner et al. 2004, S. 298)

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde, können die zentralen Ziele von Evaluation, die auch für das Peer Review gelten, also z.B. Rechenschaftslegung, Legitimation oder Entwicklung, unabhängig vom Evaluationsgegenstand vorgegeben werden. In der Praxis des Peer Reviews werden jedoch häufig erst die Evaluationsgegenstände festgelegt, bei denen die Schule Informations- und/oder Handlungsbedarf sieht und anschließend konkrete Ziele der Untersuchung festgelegt. Diesem Vorgehen folgt auch die Broschüre „Kompendium Peer-Evaluation im Verbund“ („eiver“) des hessischen Kultusministeriums (2006, S. 8ff), in der unter der Überschrift „Zielklärung“ die Festlegung des Evaluationsgegenstandes und die Klärung der Evaluationsziele jedoch kaum unterschieden werden können. In der genannten Praxis-Handreichung wird die Phase der Zielklärung noch trennscharf in zwei Schritte eingeteilt: Festlegung des Evaluationsgegenstandes und anschließende Klärung der Ziele der Evaluation. In der ausführlichen Darstellung der beiden Schritte vermischen sich jedoch regelmäßig Ziele und Gegenstände des Peer Reviews und auch die Reihenfolge ihrer Einbeziehung in den Planungsprozess. So wird bei der Festlegung des Evaluationsgegenstandes z.B. auf die zugrunde liegende Zielsetzung verwiesen: *„Umso wichtiger ist es zu klären, was genau die geplante Evaluation bringen soll und ob diese Zielsetzung mehrheitsfähig ist“* (a.a.O., S. 9).

Die Gefahr der Vermischung von Zielen und Gegenständen der Evaluation wird auch in der anschließenden Liste der „Gütekriterien für die Zielklärung“ deutlich:

„Gütekriterien für die Zielklärung

- *Die Schule erhofft sich einen hohen Nutzen von der Peer-Evaluation, z.B. für die Qualitätsentwicklung.*
- *Ein Gegenstandsbereich für die Peer-Evaluation im Verbund wurde festgelegt.*
- *Die Ziele der Peer Evaluation wurden geklärt.*
- *Die Voraussetzung im Kollegium für die Durchführung einer Peer-Evaluation wurde überprüft. Sachliche, personelle und zeitliche Ressourcen sind vorhanden und werden bereitgestellt.*
- *Die Schulleitung unterstützt das Vorhaben.*
- *Das Kollegium hat dem Vorhaben zugestimmt.“*

(a.a.O., S. 11)

Unabhängig von der Tatsache, dass es wenig hilfreich ist, als Kriterium für die *Zielklärung* den Anspruch vorzugeben, dass die *Ziele* der Evaluation *geklärt* wurden (siehe Kriterium drei), wird in diesem Zitat aus dem Leitfaden von „eiver“ die in der Praxis verbreitete Unschärfe bei der Abgrenzung von Zielen und Gegenständen der Evaluation deutlich. Diese Vermischung ist jedoch aus Sicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit aus methodischer Sicht nicht hilfreich. So ist die Gegenstandswahl zunächst einmal abhängig vom übergreifenden Ziel der Evaluation. Soll die Untersuchung primär der Weiterentwicklung der Qualität der Schule dienen, so ist es sinnvoll, zuerst den Evaluationsgegenstand auszuwählen, bei dem

Verbesserungsbedarf vermutet wird und dann die konkreten Einzelziele der Fokusevaluation dieses Gegenstandes zu bestimmen.

Auswahl von Beobachtungsschwerpunkten

Gegenstände des Peer Reviews auf der Metaebene (Organisation) können grundsätzlich alle Bereiche von Schule und Unterricht sein, bei denen ein externer Blick sinnvoll erscheint. Dazu gehören u.a. Fragen der Schulorganisation (z.B. Informationsfluss, Regelung des Vertretungsunterrichts, Kooperation mit Schülerinnen und Eltern, ...), der Außenwirkung der Schule (z.B. Website, Jahrbuch, Medienberichte, ...), des Schulklimas (z.B. Konfliktlösungen, Zufriedenheit von Schülern, Lehrern, Eltern, ...), des Pädagogischen Qualitätsmanagements (z.B. Arbeit der Steuergruppe) und nicht zuletzt des Unterrichts als Kerngeschäft der schulischen Arbeit. Unabhängig von den im Folgenden ausgeführten Kriterien der Evaluationsschwerpunkte erscheint die Einbeziehung von Aspekten des Lernens und Lehrens als zwingend für ein schulisches Peer Review. Dies liegt zum einen darin begründet, dass der Erfolg der Institution Schule naturgemäß entscheidend durch den Lernerfolg der Schüler bestimmt wird (vgl. auch PQM-Modell in Abschnitt 2.1). Dieser wiederum wird durch den Unterricht maßgeblich geprägt. Eine schulische Evaluation, die den Unterricht außer Acht lässt, ist vergleichbar mit einem Waldzustandsbericht, der nichts über die Bäume aussagt. Hinzu kommt, dass Unterricht regelmäßig hinter geschlossenen Klassenzimmertüren stattfindet und die Tätigkeit der Lehrkräfte im Rahmen weitgehender Gestaltungsfreiheit nur in Ausnahmefällen (z.B. dienstliche Beurteilung) externer Begutachtung unterliegt. Gerade das Peer Review stellt hier ein niederschwelliges Verfahren dar, bei dem Gleichgestellte aus derselben Profession den Unterricht beobachten und ihre Erkenntnisse später lediglich in aggregierter, also anonymisierter Form zurück spiegeln. Hieraus entstehen keine negativen Konsequenzen oder gar Sanktionen für die einzelne Lehrkraft. Trotzdem kann der Unterrichtsbesuch der „kritischen Freunde“ allein schon dadurch, dass er stattfindet, positive Impulse für die Lehrerschaft als Ganzes aber auch für die einzelne Lehrkraft geben. So fördert die Tatsache, dass eine außenstehende Person den Unterricht beobachtet, die Selbstreflexion. Dies gilt auch dann, wenn – wie beim Peer Review üblich – keine individuellen Besprechungen der beobachteten Unterrichtsstunden stattfinden. Hinzu kommt der positive Effekt, dass bei der schulöffentlichen Präsentation der Ergebnisse der Unterrichtsevaluation bei den Lehrkräften eine persönliche und gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Unterrichtsqualität in Gang kommen kann und daraus abgeleitet im positiven Fall auch eine kritische Reflexion des eigenen Handelns. Nicht zu vergessen ist dabei die Tatsache, dass der Unterrichtsbesuch auch für die Peers selbst einen Anlass zur Beschäftigung mit Unterrichtsqualität und der Bewertung des eigenen Unterrichts darstellt. So erfahren Besuchte und Besucher gleichermaßen Impulse für die Reflexion und gegebenenfalls für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrtätigkeit. Aufgrund der zentralen Bedeutung des Unterrichts für den Erfolg der Schule und der positiven Effekte des externen, sanktionsfreien Blicks hinter die Klassenzimmertür würde durch einen Verzicht auf Unterrichtsevaluation also ein wertvolles Potenzial des Instrumentes Peer Review verschenkt.

Neben der Einbeziehung des Unterrichts nennt die „Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung“ für das deutsche Auslandsschulwesen unter Federführung von H.-G. Rolff in ihren Empfehlungen zur Durchführung eines Peer Reviews auch die Einbeziehung der Daten der Selbstevaluation und die Untersuchung des Qualitätsmanagements der Schule als zentrale, ja quasi-obligatorische Elemente des Verfahrens:

- *„Das Peer Review orientiert sich am Qualitätsrahmen für deutsche Schulen im Ausland. (...)*
- *Die Schule formuliert bis zu vier Evaluationsfragen, von deren Beantwortung sie sich Aufschluss für ihre Entwicklungsschwerpunkte und die Verstetigung ihres Qualitäts-*

managementsystems verspricht. Mindestens eine davon muss sich auf die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht beziehen. (...)

- *Zusätzlich zu den Evaluationsfragen untersuchen die Peers die Handhabung des schulischen QM in Bezug darauf, wie die Schule PQM insgesamt durchführt.“ (Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung 2006)*

Diese Empfehlungen für die Vorbereitung und Durchführung von Peer Reviews an Deutschen Schulen im Ausland haben zwar keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit, basieren aber zumindest hinsichtlich der Verpflichtung zur Einbeziehung des Unterrichts als Evaluationsgegenstand auf einem breiten Konsens in Wissenschaft und auf der Praxis schulischer Evaluation. Die empfohlene Orientierung an einem gegebenen Qualitätsrahmen, die hier für die Deutschen Schulen im Ausland ausgesprochen wird, kann im Hinblick darauf, dass es für eine Vielzahl anderer Schulen keinen ausgehandelten oder administrativ vorgegebenen Orientierungsrahmen für Qualität gibt, nicht verallgemeinert werden. Liegt ein solcher Qualitätsrahmen allerdings vor, macht es – trotz der unten noch auszuführenden Einschränkungen – Sinn, sich bei der Wahl der Evaluationsschwerpunkte daran zu orientieren. Dies bedeutet nicht, dass die gewählte Fragestellung einem spezifischen Merkmal oder Indikator des Qualitätsrahmens entsprechen muss, es sollte allerdings ein klarer Bezug zu dessen Anforderungen herstellbar sein. So wäre es z.B. möglich, dass eine Schule, die ihr selbst entwickeltes Streitschlichter-konzept evaluieren lassen will, einen Bezug zum Qualitätsbereich „Schulkultur“ und dem dort verwendeten Kriterium „friedliche Konfliktlösung“ herstellt³⁹. Diese „Andockung“ der Entwicklungsschwerpunkte an einen vorhandenen und gegebenenfalls auch verpflichtenden Qualitätsrahmen hat verschiedene Vorteile. So führt es zu Arbeitersparnis, wenn bereits formulierte Kriterien und evtl. auch Indikatoren zur Beurteilung von Qualität genutzt werden können. Gegebenenfalls können auch Instrumente einer (späteren?) Inspektion, die sich auf den Qualitätsrahmen gründet, im Peer Review eingesetzt oder adaptiert werden (z.B. Beobachtungsbögen für den Unterricht, Leitfragen für Interviews u.a.). Die Vorbereitung der Betroffenen auf eine evtl. später folgende Inspektion durch die Schulaufsicht ist ein weiterer Vorteil der Nutzung des expliziten Qualitätsrahmens als Ausgangspunkt für die Schwerpunktsetzung beim Peer Review, das nach Rolff für diesen Zweck auf ideale Weise geeignet ist: *„Wenn man nach einem Verfahren sucht, das Erfahrungen mit externer Evaluation ohne die genannten Probleme zu vermitteln vermag und gleichzeitig Impulse für Weiterentwicklung erzeugt, dann stößt man unweigerlich auf das Peer-Review.“ (Rolff 2010, S. 10)*

Die Nutzung vorgegebener Qualitätskriterien durch die Peers kann hier helfen, latente Ängste gegenüber der Inspektion abzubauen und die Befunde zu den gewählten Schwerpunkten gleichzeitig an den Maßstäben zu messen, die später die Schulaufsicht anlegt. Aus der Nähe des Qualitätsrahmens zu einer später verpflichtenden Inspektion kann sich allerdings auch das Problem ergeben, dass das Peer Review aus der Sicht der Betroffenen seine Eigenständigkeit als entwicklungsorientiertes Instrument teilweise einbüßt und lediglich als Vorläufer der Inspektion gesehen wird. Dieses Risiko besteht insbesondere dann, wenn der Besuch der „kritischen Freunde“ in einem von der Schulaufsicht vorgegebenen verpflichtenden Ablauf als integraler Bestandteil einer „Evaluationstreppe“ der späteren Inspektion vorgeschaltet wird (vgl. Abschnitt 8.3). Hier kann zusätzlich die Frage nach dem Sinn der Evaluierung von Themenbereichen aufkommen, die schon zuvor im Rahmen einer umfassenden standardisierten Selbstevaluation bewertet wurden und vielleicht bereits kurze Zeit nach dem Peer Review von der Schulaufsicht ohnehin noch einmal inspiziert werden. Gleichwohl macht die Untersuchung derselben Qualitätskriterien in verschiedenen Etappen des Evaluationskreislaufes durchaus Sinn, da sich auf diese Weise, die Anforderungen, die an eine gute Schule gestellt werden bei den Betroffenen verfestigen und damit nicht als willkürlich, sondern vielmehr als

³⁹ Beispiel in Anlehnung an den Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland

konstant handlungsleitend empfunden werden. Dies entspricht auch dem Grundgedanken von Rolff, dass es sich bei einem funktionierenden Qualitätsmanagement um einen ganzheitlichen Ansatz handeln müsse: „*Qualitätsmanagement ist anspruchsvoll, denn es muss ganzheitlich sein, d.h. es muss alle wesentlichen Komponenten umfassen und systematisch aufeinander beziehen.*“ (Rolff 2010, S. 1) Aus dieser Ganzheitlichkeit leitet sich auch die Forderung für Peer Reviews an Deutschen Schulen im Ausland ab, die Metaevaluation des PQM an der Einzelschule verbindlich in ein Peer Review mit einzubeziehen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass eine Begutachtung des PQM durch externe Gutachter der Schule wertvolle Hinweise zum Stand und evtl. zur Verbesserung ihres Qualitätsmanagements liefern und einer „atomisierten“ Schulentwicklung, die auf der Bearbeitung vieler unverbundener „Einzelbaustellen“ basiert, entgegen wirken kann. Da allerdings nicht vorausgesetzt werden kann, dass die Peers auch tatsächlich Experten für die Beurteilung eines Pädagogischen Qualitätsmanagements als Ganzes sind, wäre es hilfreich, ihnen für diesen Beobachtungsschwerpunkt ein Hilfsmittel, z.B. in Form einer Checkliste, an die Hand zu geben, das in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit die Sammlung zentraler PQM-Informationen ermöglicht.

Die Frage, welche Anzahl von Evaluationsschwerpunkten innerhalb eines Peer Reviews als sinnvoll erscheint, kann nicht in allgemeingültiger Form beantwortet werden. So geht das oben zitierte Papier der Berichterstattergruppe von einem drei- bis vierköpfigen Peer-Team und einem ca. dreitägigen Besuch aus. Viele Peer Reviews erstrecken sich aber lediglich auf einen Besuchstag, andere dauern sogar länger als drei Tage (vgl. Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008 oder in Abschnitt 6 dieser Arbeit). Von der Besuchsdauer und der Anzahl der Peers hängt es jedoch u.a. ab, welche Evaluationsschwerpunkte gewählt werden und wie viele. Auch die Fragestellungen selbst beeinflussen den benötigten Einsatz von Ressourcen (Zeit und Personen) und damit die Anzahl der Evaluationsschwerpunkte, die in gegebener Zeit von den „kritischen Freunden“ sinnvollerweise noch zu bearbeiten sind.

In Anlehnung an Altrichter und Posch (1998) schlagen Buhren/Düring (2008, S. 39) vor, die Auswahl von Evaluationsschwerpunkten nach vier zentralen Kriterien zu treffen:

- Handlungsspielraum
- Bedeutsamkeit
- Bearbeitbarkeit
- Verträglichkeit

Diese Kriterien weisen eine große Nähe zu den in Abschnitt 4.1.4 beschriebenen Evaluationsstandards auf. So zielt das Kriterium „Handlungsspielraum“ darauf ab, dass das zu evaluierende Themenfeld von der Schule auch selbst beeinflusst werden kann und folgt somit zumindest indirekt dem Standard der Nutzenorientierung. Nur wenn die Schule die Möglichkeit hat, aus den Ergebnissen der Evaluation zu einem bestimmten Thema Entscheidungen und Maßnahmen nicht nur abzuleiten, sondern auch umzusetzen, macht es Sinn, diesen Schwerpunkt zu wählen. Gerade im öffentlichen Schulwesen gibt es eine Reihe wichtiger Themenfelder, die allein der staatlichen Gestaltungshoheit unterliegen (z.B. Lehrplanentwicklung, Stundentafeln) und damit auf der Ebene der Einzelschule als Schwerpunkt eines Peer Reviews ausscheiden.

Auch das Kriterium der „Bedeutsamkeit“ lehnt sich an das Postulat der Nutzenorientierung an. Nur ein Evaluationsschwerpunkt, dessen Untersuchung für die betroffene Schule als bedeutsam erscheint, verspricht über die Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen auch einen Nutzen und ist somit wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz der Evaluation. Im Rahmen einer Peer-Review-Schulung für Deutsche Auslandsschulen formuliert die Referentin C. Creutzburg diesen Zusammenhang wie folgt:

„Peer Reviews sind dann erfolgreich, wenn es gelingt, Antworten auf solche Fragen zu finden, die für die Schule bedeutsam sind und deren Antwort noch nicht bekannt ist.“

(C. Creutzburg, Powerpoint-Präsentation, Kairo 2006)

Bedeutende Fragestellungen können sich aus verschiedenen Quellen speisen. So liegt es auf der Hand, dass sich Themen, bei denen innerhalb der Schule ein gefühlter Leidensdruck vorhanden ist (z.B. Disziplinprobleme, unbefriedigende Schülerleistungen u.a.) gut als Evaluationsschwerpunkt eignen, da sich die Betroffenen (z.B. Lehrkräfte, Eltern) hieraus hilfreiche Erkenntnisse zur Verbesserung der Praxis versprechen. Die Akzeptanz des Evaluationschwerpunktes und damit auch die Akzeptanz des gesamten Verfahrens hängt entscheidend davon ab, wer die Bedeutsamkeit der in Frage kommenden Themen definiert. Wird die Wichtigkeit möglicher Evaluationsthemen hauptsächlich oder ausschließlich durch die Schulleitung vorgegeben, besteht die Gefahr, dass an den Bedürfnissen der anderen Stakeholder (v.a. Kollegium, Schüler und Eltern) vorbei evaluiert wird und diese Gruppen keinen Nutzen darin erkennen können.

Der Evaluationsstandard der Durchführbarkeit ist die Grundlage für das Kriterium der „Bearbeitbarkeit“ eines Beobachtungsschwerpunktes. Hier spielt zunächst eine Rolle, ob das Thema der Evaluation überhaupt in der zur Verfügung stehenden Zeit und mit den einsetzbaren Methoden erfassbar ist. So würde es offensichtlich keinen Sinn machen, im Rahmen eines Peer Reviews eine Evaluation über die Studierfähigkeit und Karrieren der Schulabgängerinnen der letzten zehn Jahre durchzuführen. Hieraus könnte zwar evtl. ein Nutzen für die zukünftige Gestaltung der schulischen Ausbildung abgeleitet werden, das Thema wäre jedoch mit einem enormen zeitlichen und personellen Aufwand für die Erhebung von Daten verbunden. Dieses Beispiel macht deutlich, dass unter dem Begriff der „Bearbeitbarkeit“ im Sinne des Standards der Durchführbarkeit auch eine sinnvolle Kosten-Nutzen-Relation subsumiert werden kann.

Die Wahl des Begriffs der „Verträglichkeit“ als Kriterium für die Setzung von Beobachtungsschwerpunkten birgt das Risiko einer missverständlichen Interpretation. Hiermit ist nämlich nicht die soziale Verträglichkeit der Themenwahl innerhalb der Schulgemeinschaft gemeint, sondern vielmehr deren Passgenauigkeit in den Gesamtrahmen der bisherigen Schulentwicklung und deren Entwicklungsschwerpunkte. Entwicklungs- und Nutzenorientierung von Evaluation sind zwei Seiten derselben Medaille. Daraus ergibt sich für das in erster Linie formativ ausgerichtete Peer Review die unbedingte Anforderung, die Evaluationsthemen den spezifischen Bedürfnissen der Schule anzupassen. Eine Möglichkeit hierzu bietet die Heranziehung von Entwicklungsschwerpunkten, die aus einer vorangegangenen Selbstevaluation abgeleitet werden können. Dies ist an vielen Schulen gängige Praxis (vgl. Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008) und an den Deutschen Auslandsschulen Teil des institutionalisierten dreischrittigen Evaluationsprozesses (vgl. Abschnitt 2.3). Hierbei kann die Selbstevaluation vollständig durch die Schule selbst konzipiert und durchgeführt oder auf bereits bestehende (standardisierte) Verfahren und Unterstützungssysteme zurückgegriffen werden. Die Ergebnisse der Selbstevaluation können auf zwei verschiedene Arten zur Grundlage der Schwerpunktsetzung in einem Peer Review werden. So besteht z.B. die Möglichkeit, die selbst gewonnenen Daten (z.B. SEIS+) einer externen Überprüfung durch „kritische Freunde“ zu unterziehen (Metaevaluation). Dies ist sowohl für positive als auch für negative Befunde der Selbstevaluation möglich. Grundsätzlich macht es jedoch mehr Sinn, das Peer Review auf Themen auszurichten, in denen im Rahmen der Selbstevaluation Entwicklungsbedarf konstatiert wurde. Gerade hier können die Einbeziehung der Außensicht und evtl. die themenspezifische Expertise der Peers einen besonderen Nutzen zur Qualitätsverbesserung entfalten. Die zweite Möglichkeit der Setzung von Evaluationsschwerpunkten für Peer Reviews auf der Ba-

sis der Ergebnisse von Selbstevaluation liegt in der Untersuchung der Wirksamkeit von daraus abgeleiteten Entwicklungsmaßnahmen (siehe Kriterium der „Verträglichkeit“).

Die Anknüpfung des Peer Reviews an die Ergebnisse einer Selbstevaluation bietet verschiedene Vorteile. Wie bereits oben erläutert, gewährleistet die Ausrichtung des Peer Reviews auf Themen, die in der Selbstevaluation als bedeutsam erkannt wurden, dessen Orientierung am Nutzen für die untersuchte Schule. Aus evaluationspraktischen Gesichtspunkten bietet die Anknüpfung des Peer Reviews an von der Schule selbst generierte Daten den Vorteil der Zeitersparnis bei der Durchführung der Evaluation. Dieser Faktor ist insbesondere unter dem Gesichtspunkt der kurzen Verweildauer der „kritischen Freunde“ an der Schule von besonderer Bedeutung. Zudem verweist Gutknecht-Gmeiner auf einen ökonomischen Nutzen der Verwendung bereits erhobener Daten. So sei *„gerade in Zeiten knapper werdender Ressourcen eine Nutzung bereits vorhandener Daten und Evaluierungsergebnisse (...) wirtschaftlich sinnvoll und notwendig.“* (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 196) Die hier angeführten Vorteile lassen eine Kombination von interner Selbstevaluation durch die Schule mit der externen Herangehensweise durch die Peers als sinnvoll erscheinen. Unabhängig davon kann ein Peer Review auch ohne vorherige Selbstevaluation Sinn machen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass der Fokus auf schulische Qualitätsbereiche gelegt wird, in denen die Betroffenen selbst Klärungs- und Entwicklungsbedarf erkennen. Solche Aspekte können z.B. auch durch die Schulleitung oder die Steuergruppe eingebracht werden, aus Gründen der Akzeptanz und der damit verbundenen Wirksamkeit sollte das Peer Review allerdings auf eine breite Basis innerhalb der Schulgemeinschaft oder zumindest des Lehrerkollegiums gestellt werden.

Eine zusätzliche Steigerung der Akzeptanz von Verfahren und Ergebnissen des Peer Reviews kann durch die kooperative Formulierung der Entwicklungsfragen in Zusammenarbeit der Peers mit Vertretern der zu untersuchenden Schule erreicht werden. Basis dafür ist die Auswahl der Untersuchungsschwerpunkte bzw. der relevanten Themenbereiche durch die Schule selbst, am besten durch Beschluss der Gesamtlehrerkonferenz unter Einbeziehung von Vertretern der Eltern- und Schülerschaft. Letztgenannte Gruppen könnten z.B. in einem vorbereitenden Schritt intern (z.B. Schülermitverantwortung, Elternbeirat) über Themen beraten, die aus ihrer Sicht von besonderer Relevanz sind und diese dann in die (Vorbereitung der) Konferenz einbringen. Bei Bedarf können auch noch andere schulische Anspruchsgruppen (z.B. Ausbildungsbetriebe im Bereich der beruflichen Schulen) in die Themenfindung mit einbezogen werden. So weisen Hornstetter et al. darauf hin, dass die möglichst weite Integration der „Schule als Ganzes“ in alle Phasen des Evaluationsprozesses die Wahrscheinlichkeit von positiven Veränderungen, die daraus hervor gehen, erhöht:

„Eine Grundannahme in der inneren Schulentwicklung ist, dass Veränderungen in der Schule nur möglich sind, wenn das soziale System ‘Schule als Ganzes’ berücksichtigt wird. Wenn alle an Schule Beteiligten sich gemeinsam an der Zielbestimmung, der Durchführung und der Erfolgsbeurteilung einer Evaluation beteiligen, ist es möglich, das Verhalten zu verändern.“ (Hornstetter et al. 2004, S. 291)

Innerhalb der Schule kann die Schwerpunktsetzung des Peer Reviews z.B. durch die Steuergruppe oder durch ein speziell für diesen Anlass ins Leben gerufenes Organisations-team (Orga-Team) vorbereitet werden (vgl. Abschnitt 4.2.6). Diese Gruppen analysieren dann z.B. die Ergebnisse der Selbstevaluation nach möglichen Themenfeldern für die externe Überprüfung und bringen ggf. auch eigene Ideen für Untersuchungsgegenstände ein, bei denen sie einen besonderen Handlungsbedarf sehen. Die Vorbereitung der Schwerpunktsetzung erfolgt also aus praktischen Gesichtspunkten heraus meist in verschiedenen Gruppen der Schulgemeinschaft. Der endgültige Beschluss darüber sollte aber auf einem möglichst breiten Konsens innerhalb der Schulfamilie basieren, um die nötige Akzeptanz für die Evaluation zu

gewährleisten. Eine gemeinsame Konferenz kann hier gleichzeitig der letzte Schritt des Prozesses der Schwerpunktsetzung und der erste Schritt in die konkrete Formulierung der Entwicklungsfragen sein.

Formulierung der Beobachtungsaufträge und Entwicklungsfragen

Neben der sinnvollen Auswahl der Evaluationsgegenstände hat die eng damit verbundene Formulierung der konkreten Beobachtungsaufträge an die Peers eine wichtige Bedeutung für ein gelingendes Peer Review und ist gleichzeitig keine einfache Übung: *„Ebenso schwierig wie wichtig für das Gelingen des Prozesses ist das Formulieren von möglichst genauen Leitfragen an die ‚kritischen Freunde‘. Sie sind schließlich der Wegweiser zu den thematischen Regionen, auf die ein Review gerichtet sein soll.“*

(Hameyer/Simon 2003, S. 4)

Es macht Sinn, die Wahl der Schwerpunkte des Peer Reviews von der konkreten Formulierung der Evaluationsaufträge bzw. -fragen zu trennen. Dies soll hier anhand eines Beispiels herausgearbeitet werden. Eine Schule wählt z.B. ein als Folge der Selbstevaluation installiertes System der Streitschlichtung als einen Schwerpunkt der Untersuchung durch die „kritischen Freunde“. In diesem Fall ist der Untersuchungsgegenstand zwar klar umrissen, jedoch bleibt noch offen, welche konkreten Aspekte des Streitschlichtungskonzeptes im Vordergrund der Evaluation stehen sollen, z.B. die Ausbildung der Streitschlichter, die wichtigsten Themen der Schlichtungsgespräche, die Bewertung des Instrumentariums durch Lehrkräfte, Schüler, Eltern oder der organisatorische Rahmen der Streitschlichtung (Räumlichkeiten, Zeiten, Einsatzplanung für die Streitschlichter u.a.).

Buhren/Düring (2008) geben in ihrem praxisorientierten Handbuch zum Peer Review folgende Hilfen zur Formulierung von Entwicklungsfragen:

„Evaluationsfragen

- a) ... sind im Wortsinn zunächst einmal Fragen, die an die Peers gerichtet werden.*
- b) Sie können im Rahmen der Möglichkeiten eines Peer Reviews beantwortet werden.*
- c) Sie wurden in der Schulgemeinschaft gemeinsam vereinbart.*
- d) Sie beziehen sich inhaltlich auf Entwicklungsvorhaben der Schule.*
- e) Sie haben einen erkennbaren Bezug zu bestimmten Gruppen innerhalb der Schulgemeinschaft.*
- f) Sie sind keine Entscheidungsfragen, die lediglich mit ja oder nein zu beantworten sind.*
- g) Sie sind eindimensional, verständlich und konkret formuliert.*
- h) Sie vermeiden die vergangenheitsorientierte Ursachenanalyse über Warum-Fragen.*
- i) Sie sind in der Blickrichtung eher gegenwartsbezogen formuliert, indem Ergebnisse und Prozesse in den Blick genommen werden.“*

(Buhren/Düring 2008, S. 40)

Genauso wie für Buhren/Düring hat auch für Rolff (2010) die konkrete Formulierung der Entwicklungsfragen⁴⁰ eine erhebliche Auswirkung auf die Ergebnisse:

„Die Qualität der Fragen entscheidet über die Qualität der Antworten. Konsultationsfragen sollten demzufolge

- evaluativ sein,*
d.h., sie müssen sich auf zu bewertende Sachverhalte beziehen, also mit Evaluation zu tun haben. Es sind keine allgemeinen oder theoretischen Fragestellungen.

⁴⁰ Rolff (2010, S. 11) verwendet den Begriff der „Konsultationsfragen“.

- *operationalisiert sein, d.h., sie sollten sich auf möglichst eindeutig erfassbare (messbare), beobachtbare, erfragbare Sachverhalte oder Kriterien beziehen, damit sie realistisch beantwortbar sind. Meist muss der Bedeutungsgehalt der Begriffe erheblich eingegrenzt werden („klein arbeiten“), eine (wieder ausweitende) Rückübersetzung erfolgt dann ggf. in einer anschließenden Diskussion, und*
- *handlungsorientiert sein, d.h., ihre Beantwortung soll unmittelbar zu (weiteren) Handlungen, Maßnahmen oder Projekten führen.“ (Rolff 2010, S. 11)*

Die konkrete Formulierung der Evaluationsaufträge⁴¹ hat nicht nur Konsequenzen für die Qualität der Ergebnisse, sondern auch für den Zeit- und Ressourcenbedarf des Peer Reviews. Je weiter die Fragen formuliert sind, umso mehr Zeit müssen die Peers für deren Klärung investieren. Außerdem beeinflusst die Formulierung der Entwicklungsfragen auch deren Verständlichkeit. So lässt z.B. eine weit gestellte Entwicklungsfrage, wie „Welchen Nutzen bringt das neue Streitschlichtungskonzept für die Schule?“ den Peers breiten Spielraum für Interpretationen darüber, was die Auftraggeber eigentlich genau wissen wollen. Eine sehr eng gewählte Fragestellung, wie z.B. „Führt das neue Streitschlichtungskonzept zu weniger Streits unter den Schülern?“ gibt den Peers zwar einen klaren Untersuchungsauftrag vor, lässt allerdings (bei enger Auslegung) keinen Raum, einen Außenblick zu Aspekten einzubringen, die die Peers selbst bei der Streitschlichtung als relevant erkennen. Einen Ausweg aus dem hier am Beispiel beschriebenen Dilemma der Vorgabe zu enger oder zu unpräziser Evaluationsaufträge kann die gemeinsam abgestimmte Formulierung der Entwicklungsfragen zwischen Schule und Peers bieten. In der praktischen Umsetzung dieses Vorgehens formuliert die Auftrag gebende Schule, z.B. durch das Orga-Team, einen ersten Rohentwurf der einzelnen Fragestellungen und bittet dann die Peers um Nachfragen oder Anregungen zur Verbesserung bzw. Konkretisierung. Ergänzend können sich die beiden Gruppen auch auf Kriterien und Indikatoren einigen, mit deren Hilfe der Evaluationsgegenstand untersucht werden kann. Diese Kommunikation kann schriftlich (z.B. per E-Mail) erfolgen oder aber während eines Vorbereitungstreffens von Peers und Vertretern der besuchten Schule. Vorteile des Vorbereitungstreffens, das idealerweise einige Wochen vor dem Schulbesuch stattfinden sollte, sind die direkte Kommunikation (face to face) und die Möglichkeit, neben den Evaluationsaufträgen auch organisatorische und methodische Fragen zu klären. Nachteil ist allerdings der zusätzliche Aufwand, z.B. durch die Anreise zum Vorbereitungstreffen oder für die Freistellung der Beteiligten vom regulären Unterricht (vgl. auch Abschnitt 4.2.6).

4.2.4 Aufgaben und Auswahl der Peers

Die Aufgaben der Peers leiten sich aus den zentralen Zielsetzungen des Peer Reviews ab (vgl. Abschnitt 4.2.2). Dazu gehören v.a. Erkenntnisgewinn und die Generierung von Steuerungswissen für die besuchte Schule sowie im geringeren Umfang auch Rechenschaftslegung, z.B. gegenüber der Schulfamilie. Wie bereits angesprochen dient das Peer Review in erster Linie einer formativen Zielsetzung, ist also entwicklungsorientiert. Deshalb ist es zunächst einmal zentrale Aufgabe der Peers der untersuchten Schule verlässliche Daten zu den ausgewählten Schwerpunkten zu Verfügung zu stellen und diese in Form eines hilfreichen Feedbacks zu kommunizieren. Diese Rückmeldung kann auch beratende Elemente enthalten, z.B. in Form

⁴¹ Der Begriff „Evaluationsauftrag“ wird in diesem Abschnitt immer synonym zum Begriff „Entwicklungsfrage“ verwendet. Bei anderen Autoren und auch im Zusammenhang mit der Formulierung des Peer-Kontraktes (vgl. 4.5.9) hat der Begriff „Evaluationsauftrag“ (oder „Arbeitsauftrag“) allerdings eine weitere Bedeutung, im Sinne einer (mehr oder weniger) detaillierten Formulierung der Leistungen, die von den Peers erwartet werden.

von Denkanstößen zu den untersuchten Qualitätsbereichen oder indem die Peers konkrete Vorschläge für Verbesserungen machen.

Die Auswahl der „kritischen Freunde“ hängt sinnvollerweise mit deren Aufgaben und mit den gewählten Schwerpunkten der Fokusevaluation zusammen. In der vielfältigen Praxis von Peer Reviews (vgl. z.B. Fallbeispiele von Gutknecht-Gmeiner 2008 und Peer Reviews an Deutschen Schulen im Ausland in Abschnitt 6 der vorliegenden Arbeit) spielen jedoch ganz unterschiedliche Motive und Rahmenbedingungen eine zusätzliche, manchmal sogar dominierende Rolle bei der Peer-Auswahl. Dazu gehören z.B. folgende Aspekte:

- Zugehörigkeit zum Tätigkeitsbereich von Schule und Bildung
- persönlicher Bezug zur besuchten Schule oder professionelle Distanz
- weitere persönliche Merkmale des „kritischen Freundes“ (Unvoreingenommenheit, Vertraulichkeit, Unterrichtserfahrung, Geschlecht ...)
- fachliche Expertise zu einem der gewählten Evaluationsschwerpunkte
- Evaluationsexpertise
- Ausübung einer bestimmten Funktion in der Schulhierarchie
- besondere Bindungen an einzelne Schulen (Netzwerke, Verbände)
- sonstige Kriterien (z.B. räumliche Nähe zur besuchten Schule, Öffentlichkeitswirksamkeit)

Wie bereits bei der Klärung des Begriffs „Peer Review“ dargestellt (vgl. Abschnitt 4.2.1) ist ein wesentliches, wenn nicht das zentrale Abgrenzungsmerkmal dieser Sonderform der Evaluation die „Gleichheit“ oder „Gleichstellung“ von Evaluatoren und Evaluierten. Diese beruht darauf, dass die „kritischen Freunde“ in der Regel dem Tätigkeitsbereich von Schule und Bildung entstammen und meist auch aktive Lehrkräfte sind. Daraus ergibt sich einerseits die besondere Feldkompetenz bei Fragen von Pädagogik, Unterricht und schulischen Abläufen (Organisation) und gleichzeitig ermöglicht die Herkunft aus derselben Profession den Peers ein besonderes Einfühlungsvermögen in die Arbeitswelt der besuchten Kollegen. Diese Merkmale der Auswahl von „Gleichgestellten“ als externe Evaluatoren ermöglichen in der Regel einerseits ein schnelles Einfinden in die zu evaluierende Fragestellung und lassen zusätzlich ein hohes Maß an Akzeptanz ihrer Urteile durch die besuchten Kollegen erwarten. So ist es nicht verwunderlich, dass Peer Reviews auf der Ebene der Einzelschule grundsätzlich durch Lehrkräfte als Evaluatoren besetzt sind (vgl. auch Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008 und in Abschnitt 6 dieser Arbeit). Trotzdem werden in zahlreichen Peer Reviews ganz bewusst auch Personen eingesetzt, die selbst nicht Lehrer sind, aber einen persönlichen Bezug zur Schule oder zu dessen Umfeld haben. Hierzu können z.B. Vertreter der Elternschaft, des Schulträgers oder von lokalen Unternehmen zählen, aber auch Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens aus dem gesellschaftlichen Umfeld der Schule (z.B. Bürgermeister). Bei diesen Personengruppen sind Nähe und Distanz zur besuchten Schule sehr unterschiedlich ausgeprägt. So stellt sich z.B. beim Einsatz eines Elternvertreters die Frage, inwieweit die persönliche Involviertheit des Evaluators noch dem Kriterium des externen Blicks und der Unabhängigkeit genügt. Einerseits ist der Vertreter der Elternschaft Mutter bzw. Vater eines Schülers der besuchten Schule, was Bedenken gegen die Unvoreingenommenheit seines Urteils aufkommen lässt. Andererseits bringt das Elternteil – v.a. wenn sie oder er nicht selbst aus dem Lehrerberuf kommt – eine nicht-professionsbezogene also in diesem Sinne externe Sicht in die Schulevaluation ein, was je nach gewähltem Evaluationsschwerpunkt (z.B. beim Thema Kommunikation mit den Eltern) ein besonderer Vorteil sein kann.

Gerade der fehlende direkte Bezug zum Lehrerberuf kann auch bei Unternehmensvertretern ein Vorteil sein. Diese werden z.B. dann als Peers herangezogen, wenn Unternehmenskontak-

te für die besuchte Schule eine besondere Rolle spielen. So werden z.B. beim Peer Review an Regionalen Berufsbildungszentren (ROCs) in den Niederlanden teilweise Vertreter aus dem Management von Unternehmen als unabhängige Experten eingesetzt (vgl. Fallbeispiel 8 bei Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 157ff). Dieses Beispiel belegt, dass Peers nicht nur aus der Profession der Lehrerschaft („Gleichgestellte“ i.e.S.) kommen müssen, sondern auch einen gänzlich anderen beruflichen oder privaten Erfahrungshintergrund einbringen können. In diesem Fall ist eben nicht die (berufliche) Nähe des Evaluators zum Evaluationsgegenstand der besondere Vorteil, sondern gerade die Distanz. Hierin sehen die Projektleiter von „eiver“, Elke Gerriets und Karl-Heinz Möller, eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Peer Review, denn „ (...) *das Entwicklungspotenzial, das in einem kritischen Blick von außen steckt, kann nur durch die Wahrung einer kritischen Distanz der Peers ausgeschöpft werden.*“ (Gerriets/Möller 2007, S. 189) Ähnlich sieht dies auch Gutknecht-Gmeiner: „*Zu große Nähe bzw. Freundschaft können im Peer Review Verfahren hinderlich sein, weil (...) eine große Vertrautheit mit der evaluierten Einrichtung die Peers zu einem Teil des Systems werden lässt und die Einnahme eines externen Standpunktes behindert.*“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 214)

Die von einem Peer erwartete Unvoreingenommenheit gegenüber der besuchten Schule und den dazugehörigen Personen kann durch zu große persönliche Nähe des „kritischen Freundes“ auch dann gefährdet sein, wenn z.B. der Peer aus seinem Vorwissen schon eine gefestigte Meinung zu einzelnen Personen oder zu gewählten Evaluationsschwerpunkten hat. Wichtige Kennzeichen von Peers sind nach Hameyer/Simon (2003, S. 2) Unabhängigkeit von und kritische Distanz zur evaluierten Schule. Deshalb muss ein „kritischer Freund“ aus der Sicht der beiden Autoren auch nicht wirklich ein freundschaftliches Verhältnis zu dieser haben:

„Es kommt keinesfalls auf das Befreundetsein an. (...) Es kann ein Risiko sein, sofern das Kriterium der Unbefangenheit nicht gewährleistet ist. Auch wenn man eine Schule beziehungsweise Personen aus einer ausgewählten Schule zum Peer Review bittet, muss man diese nicht notwendigerweise kennen.“ (a.a.O., S. 7)

Der „kritische Freund“ muss also kein „Freund“ im engeren Sinne sein – ganz unabhängig von der Frage, mit wem an einer Schule eine solche „Freundschaft“ bestehen sollte. Carlson fordert stattdessen Vertrauen und Glaubwürdigkeit als zentrale Merkmale eines erfolgreichen Peers:

“Advocates of the critical friend concept contend that the key to carrying out this role successfully is the quality and nature of the relationship between the evaluator and the client – a relationship built on trust. The evaluator must be considered trustworthy by the school personnel, someone with credibility to carry out the role of critical friend, a person with expertise but not someone who embraces the role of expert.” (Carlson 2009, S. 83) Nach Carlson soll der „kritische Freund“ also neben Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit auch Expertise in seine Aufgabe einbringen, ohne die Rolle eines Experten einzunehmen. Zu diesen, nicht leicht zu erfüllenden Auswahlkriterien fügen Swaffield und MacBeath noch weitere anspruchsvolle Merkmale eines guten Peers hinzu. So bestehe die Komplexität der Rolle eines „critical friend“ in seiner *„acute situational sensitivity, the micropolitical skills required to work in the policy space and the importance of negotiating meaning in contexts where meaning is constantly being contested and refined.“* (Swaffield/MacBeath 2005, zitiert nach Carlson 2005, S. 84)

In Ergänzung zur von Carlson geforderten „Vertrauenswürdigkeit“ ist ein weiteres persönliches Merkmal, das der „kritische Freund“ in seine Arbeit einbringen muss, die „Vertraulichkeit“, also der verschwiegene Umgang mit den beim Besuch gewonnenen Eindrücken und

Daten. Diese Forderung wird in der Regel im Peer-Kontrakt explizit festgehalten (vgl. Abschnitt 4.2.9) und ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Trotzdem ist Vertraulichkeit in der Praxis gerade bei großer räumlicher oder persönlicher Nähe zwischen Evaluatoren und Evaluierten ein besonders sensibles Thema. Für die Auftrag gebende Schule stellt dieses Auswahlkriterium deshalb gerade dann eine Herausforderung dar, wenn im Rahmen der Evaluation besonders kritische Erkenntnisse zu untersuchten Teilbereichen der schulischen Qualität und insbesondere zu persönlichen Spannungen innerhalb des Kollegiums oder zwischen Lehrkräften und Schulleitung zu erwarten sind. Dabei kann es sich auch um Beobachtungen handeln, die die Peers „im Vorbeigehen“ machen und die mit ihrem eigentlichen Untersuchungsauftrag nichts zu tun haben. Ein bei der Peer-Auswahl weniger schwer einzuschätzendes persönliches Merkmal der „kritischen Freunde“ ist die Unterrichtserfahrung. Da in den meisten Peer Reviews der Unterricht als „Kerngeschäft“ der Schule im Fokus der Untersuchung steht, ist dieses Kriterium eine *conditio sine qua non* einer kompetenten Beurteilung durch die Peers. Dies bedeutet allerdings nicht, dass alle Mitglieder des Peer-Teams selbst Lehrkräfte sein müssen. Der externe Blick eines Nicht-Fachmanns kann hier sogar wertvolle Impulse setzen und „blinde Flecken“ aufdecken. Trotzdem legen die besuchten Schulen mit Recht Wert darauf, Lehrkräfte als Peers einzuladen, die schon auf längere Unterrichtserfahrung zurück blicken können. Diese bringen nicht nur ihre fachlich-didaktische Kompetenz und Erfahrung in die Untersuchung ein, sondern sie erhöhen gleichzeitig die Akzeptanz der Ergebnisse bei den betroffenen Kollegen. Die Zusammensetzung des Peer-Teams nach dem Geschlecht kann ebenfalls einen Einfluss auf die Akzeptanz der Evaluation und ihrer Ergebnisse haben. Im Auslandsschulwesen können noch weitere spezifische Merkmale der Peers hinzukommen, z.B. die Beherrschung der Landessprache. Ein weiteres auslandsschulspezifisches Kriterium der Peer-Auswahl kann der kulturelle Background des „kritischen Freundes“ sein. So kann z.B. die Herkunft des Peers aus dem gleichen Kulturraum – je nach gewähltem Fokus – die Qualität und Akzeptanz der Ergebnisse beeinflussen (vgl. auch Abschnitt 7.4.2).

Wie bereits erwähnt, wird beim Einsatz von Lehrkräften als Peers ein hohes Maß an sogenannter „Feldkompetenz“ erwartet, die sich auf das gesamte Berufsfeld von Schule und Unterricht erstreckt. Ergänzend dazu kann eine Lehrkraft als Peer auch noch besondere fachliche Kompetenzen (Expertise) in die Evaluation einbringen. So liegt es z.B. bei der Evaluation des naturwissenschaftlichen Unterrichts einer Schule nahe, als Peer eine (externe) Biologie-, Chemie- oder Physiklehrkraft einzubeziehen. Bei der Evaluation des Umgangs zwischen Schülern und Lehrern könnte z.B. ein Schulpsychologe seine besondere fachliche Qualifikation einbringen. Dies belegt auch, dass fachliche Expertise nicht per se von Lehrkräften kommen muss. So bietet sich gerade bei Evaluationsschwerpunkten, die nicht zum Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern gehören (z.B. Bewertung von Wirtschaftlichkeit, Schulmanagement oder Qualität der Pausenverpflegung) die Hinzuziehung von Fachleuten außerhalb der Schule in das Peer-Team an. Neben der fachlichen ist auch die Evaluationsexpertise ein wichtiges Kriterium für die Auswahl von Peers. Sowohl Fachexpertise als auch Evaluationskompetenz sind in den von Gutknecht-Gmeiner (2008) untersuchten Fallbeispielen die entscheidenden Kriterien bei der Peer-Auswahl:

„Fachexpertise und Expertise in Bezug auf die Fragestellung der Evaluierung sind die herausragenden Anforderungen und Auswahlkriterien in allen Verfahren. Die Expertise kann sich jedoch eher auf Qualitäts- und Evaluationswissen beziehen oder auf inhaltliche Fachkenntnisse. In einigen Fällen ist beides gleichermaßen gefordert.“
(Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 210)

Eine besondere fachliche Kompetenz lässt sich auch aus der Ausübung bestimmter Funktionen in der Schulhierarchie ableiten. So bringen z.B. Schulleiter als Peers ihren Fundus an Erfahrungen im Bereich Schulmanagement ein oder der Verwaltungsleiter eignet sich z.B. an

Auslandsschulen besonders für die Evaluierung von bürokratischen Abläufen. Bei der Einbeziehung von Schulleitern als „kritische Freunde“ gilt es aber zu beachten, dass dadurch das zentrale Kennzeichen von Peers als „Gleichgestellte“ zumindest partiell aufgeweicht werden kann (vgl. Abschnitt 7.4.2).

Peer Reviews finden teilweise in einem Netzwerk von Schulen statt (vgl. z.B. Fallbeispiele Gutknecht-Gmeiner 2008). Dabei kann die Kooperation innerhalb des Verbundes unterschiedlich intensiv sein. Bisweilen ist die Bildung von Netzwerken zentrales Element der gemeinsamen Bemühungen von Schulen zur Qualitätsverbesserung, wie z.B. beim Projekt „eiver“ (vgl. IQ-Hessen 2006) oder beim Peer Review finnischer Gastgewerbeschulen (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S 140ff). Beim Projekt „eiver“ beziehen sich diese Verbünde noch auf gemeinsame Themenbereiche, die durch das Peer Review evaluiert und durch ergänzende Maßnahmen weiter entwickelt werden sollen. Beiden genannten Netzwerken gemein ist der gegenseitige Austausch von Peers. Das bedeutet, die „kritischen Freunde“ der einen Verbundschule evaluieren in der Partnerschule und umgekehrt. Unabhängig von der unterschiedlichen Intensität der Kooperation im Netzwerk hat diese Vorgehensweise den Vorteil, dass es dabei zu einem Ausgleich personeller Ressourcen kommt. Zunächst stellt die eine Schule Peers zur Evaluierung der Partnerschule ab (diese müssen evtl. in der abgebenden Schule vertreten werden.) und dann erfolgt der umgekehrte Besuch. Die Peers wechseln hier die Perspektive zwischen Evaluatoren und Evaluierten und können sich in die jeweils andere Sichtweise besser hineinversetzen. Gleichzeitig birgt dieser Peer-Austausch jedoch das Risiko einer „Weichspül-Evaluation“. So könnten Peers dazu tendieren, kritische Beobachtungen aufzuweichen, um beim Gegenbesuch ebenfalls auf wohlgesonnene „kritischen Freunde“ zu treffen. In diesem Fall würde das Instrument des Peer Reviews für beide Partner erheblich an Nutzen einbüßen, da gerade der unvoreingenommene kritische externe Blick hilft, Schwächen („blinde Flecken“) zu erkennen und später daran arbeiten zu können. Gegenseitige Peer Reviews im Verbund können also nur dann ihre Wirkung voll entfalten, wenn auf beiden Seiten ausdrücklich der Wunsch nach der Aufdeckung von Schwachpunkten der eigenen Schule besteht, die Peers also nicht nur „Freunde“, sondern auch „kritisch“ sind.

Neben den bisher genannten Merkmalen für die Auswahl von Peers, die in den von Gutknecht-Gmeiner (2008) untersuchten Fallbeispielen und auch an Deutschen Schulen im Ausland die häufigsten Auswahlkriterien darstellen, können noch andere Faktoren eine Rolle spielen, wie z.B. die (relative) räumliche Nähe zur besuchten Schule, die nicht zuletzt Organisation und Reisekosten beeinflusst sowie teilweise auch die gesellschaftliche Stellung oder der Bekanntheitsgrad des Evaluators, die dem Peer Review eine positive öffentliche Wahrnehmung und gegebenenfalls auch eine größere Akzeptanz verleihen können.

Zu den genannten Auswahlkriterien für Peers könnten – je nach den speziellen Bedürfnissen der einladenden Schule – noch weitere angeführt werden. Entscheidend für den Erfolg der Evaluation ist bei der Zusammensetzung des Peer-Teams der passende Mix an personalen Eigenschaften und Qualifikationen, der auf die gewählten Evaluationsschwerpunkte abgestimmt ist. Gleichzeitig weist Carlson (2009) darauf hin, dass für ein gelingendes Peer Review nicht nur entscheidend ist, *wer* als „kritischer Freund“ ausgewählt wird, sondern auch *wie* die Auswahl schulintern organisiert ist. Unter Bezug auf MacBeath (1999) stellt Carlson fest:

„ ... it is important that the process whereby a critical friend is identified and engaged by a school should be a transparent one, involving the school staff as a whole. (...) Most important of all, a critical friend cannot be anyone who is imposed on a school. If this is accepted, there are responsibilities on both the side of the school personnel and that of the critical friend to

create the supportive and purposeful climate necessary for the relationship to work successfully.”(Carlson 2009, S. 83)

Transparenz bei der Auswahl der „kritischen Freunde“ und gleichzeitig ein Klima der Kooperation zwischen Peers und Vertretern der besuchten Schule spielen also nach MacBeath bzw. Carlson neben den fachlichen und persönlichen Merkmalen der Evaluatoren ebenso eine wichtige Rolle für ein erfolgreiches Peer Review. Auf die nötigen Qualifikationen, die „kritische Freunde“ für ihre Aufgabe mitbringen müssen, und auf Inhalt und Notwendigkeit einer Peer-Ausbildung geht der folgende Abschnitt näher ein.

4.2.5 Qualifikationen und Ausbildung der Peers

Im vorangegangenen Abschnitt wurde dargestellt, nach welchen Kriterien die Auftrag gebenden Schulen Peers auswählen. Dazu gehören u.a. die Fach-, Feld- und Evaluationskompetenz. Die nötige Fachkompetenz ist abhängig vom jeweiligen Evaluationsgegenstand. Sie kann daher naturgemäß nicht als grundlegende Qualifikation aller Peers vorausgesetzt werden, sondern ist durch die Auswahl geeigneter Personen bzw. durch ein Team mit kombinierten Fachkompetenzen zu gewährleisten.

Feldkompetenz kann von „kritischen Freunden“, die selbst als Lehrkräfte arbeiten, erwartet werden. Bei der Beurteilung von Schule und Unterricht bringen sie ihre eigene Erfahrungswelt mit ein, was eine besondere Stärke des Instrumentes Peer Review ausmacht:

„Da die Peers aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen eine einzigartige Kenntnis der zu evaluierenden Arbeitszusammenhänge mitbringen, ist ihre Feldkompetenz profunder und gleichzeitig auch von anderer Qualität als die anderer EvaluatorInnen, da Peers das, was evaluiert werden soll, aus ihrer eigenen Praxis kennen.“
(Gutknecht-Gmeiner 2008, S.258)

Dies bedeutet jedoch nicht, dass Lehrkräfte alle dasselbe professionelle Selbstverständnis haben oder gar bei der Evaluation dieselben Maßstäbe anlegen würden. So erkennt Gutknecht-Gmeiner (2008, S. 256) zwar ein „ausgeprägtes Standesdenken“ unter den Lehrenden, gibt jedoch zu bedenken:

„Was ein gemeinsames Verständnis dessen, was qualitätsvolles, professionelles Handeln an LehrerInnen ausmacht, betrifft, sind Standards – wenn überhaupt – nur implizit vorhanden: Diese können individuell ganz unterschiedlich sein und basieren v.a. in den eher traditionellen Bildungssystemen zumeist auf eigenen Schulerfahrungen bzw. auf der Sozialisation als Lehrerin/Lehrer während der Lehrausbildung und im beruflichen Alltag.“ (ebd.)

So herrscht in der Erziehungswissenschaft zwar weitgehend Konsens über die Merkmale von gutem Unterricht und guter Schule, jedoch wird dieser in der schulischen Praxis bei weitem nicht von allen Lehrerinnen und Lehrern geteilt. Deshalb kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass Peers allein durch die Tatsache, dass sie Lehrkräfte sind, die wissenschaftlich abgesicherten Merkmale von gutem Unterricht bzw. guter Schule kennen oder teilen. Die allgemeine Gültigkeit der weitverbreiteten Annahme, dass Peers als Vertreter derselben Profession per se den Unterricht anderer Lehrkräfte qualifiziert, also auf der Basis wissenschaftlicher Standards, beurteilen können, muss deshalb in Zweifel gezogen werden.

Folgt man der These, dass bei den Peers nicht von einem gemeinsamen Grundverständnis von gutem Unterricht und guter Schule ausgegangen werden kann, so kann man darauf auf zwei-

erlei Art und Weise reagieren: Man akzeptiert das Defizit an Wissen zu Kriterien von gutem Unterricht und guter Schule oder man schafft eine gemeinsame Wissens- und Bewertungsbasis durch Aus- bzw. Fortbildungsmaßnahmen. In der Praxis der schulischen Peer Reviews ist meist die erste Herangehensweise anzutreffen (vgl. Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008). Zwar ist die Schulung der „kritischen Freunde“ Teil zahlreicher Peer-Review-Projekte. Dabei steht jedoch in der Regel nicht das pädagogische Basiswissen auf dem „Stundenplan“, sondern v.a. die Vermittlung spezieller Evaluationskompetenzen (siehe auch unten). Meist wird implizit darauf gesetzt, dass der Erfahrungs-, Wissens- und Einstellungsmix bei den Peer-Teams zu einer angemessenen Bewertung von Schule und Unterricht führt. Dies ist umso mehr zu erwarten, wenn es im Vorfeld des Besuchs der „kritischen Freunde“ zu einem Aushandlungsprozess von Bewertungskriterien zwischen Vertretern der einladenden Schule (z.B. Orga-Team) und den Peers kommt. Eine weitere Möglichkeit, Bewertungskriterien, die auf wissenschaftlicher Basis fußen, in das Verfahren einzubringen, ist die Verwendung (oder Anpassung) von standardisierten Instrumenten der Messung von Schul- und Unterrichtsqualität. Hierzu gehören z.B. Musterbögen für die Unterrichtsbeobachtung und –bewertung oder Vorlagen für Fragebögen, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse der Unterrichtsforschung basieren (vgl. z.B. Burkhard/Eikenbusch 2005, Horster/Rolff 2001, Schmidt/Perels 2010). Durch die Nutzung dieser Werkzeuge aber auch durch das Heranziehen eines wissenschaftsbasierten Referenzrahmens für Schulqualität (z.B. Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland) können die Bewertungen der Peers gleichzeitig auf eine gemeinsame Basis gestellt und auf anerkannte schulische Qualitätsstandards bezogen werden. Eine ähnliche Möglichkeit besteht darin, dass Peers im Verbund ihre Instrumente sammeln und (z.B. auf einer Internetplattform) zur gegenseitigen Nutzung zur Verfügung stellen.

Evaluationskompetenz

Im Rahmen der in Abschnitt 4.1.5 dargestellten Studie von Erfolgsfaktoren von Evaluationen betont Balzer (2005) die Komplexität des Arbeitsauftrages von Evaluatoren:

„Um den Anforderungen von realen Personen in realen, komplexen Umgebungen gewachsen zu sein, und trotzdem exakte und nutzbringende Ergebnisse hervorzubringen, braucht es eine ganze Menge an Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Der Evaluator muss das Repertoire des Forschers beherrschen, und dieses gleichzeitig auf reale Situationen, die sich seiner Kontrolle entziehen, anwendbar machen.“ (Balzer 2005, S. 21)

Die Qualifikationsanforderungen, die hierbei von Nöten sind, beschränken sich nicht nur auf methodisch-fachliche, sondern auch auf soziale und kommunikative Kompetenzen. Nach Auffassung von Brandt (2007, S. 187) bilden gerade die Sozial- und Selbstkompetenzen die „Grundlage, auf der dann andere, fachliche Kompetenzbereiche zum Tragen kommen.“ Da nun aber nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese Qualifikationen regelmäßig vorhanden sind, fordert Bauer (2007, S. 49) eine „Professionalisierung der Evaluation an Schulen“ und fasst aus der entsprechenden Literatur eine breite Palette von Methodenkompetenzen zusammen, über die Evaluatoren (angepasst an den Evaluationsauftrag) verfügen sollten. Dazu gehören z.B.:

- Methoden der Datenerhebung und -analyse (auch statistische Verfahren)
- breites Repertoire an Erhebungs- und Analyseverfahren
- kommunikative Kompetenz
- Wissen über gruppenspezifische Prozesse
- Methoden der Beratung und Gesprächsführung u.a.

Brandt (2007, S. 189) gliedert die Anforderungen an Evaluatoren in allgemeine, methodische, kontextbezogene sowie Sozial- und Selbstkompetenzen. In Tabelle 8 wird seine stichpunktartige Darstellung auf der Basis der vier dort genannten Überbegriffe an die speziellen Gegebenheiten von schulischen Evaluationen angepasst und dabei gegebenenfalls gekürzt oder ergänzt. Dabei wurden die genannten Anforderungen unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, dass sie sich im schulischen Bereich auch praktisch verwirklichen lassen. Bei deren Anwendung gilt es zu berücksichtigen, dass nicht alle genannten Merkmale bei jedem Evaluators vollständig und in gleicher Ausprägung vorhanden sein müssen.

<p>allgemeine Evaluationskompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • theoretisches Grundwissen zu Evaluation • Kenntnis professioneller Evaluationsstandards • Praxiswissen zu Planung und Durchführung von Evaluationsprojekten • Metaevaluation • Hintergrundwissen zu (schulischem) Qualitätsmanagement 	<p>Sozial- und Selbstkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpersonelle Kompetenzen (z.B. Teamfähigkeit, breites Allgemeinwissen) • kommunikative Kompetenzen (z.B. Moderation, Konfliktmanagement) • persönliche Eigenschaften (z.B. Empathie, aktive und passive Kritikfähigkeit, Integrität, Offenheit und Lernbereitschaft, Toleranz u.a.)
<p>kontextbezogene Kompetenzen (Fach- und Feldkompetenz)</p> <ul style="list-style-type: none"> • fachliches Grundwissen (Unterricht, Schulmanagement, u.a.) • Hintergrundwissen zu schulischen Rahmenbedingungen (z.B. Schulstruktur, Curriculum, soziales Umfeld, u.a.) 	<p>methodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Methoden der empirischen Sozialforschung (quantitativ, qualitativ) • Auswertung und Präsentation von Daten • Methoden der Bewertung • Projektmanagement (z.B. Zeitplanung, Meilensteinverfahren u.a.)

Tabelle 8: Qualifikationsanforderungen an Evaluatoren von Schule und Unterricht
 Quelle: adaptiert nach Brandt (2007, S. 189)

Umfang und nötige Tiefe der erforderlichen Kompetenzen hängen von Gegenstand, Art und Zielsetzung der Evaluation ab. So hat die Wahl des Untersuchungsgegenstandes z.B. Einfluss auf das nötige fachliche und Hintergrundwissen. Gleichzeitig beeinflussen die Art des gewählten Evaluationsverfahrens (z.B. intern/extern) sowie der Umfang des Untersuchungsgegenstandes (z.B. Fokus-Evaluation oder large-scale-assessment) das Maß an methodischen Kenntnissen und Erfahrungen, die der Evaluator mitbringen muss. Balzer (2005) bewertet diese Evaluationskompetenz sogar noch höher als die Fach- bzw. Feldkompetenz:

„So ist die Evaluationsexpertise des Evaluators von zentraler Bedeutung, (...). Von geringerer Bedeutung, wenn auch nicht völlig unwichtig, ist (...) hingegen die Fachkenntnis des Evaluators.“ (Balzer 2005, S. 184)

Bedingt durch die Tatsache, dass in der Regel mehrere Evaluationsbereiche bei knappem zeitlichen Rahmen gleichzeitig untersucht werden müssen und sowohl bei Konzeption, Durchführung und Auswertung der Ergebnisse eine enge Abstimmung zwischen den Peers und der besuchten Schule stattfinden soll, ist bei den „kritischen Freunden“ ein hohes Maß an methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen erforderlich. Für den regelmäßigen Fall, dass bei der Evaluation im Team gearbeitet wird, können sich die geforderten Kompetenzen auch auf die Teammitglieder verteilen. Dies gilt es schon bei der Auswahl der Peers zu berücksichtigen.

Ausbildung von Peers

Durch die Zusammensetzung des Peer-Teams auf der Basis der gewählten Untersuchungsgegenstände können in der Regel die von Brandt (2007) geforderten kontextbezogenen Kompetenzen (vgl. Tabelle 8) gut abgedeckt werden. Die beteiligten Peers bringen dann ihren speziellen fachlichen und Erfahrungshintergrund in die Evaluation mit ein. Bei den drei anderen in der Tabelle genannten Kompetenzbereichen kann jedoch nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass die „kritischen Freunde“ diese auch aus ihrer schulischen Praxis mitbringen.

„Evaluation ist kein Alltagsgeschäft, das man Laien auf diesem Gebiet nebenbei auch noch aufbürden kann, nach dem Motto: ‘Wir müssen doch alle jeden Tag evaluieren’. Vielmehr handelt es sich bei allen Formen der Evaluation (...) um anspruchsvolle, an professionelle Kompetenzen gebundene Tätigkeiten, die auch ein gerüttelt Maß an Reflexionsfähigkeit und theoretischer sowie methodischer Grundbildung voraussetzen.“

(Bauer 2007, S. 49)

Der Themenbereich Evaluation und die dazugehörigen sozialwissenschaftlichen Methoden spielen in der Lehrerbildung und –praxis allenfalls eine Nebenrolle. Gleiches gilt für die systematische Vermittlung kommunikativer Kompetenzen, die im Rahmen des Peer Reviews z.B. bei Interviews oder bei der Präsentation der Ergebnisse gefordert sind. Altrichter/Messner/Posch (2004, S. 223) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass die „kritischen Freunde“ die erforderlichen Techniken des Peer Reviews erst erlernen müssen. Dies gelte u.a. für die Unterscheidung von Beobachtungen und Interpretationen und für die Vermeidung unerbeter Bewertungen. Auch wenn deshalb Buhren/Düring (2008, S. 47) darauf hinweisen, dass *„eine Peer-Schulung keine Eingangsvoraussetzung für die Arbeit als kritischer Freund ist“*, ist eine systematische Peer-Ausbildung fester Bestandteil von wissenschaftlich oder schulaufsichtlich begleiteten Peer Reviews (vgl. Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008) und ebenso im deutschen Auslandsschulwesen.

Die Inhalte der Ausbildung fasst Gutknecht-Gmeiner für die von ihr untersuchten Fallbeispiele wie folgt zusammen:

„Inhalte von Trainings und Vorbereitungsworkshops umfassen v.a. Verfahrensfragen (Wie läuft ein Peer Review ab und was ist meine Aufgabe?), können aber auch Fragen des Evaluationsdesigns und der Methoden, Themen aus der Organisationsentwicklung, Inputs und Übungen zu Kommunikations- und Sozialkompetenz sowie Moderations- und Konfliktmanagementkompetenz beinhalten.“

(Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 222)

Das mehrtägige Ausbildungskonzept von Buhren/Düring (2005) nimmt viele der von Gutknecht-Gmeiner bei ihren Fallbeispielen festgestellten Schulungsinhalte auf und stellt folgende Themen in den Vordergrund⁴²:

- *„Auftrag und Rolle im Peer-Team*
- *Kontrakt Schule und Peer-Team*
- *Dokumentenanalyse*
- *Beobachtung beim Schulrundgang*
- *Erarbeitung und Einsatz methodischer Instrumente wie der Unterrichtsbeobachtung und dem leitfadengestützten Interview*
- *Erstellung eines Peer-Review-Planes*
- *Ergebnispräsentation zum Abschluss des Schulbesuchs (mündliches Feedback) sowie im Bericht“*

(Buhren/Düring 2005, S. 48)

⁴² Die detaillierte Darstellung einer viertägigen Peer-Ausbildung findet sich bei Buhren/Düring 2005, S. 49.

Buhren/Düring (a.a.O. S. 50) empfehlen, die Peer Schulung mit einer praktischen Erprobung an einer Schule zu verbinden („Peeren lernt man nur durch Peeren“). Davon würden nicht nur die „kritischen Freunde“ profitieren (praktische Evaluationskompetenz), sondern auch die besuchte „Versuchsschule“ (Evaluationsdaten). Die Autoren sehen in der Vermittlung der oben genannten Kompetenzen einen Beitrag der Peer-Schulung zur Professionalisierung der beteiligten Lehrkräfte. Die erworbenen Kenntnisse könnten nicht nur beim Peer Review genutzt werden, sondern auch Eingang in den beruflichen Alltag der Peers finden.

Auch im Peer-Review-Projekt „eiver“ ist die Qualifizierung der „kritischen Freunde“ fest im Gesamtkonzept des Evaluationsansatzes verankert. Zwei Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts begründen dies wie folgt: *„Um tragfähige, nachhaltige Ergebnisse erzielen zu können, benötigten die Beteiligten von eiver eine Reihe von Kompetenzschulungen. Sie benötigten sowohl Kompetenzen der internen als auch der externen Evaluation.“* (Giebenhain/Basel 2007, S. 173) Ausgehend von dieser Erkenntnis wurden den Peers im Rahmen der Qualifizierung zu „eiver“ u.a. Kenntnisse zu Design, Kriterien und Indikatoren einer Evaluation vermittelt und sie lernten Instrumente dafür zu entwickeln und einzusetzen. Außerdem wurden die Peers in kommunikativer Kompetenz und in der Technik des Feedback-Gebens geschult (ebd.).

Im deutschen Auslandsschulwesen bilden Peer-Schulungen einen festen Bestandteil der Vorbereitung der Evaluation, der sich alle Schulen im Rahmen des von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gesteuerten Prozesses unterziehen müssen. Tabelle 9 auf der folgenden Seite fasst die Auswertung von drei Schulungsveranstaltungen für Peers im deutschen Auslandsschulwesen zusammen.

	Kairo 2006	Quito 2007	Abu Dhabi 2009
Fortbildner	Constanze Creutzburg (Institut für Qualitätsentwicklung in Hessen), Hans-Günter Rolff (Prof. em. der TU Dortmund)	Claus Buhren (Prof. am Institut für Schulsport und Schulentwicklung an der Sporthochschule Köln)	Frank Beckmann (Prozessbegleiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für die Region Naher Osten)
Dauer	4 Tage	3 Tage	3 Tage
davon Test-Review	ca. 1 Tag	ca. 1,5 Tage	ca. 1 Tag
gemeinsame Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenklärung als „kritischer Freund“ • Auftragsklärung und Kontraktformulierung • Entwurf eines Peer-Review-Settings (Ablaufplan) • qualitative Untersuchungsmethoden beim Peer Review: <ul style="list-style-type: none"> - Schulrundgang (Beobachtung) - Unterrichtsbeobachtung mit Hilfe von Beobachtungsbögen - Interviewführung (Leitfaden gestützte Interviews) - Dokumentenanalyse • Dokumentation des Peer Reviews: <ul style="list-style-type: none"> - Feedback-Konferenz - schriftlicher Bericht • Einordnung des Peer Reviews in den PQM-Prozess und Bezug zum Qualitätsrahmen Deutscher Auslandsschulen 		
ergänzende Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • allgemeine Informationen zur Evaluation • Systematik des PQM 	<ul style="list-style-type: none"> • Stolpersteine und Gelingensbedingungen des Peer Reviews 	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist guter Unterricht?

Tabelle 9: Ausbildungsinhalte für Peer-Schulungen im deutschen Auslandsschulwesen
Quellen: Peer-Review-Schulungen in Kairo 2006⁴³ (Rolff/Creutzburg), in Quito 2007 (Buhren) und in Abu Dhabi 2009 (Beckmann)

Die Darstellung übergreifender Merkmale von Organisation und Inhalt dieser Fortbildungen zeigt, dass sich die Ausbildungsinhalte der verschiedenen Peer-Schulungen im deutschen Auslandsschulwesen weitgehend überschneiden. Gleichzeitig stimmen sie nahezu vollständig mit dem Ablaufplan für Peer-Schulungen von Buhren/Düring (2008, S. 49) überein⁴⁴. Alle genannten Ausbildungskonzepte weisen einen klaren Praxisbezug auf und stellen das Ausprobieren und die Reflexion von zentralen Methoden des Peer Reviews in den Mittelpunkt. Bei allen drei ausgewerteten Fortbildungsveranstaltungen im deutschen Auslandsschulwesen wurde das Peer Review auch an „Versuchsschulen“ praktisch ausprobiert. Wie oben bereits ausgeführt, ist dieses Test-Peer-Review wichtiger, ja nahezu unverzichtbarer Bestandteil des Ausbildungskonzeptes und nimmt deshalb auch zeitlich einen erheblichen Raum innerhalb der Schulung ein.

⁴³ An dieser Peer-Schulung hat der Verfasser der vorliegenden Arbeit selbst teilgenommen.

⁴⁴ Diese Übereinstimmung muss nicht verwundern, denn schließlich hat der Autor Claus Buhren eine der drei beschriebenen Peer-Ausbildungen für das Auslandsschulwesen selbst konzipiert und ist gleichzeitig mitverantwortlich für die Implementierung von Peer Reviews im System Deutscher Auslandsschulen.

4.2.6 Vorbereitung des Besuchs

Die Frage, welche Phasen bzw. organisatorischen Aufgaben zur Vorbereitung des Peer Reviews gehören, ist in der Literatur nicht eindeutig geklärt. Die meisten Autoren, die sich intensiver mit der Thematik beschäftigen, skizzieren jedoch einen weitgehend ähnlichen organisatorischen Ablauf. Buhren/Düring (2008, S. 40) sprechen beim Peer-Review-Verfahren von einem „Dreischritt“ von Vorbereitung, Durchführung und schriftlicher Berichterstattung. Für sie beginnt die Vorbereitung „mit der Festlegung der Entwicklungsfragen und der Einladung der Peers.“ Otten/Kurz (o.J., S. 1) ordnen in ihrem „Leitfaden zur Durchführung einer Peer-Review“ ebenfalls bereits die Festlegung der Untersuchungsschwerpunkte und die Formulierung der Fragestellungen der Vorbereitungsphase zu. Ähnlich wie Buhren/Düring teilt Creutzburg (Peer-Schulung Kairo 2006) die Abschnitte des Peer Reviews ein: Vorbereitung – Schulbesuch – Feedback. Zur Phase der Vorbereitung gehören bei ihr die Festlegung der Evaluationsbereiche und –fragen, die räumliche und zeitliche Planung, die Bestimmung von Verantwortlichen und die vorbereitende Dokumentenanalyse durch die „kritischen Freunde“.

Die oben angerissenen Aufgaben im Rahmen der Vorbereitung des Besuchs der „kritischen Freunde“ beziehen sich sowohl auf die einladende Schule als auch auf die Peers. Im Folgenden werden aus verschiedenen Literaturquellen typische Komponenten der Vorbereitungsphase eines Peer Reviews zusammengefasst (siehe Tabelle 10). Die in der Übersicht angedeutete zeitliche Reihenfolge der Aufgabenfelder innerhalb der Vorbereitungsphase ist aus den Beispielen der genannten Quellen abgeleitet und kann – ebenso wie die groben Zeitangaben für den Vorlauf vor dem Schulbesuch – im Einzelfall erheblich variieren.

In die zeitliche Übersicht zur Vorbereitung des Peer Reviews wird die Selbstevaluation mit einbezogen, die in vielen Fällen dem Peer Review vorausgeht. Diese gehört allerdings nicht zur Vorbereitung des Peer Reviews im engeren Sinne und ist auch nicht obligatorisch. Die Selbstevaluation wird allerdings in die zeitliche Übersicht integriert, da im Falle ihrer Durchführung aus organisatorischen Gründen und um eine zu große Evaluationsdichte zu vermeiden ein zeitlicher Vorlauf von ca. einem Jahr zum Peer Review erforderlich ist.

Die eigentliche Vorbereitung des Peer Reviews beginnt mit dem Beschluss über dessen Durchführung an der zu evaluierenden Schule. Dieses Votum kann z.B. in der Gesamtkonferenz des Lehrerkollegiums (GLK) eingeholt werden.

Zeitlicher Vorlauf (vor Schulbesuch)	Vorbereitungsaufgaben der besuchten Schule	Vorbereitungsaufgaben der Peer-Evaluatoren
ca. 1 Jahr	Durchführung und Auswertung einer Selbstevaluation	
ca. 8-6 Monate	Beschluss der Schule zur Durchführung eines Peer Reviews und Information der schulischen Gremien; Bildung eines Vorbereitungsteams (Orga-Team) Festlegung der Untersuchungsschwerpunkte; Auswahl und Einladung der Peers	
ca. 5-3 Monate	Abschluss des Peer-Kontraktes; evtl. gemeinsame Formulierung der Entwicklungsfragen Organisation von Unterkunft und Anreise der Peers	
ca. 2 Monate	Erstellung des Selbstreports und Versand an die Peers	Planung des Schulbesuchs; Konzeption der Datensammlung und Erstellung der dazugehörigen Hilfsmittel (z.B. Interviewleitfäden), Aufgabenverteilung und evtl. Bestimmung der Teamleitung
ca. 1 Monat	evtl. Vorbereitungstreffen zwischen Orga-Team und Peers: Klärung von Untersuchungsmethoden und zeitlichem Ablauf	
ca. eine Woche	Information der schulischen Gremien über Inhalte, Personen und Ablauf beim Schulbesuch	Information der Schule über benötigte Interviewpartner, Hospitalklassen, Dokumente u.a.
1 Tag	evtl. Vorbereitungstreffen zwischen Orga-Team und Peers an der Schule: organisatorische Feinabstimmung	

Tabelle 10: Vorbereitungsphase des Peer Reviews im Überblick
 Quellen: Bühren/Düring 2008, Gutknecht-Gmeiner 2008, öibf 2007, IQ Hessen 2006, Otten/Kurz o.J. und Materialien der Peer-Schulung von Kairo 2006

Voraussetzung für den Beschluss ist, dass das Kollegium das Instrument des Peer Reviews kennen lernt und vom Nutzen dieser Form der Evaluation überzeugt ist. Dieser hängt nicht zuletzt von der Wahl der Untersuchungsschwerpunkte ab, die im Idealfall auch durch das Kollegium, evtl. ergänzt durch Vertreter anderer schulischer Gruppen (z.B. Eltern, Schüler) bestimmt werden. Je nach Umfang der Information zum Instrument Peer Review und nach dem gewählten Verfahren der Setzung der Untersuchungsschwerpunkte kann hier als praktische Umsetzung dieses Vorbereitungsschritts ein Pädagogischer Tag nötig sein, bei dem den Beteiligten genug Zeit für die Diskussion und Auswahl der Schwerpunkte eingeräumt wird.

Die Zeit für den Pädagogischen Tag ist gut investiert, wenn es gelingt, das Peer Review zur Sache der großen Mehrheit der Beteiligten zu machen (Stichwort: „ownership“). Durch die Schaffung breiter Akzeptanz von Verfahren und Inhalten des Peer Reviews wird schon im ersten Abschnitt der Vorbereitung ein wichtiger Grundstein für die erfolgreiche Durchführung gelegt. Dies geschieht nach Ansicht des Leiters eines Gymnasiums, dessen Schule sich einem Peer Review unterzog, z.B. durch eine gründliche Information der Beteiligten:

„Um die Beteiligten einzubinden und eine positive Grundhaltung zu erhalten, müssen alle Involvierten gründlich informiert werden. Dabei ist es unerlässlich, ehrlich zu informieren,

also sowohl positive als auch negative Stimmen zu Wort kommen zu lassen, sowohl Kritiker als auch Befürworter anzuhören.“ (Kempfert 2001, S. 17)

Die Information des Kollegiums kann z.B. in einer Lehrerkonferenz (GLK) geschehen. Es macht Sinn, die vorbereitende GLK auch zur Nominierung eines Organisationsteams (Orga-Team, Evaluationsausschuss) zu nutzen, das die weiteren Schritte des Peer Reviews plant und umsetzt. Die Gruppe, in die auch Nicht-Lehrer einbezogen werden können, soll idealerweise durch das Kollegium bestellt werden und eine arbeitsfähige Größe (ca. 3-6 Personen) umfassen. In manchen Schulen wird die Konzeption und konkrete Vorbereitung des Peer Reviews auch durch die Steuergruppe geleistet. Dies hat den Vorteil, dass das Orga-Team bereits einen Überblick über den Entwicklungsprozess der Schule und evtl. auch schon gewisse Evaluationskompetenz hat, die bei der Konzeption des Peer Reviews von Nutzen sein kann. Der Nachteil der Übertragung der Vorbereitung des Peer Reviews auf die Steuergruppe liegt in der zusätzlichen Arbeitsbelastung für die beteiligten Mitglieder und darin, dass dadurch evtl. die Chance vertan wird, andere interessierte Mitglieder der Schulgemeinschaft aktiv in den Evaluationsprozess und in die Schulentwicklung mit einzubeziehen.

Die Formulierung der konkreten Entwicklungsfragen bzw. Untersuchungsaufträge für die Peers ist von der Auswahl der (gröber gefassten) Untersuchungsschwerpunkte zu trennen und stellt somit einen eigenständigen Vorbereitungsschritt zum Peer Review dar. Dementsprechend ist es – auch aus Gründen der Zeitökonomie – nicht sinnvoll, die einzelnen Formulierungen der Fragen noch im Rahmen der GLK auszuhandeln. Diese Aufgabe übernimmt das Orga-Team, gegebenenfalls im Dialog mit den Peers.

Für die dialogische Formulierung der konkreten Entwicklungsfragen müssen die Peer-Evaluatoren zunächst ausgewählt und eingeladen werden. Die Peers können hier z.B. aus Verbundschulen (Netzwerken) kommen oder aus einem Pool ausgebildeter Evaluatoren ausgewählt werden:

„Empfehlenswert könnte auch die Einrichtung eines so genannten Evaluatorenpools sein, in dem durchaus auch Lehrkräfte oder Beamte – aber eben nicht nur – vertreten sind. Aus diesem Pool würden sich jährlich eine bestimmte Anzahl von Personen zur Verfügung stellen, die sich mit der Zeit ein umfassendes Evaluations-Know-how aneignen, wodurch sich die Kosten mittel- und langfristig in Grenzen halten, da teure Schulungs- und Begleitkosten entfallen.“ (Kempfert 2001, S. 20)

Die aufwändigste Variante der Peer-Rekrutierung stellt für das Orga-Team die Anwerbung von Evaluatoren im Einzugsbereich der besuchten Schule dar, da erst Vorschläge für in Frage kommende Peers entwickelt und dann Kontakte zu den Kandidaten angebahnt werden müssen. Zusätzlich sollten vorab Informationen über die praktischen Vorerfahrungen und die fachliche und methodische Qualifikation der Peer-Kandidaten eingeholt werden, um zu gewährleisten, dass die Kompetenzen der Evaluatoren auch zu den Anforderungen der gewählten Untersuchungsschwerpunkte passen (vgl. Abschnitt 4.2.4).

Etwa zwei Monate vor dem Besuch der „kritischen Freunde“ sollte die einladende Schule ihren Selbstreport (Schulbericht, Schulreport) fertig gestellt und an die Peers versandt haben. Dabei handelt es sich nach Buhren/Düring um eine vorbereitende Zusammenstellung von Informationen für den Besuch des Evaluationsteams.

„Über den Schulbericht werden demnach im Sinne einer Selbstauskunft durch die Schulleitung Daten und Informationen an die kritischen Freunde übermittelt. Dazu können auch besondere Erfolge und Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler gehören. Ebenso gibt die

Schule Auskunft zu den bisherigen Aktivitäten, die unternommen wurden, um die Schul- und Unterrichtsqualität im Hinblick auf die Entwicklungsfragen zu stärken und ggf. zu verbessern.“ (Buhren/Düring 2008, S. 40)

Im Kompendium zum Modellversuch „Evaluation im Verbund“ (IQ Hessen 2006) werden zwei grundlegende Ziele angeführt, die im Zusammenhang mit der Schulevaluation mit dem Schulbericht verfolgt werden sollen:

„Zum einen dient der Selbstreport der erstellenden Schule als Reflexions-, Planungs-, Entscheidungs- und Realisierungshilfe (Innenwirkung). Er dient zum anderen auch als Basis für die Evaluation, kritische Reflexion und Beratung durch die Peers (Außenwirkung).“ (IQ Hessen 2006, S. 28)

Der Schulbericht dient also nicht nur als Datengrundlage für die Arbeit des Evaluationsteams, sondern erfüllt im Vorfeld bereits eine „innerschulische Verständigungsfunktion“ (Buhren/Düring 2008, S. 40). Das heißt, dass sich die evaluierte Schule bei der Erstellung des Selbstreports bereits intensiv mit ihrer eigenen schulischen Qualität auseinandersetzt und dazu verfügbare Daten heranzieht und aufbereitet. Gleichzeitig kann der bevorstehende Besuch der „kritischen Freunde“ einen Anlass darstellen, die ohnehin notwendige Dokumentation schulischer Entwicklungsprozesse in Angriff zu nehmen. So kann die Zeit, die in die Zusammenstellung des Berichtes investiert wird, einen mehrfachen Nutzen bringen. Gleichzeitig wird durch einen qualitativ hochwertigen Selbstreport, in den evtl. auch schon die Entwicklungsfragen integriert sind, die Abstimmung mit den Peers erleichtert. Die Vorabanalyse der bereits vorhandenen Daten hilft den Evaluatoren zudem bei Auswahl und Design ihrer Untersuchungsinstrumente und spart Zeit beim Schulbesuch.

„Alle Dokumente, Nachweise, Instrumente, Ergebnisse etc., die bereits im Vorfeld an die Peers übergeben werden können, tragen dazu bei, dass man sich während des Schulbesuchs auf die Dinge konzentrieren kann, die einer Anwesenheit vor Ort bedürfen.“ (IQ Hessen 2006, S. 29)

Angepasst an die gewählten Evaluationsschwerpunkte und an das Gesamtkonzept des Peer Reviews, weist der Schulbericht in der Praxis eine große Bandbreite bei Inhalt und Struktur auf (vgl. z.B. Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008 und eigene Fallbeispiele im Abschnitt 6.2.1 dieser Arbeit). Der „Instrumentenkoffer“ (IQ Hessen 2006) zum Modellversuch „Evaluation im Verbund“ („eiver“) listet im „Leitfaden zum Selbstreport“ folgende Vorgaben auf:

- *„Kein Hofbericht, sondern Dokument zur Beschreibung realer Probleme und Herausforderungen*
 - *Reflexionsstütze*
 - *Planungs- & Entscheidungsinstrument*
 - *Der Selbstreport umfasst den definierten Evaluationszeitraum*
 - *Die Aussagen werden begründet*
 - *Auf Glaubwürdigkeit wird geachtet*
 - *Die zugrunde liegenden Daten sind zugänglich*
 - *Ergebnisse und Prozesse werden beschrieben*
 - *Diese sind nachweisbar und überprüfbar und für die Peers nachvollziehbar*
 - *Der Selbstreport enthält nur ausgewählte Nachweise*
 - *Die Abgabe erfolgt fristgerecht“*
- (IQ Hessen 2006, „Instrumentenkoffer“ auf Begleit-CD-ROM)

In der Praxis der Peer Reviews kann bei der Erstellung der Selbstreports zwischen frei gestalteten Berichten und solchen, die einer verbindlichen Struktur folgen, unterschieden werden. Letztere Variante ist v.a. bei Peer Reviews anzutreffen, bei denen sich Schulen im Verbund gegenseitig evaluieren (z.B. EVIT) oder bei wissenschaftlich begleiteten Projekten zum Peer Review (z.B. Peer Review in European VET). In der Toolbox zum Pilotprojekt Peer Review in European VET (berufliche Bildung) erhalten die teilnehmenden Schulen eine Vorlage zum Selbstreport, die inhaltlich folgende Struktur aufweist:

- 1) Datenblatt mit Kontaktpersonen, organisatorischen Festlegungen (z.B. Zeitplan und Verfahren), Zielsetzungen und Entwicklungsfragen
- 2) Beschreibung der Bildungseinrichtung mit Bildungsgängen, schulstatistischen Daten, Leitbild, Organigramm sowie Informationen zur Qualitätssicherung und –entwicklung
- 3) Selbstevaluation: Vorgehensweise, wichtige Ergebnisse und Reflexionsprozesse
- 4) Bewertung der Qualitätsbereiche, die für die Untersuchung im Rahmen des Peer Reviews ausgewählt wurden: Bewertung der Daten der Selbstevaluation, Stärken-Schwächen-Profil, bereits ergriffene Entwicklungsmaßnahmen und Zuordnung der Evaluierungsfragen zu den einzelnen Qualitätsbereichen (vgl. Toolbox in www.peer-review-education.net)

Die Vorlage zum Selbstbericht des „Peer Reviews in European VET“ umfasst unausgefüllt bereits zehn Seiten und kann – je nach Anzahl der gewählten Qualitätsbereiche und der Intensität der Darstellung – nach dem Ausfüllen und einschließlich der Dokumente im Anhang leicht den dreifachen Umfang erreichen⁴⁵. Das beschriebene strukturierte Verfahren bei der Erstellung des Selbstreports stellt sicher, dass wichtige vorbereitende Informationen an die Peers weiter gegeben werden und ermöglicht eine Vereinheitlichung der Darstellung dieser Informationen, die sich auch in der vorgegebenen Struktur des späteren Peer-Berichtes fortsetzt. Bei dieser an sich sinnvoll strukturierten Vorgehensweise ist jedoch darauf zu achten, dass sich der Selbstreport auf die Darstellung von Informationen beschränkt, die für den Evaluationsauftrag der Peers zielführend sind. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Peers mit einer Fülle von Daten und Dokumenten „überschwemmt“ werden, deren Analyse einen dann nicht mehr gerechtfertigten Aufwand erfordert. So fordert auch Organisationsberater Strahm für die Konzeption des Peer Reviews im Zusammenhang mit dem Intensivprojekt Schule (IPS) eine ökonomische Vorgehensweise bei der Erstellung des Schulberichtes („Portfolio“):

„Der Umfang des Portfolios sagt nichts über die Qualität der Schule aus. Im Sinne der Effizienz ist es sinnvoll, bereits vorhandene Dokumente zu verwenden und das Profil der Schule auf wenige aussagekräftige Unterlagen zu beschränken.“ (Strahm 2007, S. 149)

Für das Peer Review an Deutschen Schulen im Ausland wird keine einheitliche Struktur im Sinne einer Mustervorlage vorgegeben. Stattdessen macht die Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung (2006) in ihrem kurzen „Fahrplan“ zum Peer Review einige inhaltliche Vorgaben zum Schulbericht, die hier in zusammengefasster Form wiedergegeben werden sollen:

- Leitbild und zentrale Aussagen aus dem Schulprogramm
- Ergebnisse einer Überblicksevaluation (z.B. SEIS+) und der daraus abgeleiteten Zielsetzungen, Entwicklungsschwerpunkte und –maßnahmen
- datengestützte Ergebnisse von ca. zwei internen Fokusevaluationen

⁴⁵ Bei Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen soll nach den Vorgaben der Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung (2006) der Schulbericht nicht mehr als 30 Seiten umfassen.

- Bezüge der Schulentwicklungsaktivitäten zum Qualitätsrahmen der Deutschen Auslandsschulen
- statistische Grunddaten der Schule (z.B. Schüler- und Lehrerzahlen, Budget u.a.)
- Informationen über Fortbildungsaktivitäten
- innere Organisations-/ Kooperationsstruktur
- Bericht über einschlägige Aktivitäten des Vorstandes
- bei vorliegendem Bezug zu den Entwicklungsschwerpunkten der Schule: zusätzlich Ergebnisse von Vergleichsarbeiten, gastlandspezifischen oder testbasierten Lernstandserhebungen sowie relevante Daten international anerkannter Qualitäts-Zertifizierungen

Vergleichbare inhaltliche Vorgaben macht auch Strahm für Peer Reviews im IPS (Strahm 2007, S. 149). Diese und die oben genannten Vorgaben für die Inhalte von Schulberichten im deutschen Auslandsschulwesen sind weder verbindlich noch werden die Vorschläge in der Praxis detailgetreu eingehalten (vgl. auch Fallbeispiele in Abschnitt 6). Die Bandbreite der Vorgaben zum Selbstreport liegt zwischen völliger inhaltlicher Freiheit und detaillierter Anleitung zu inhaltlicher Gestaltung. Unter Berücksichtigung der oben dargestellten Zielsetzungen, die mit dem Bericht als „zentrales Dokument“ (öibf 2007, S. 16) des Peer Reviews verbunden sind, erscheinen inhaltliche und strukturelle Formulierungshilfen jedoch als sinnvolles Mittel, eine erfolgreiche Durchführung zu gewährleisten. Die in Schulberichten vereinzelt zu beobachtende Integration von organisatorischen Fragen, zeitlichen Vorgaben oder gar Hinweisen zur Arbeit im Peer-Team stellen keine vorbereitenden Daten für das Peer Review dar und sollten eher im Kontrakt geregelt werden (vgl. Abschnitt 4.2.9).

Der Selbstreport durch die evaluierte Schule ist eine wesentliche Voraussetzung der Planung des Schulbesuchs durch die Peers. Ausgehend von den Inhalten und Daten des Berichtes sowie von den konkreten Entwicklungsfragen ermitteln die „kritischen Freunde“ den offenen Bedarf an Informationen, der für die Klärung der vorgegebenen Evaluationsschwerpunkte notwendig erscheint.

Im Modellprojekt „eiver“ werden den Peers folgende Analyse Kriterien für den Schulbericht vorgegeben, die sich teilweise im oben bereits angesprochenen „Leitfaden“ für die Erstellung des Schulreports widerspiegeln (vgl. IQ Hessen 2006, S. 29):

- Zielorientierung (Welche Ziele, wie erreichbar?)
- Vollständigkeit (Nachweisbarkeit der Informationen des Berichtes u.a.)
- Nachvollziehbarkeit und Mindestanforderungen der vorangegangenen schulinternen Evaluation
- Relevanz der Inhalte des Berichtes für die Peer Evaluation
- Zeitplanung (konkrete Zeiträume und Fristen)
- Bezug des Evaluationsvorhabens zum schulischen Umfeld

Ergänzend zur Orientierung der Analyse des Berichtes an den genannten Kriterien soll sich der Peer beim Lesen offene Fragen notieren und Punkte festhalten, zu denen er der Schule ein Feedback geben möchte (ebd.).

Eng verbunden mit der Analyse des Schulberichtes ist die Konzeption eines Untersuchungssettings sowie die Auswahl und Gestaltung angemessener Instrumente (z.B. Hospitationsbögen, Interviewleitfäden, Fragebögen u.a.) zur Gewinnung aussagekräftiger Daten (vgl. auch Abschnitt 4.2.10). Bei einer arbeitsteiligen Vorgehensweise müssen in dieser Phase der Vorbereitung auch die Aufgaben zwischen den Peers verteilt werden. Hier gilt es z.B. zu klären,

welches Teammitglied welche Evaluationsinstrumente entwirft, wer sich mit welchen Fragestellungen auseinandersetzt oder ob es eine Leitung des Teams gibt. Innerhalb des IPS ist die *„Hauptaufgabe der Peer-Leitungen (...) die Organisation des Peer Reviews sowie der schriftliche Bericht.“* (Strahm 2007, S. 151) Insbesondere dann, wenn die Peers aus verschiedenen Orten kommen, obliegt dem „Teamführer“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 216) oder dem „Peer Koordinator“ (öibf 2007, S. 14) auch die Organisation der Kommunikation zwischen den Peers und mit der Auftrag gebenden Schule. Dieser Aufgabe kommt z.B. bei den Peer Reviews im deutschen Auslandsschulwesen, bei denen ein persönliches Vorabtreffen von Peers und Vertretern der evaluierten Schule aus organisatorischen und Kostengründen in der Regel nicht umsetzbar ist, eine erhebliche Bedeutung zu. Die Verortung der Berichtslegung beim Teamleiter (vgl. IPS-Verfahren) stellt keine zwingende Vorgabe dar. Die Aufgabe des Schriftführers kann innerhalb des Peer-Teams separat (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 232) oder gar nicht explizit vergeben werden. Wichtig ist allerdings, dass das Prozedere der Berichtslegung am besten schon im Vorfeld des Schulbesuchs klar geregelt ist, um zu vermeiden, dass eine fehlende Klärung dieser Frage später zu Unstimmigkeiten oder Verzögerungen bei der Erstellung führt.

Im Idealfall gibt es rechtzeitig vor dem Schulbesuch durch die „kritischen Freunde“ ein vorbereitendes Treffen zwischen Peer-Team und dem Orga-Team der Schule. Dies wird auch im Handbuch für das Europäische Peer Review in der beruflichen Erstausbildung empfohlen, um sich z.B. über Untersuchungsgegenstände und –methoden eingehender zu beraten (öibf 2007, S. 16). Der ca. einmonatige Vorlauf, der in Tabelle 10 genannt wird, kann hier nur als grobe Richtgröße verstanden werden. Das Treffen – sofern es überhaupt zustande kommt – sollte aber nicht zu früh stattfinden, weil dann insbesondere die noch unzureichende Vorbereitung der Peers eine vertiefte organisatorische Klärung in der Regel noch nicht möglich macht. Ein zu spät angesetztes Vorbereitungstreffen verringert dagegen die Möglichkeiten, im Anschluss daran noch Korrekturen bei der Konzeption des Schulbesuchs vorzunehmen.

Spätestens eine Woche vor dem Besuch sollten die Peers die Schule über benötigte Interviewpartner und Hospitationsklassen informieren. Insbesondere dann, wenn es sich bei den Interviewpartnern um schulexterne Personen handelt (z.B. Elternvertreter), müssen diese über die Schule rechtzeitig eingeladen werden. Auch mit schulinternen Interviewpartnern müssen Gesprächstermine rechtzeitig koordiniert werden, z.B. bei den Lehrkräften mit deren Unterrichtsstunden oder im Falle der Schulleitung mit deren anderen Terminen. Sind Unterrichtshospitationen Teil des Besuchs der „kritischen Freunde“, so müssen auch diese geplant werden. Somit kann es sein, dass die Peers – abhängig vom Untersuchungsauftrag – ihre Schwerpunkte auf bestimmte Fächer oder Jahrgangsstufen legen wollen. Gleichzeitig kann durch die rechtzeitige Auswahl von Hospitationsklassen vermieden werden, dass wichtige Klassen beim Besuch evtl. gar nicht anwesend sind (z.B. Klassenfahrt). Diese Auswahl kann entweder durch die Peers oder durch die besuchte Schule erfolgen. Beide Vorgehensweisen haben spezifische Vor- und Nachteile. Wählt die Schule die Klassen aus, könnte der Verdacht aufkommen, dass nur „Vorzeigeklassen“ oder „Vorzeigelehrer“ vorgesehen werden, was das Bild vom Unterricht, das die Peers erhalten, naturgemäß erheblich verzerren würde. Da jedoch das Peer Review keine Inspektion darstellt und die Schule im günstigen Fall ihre „kritischen Freunde“ aus eigenem Antrieb und verbunden mit einem tatsächlichen Informationsbedürfnis einlädt, dürfte dieses Problem eher selten auftreten. Stattdessen kann die Auswahl der Klassen durch die besuchte Schule durchaus erhebliche inhaltliche und organisatorische Vorteile mit sich bringen. So weiß diese oft besser als die Peers, welche Klassen (oder Lehrkräfte) besonders geeignet bzw. repräsentativ sind, um einen spezifischen Untersuchungsauftrag (z.B. Disziplinprobleme) sinnvoll bearbeiten zu können. Gleichzeitig kann die Vorbereitung der Hospitationen durch die besuchte Schule organisatorische Erleichterungen mit sich bringen (z.B. Berücksichtigung innerschulischer Termine, Organisation des Vertretungsunterrichts u.a.).

Eine Auswahl der Klassen durch die Peers selbst hat stattdessen den Vorteil, dass nicht die Gefahr der bewussten Verzerrung des realen Unterrichtsgeschehens besteht und dass die „kritischen Freunde“ ihre eigenen inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte besser einbringen können. Die Vorteile beider Verfahren können durch die intensive Kommunikation zwischen Orga-Team und Peers im Vorfeld des Besuches miteinander verknüpft werden.

Zusätzlich zur generellen Information der Schulgemeinschaft über das Peer Review zu Beginn des Vorbereitungsprozesses erscheint es sinnvoll, Lehrkräfte, Schüler, Eltern und andere relevante Gruppen unmittelbar vor dem Besuch der Peers noch einmal über Zielsetzungen, Untersuchungsschwerpunkte und Erhebungsmethoden zu informieren. In diesem Zusammenhang können auch organisatorische Fragen angesprochen werden (z.B. Auswahl der Interviewpartner und Hospitationsklassen, Dauer der Unterrichtsbesuche u.a.) sowie der Umgang mit den erhobenen Daten. Ein möglichst hohes Maß an Transparenz über diese Fragen dient der Akzeptanz des Peer Reviews durch die Beteiligten und damit einer Atmosphäre der Offenheit gegenüber den „kritischen Freunden“, die Voraussetzung für die Vermittlung eines möglichst realistischen Bildes zu den untersuchten schulischen Bereichen ist.

Zur Vorbereitung des Besuchs der „kritischen Freunde“ gehört schließlich noch die Schaffung angemessener Arbeitsbedingungen vor Ort sowie die Organisation der Verpflegung der Peers. Ein eigener möglichst abschließbarer Raum, in dem die Evaluatoren ungestört arbeiten können, ist hierbei eine zentrale Anforderung (vgl. auch öibf 2007, S. 17), da die Gespräche zwischen den Peers naturgemäß auch vertrauliche Inhalte umfassen und weil eine ablenkungsarme Arbeitsatmosphäre in Anbetracht der Kürze der für die Vor-Ort-Untersuchung zur Verfügung stehenden Zeit unabdingbar ist. Die optimale Nutzung der knappen zeitlichen Ressourcen muss auch durch die Bereitstellung technischer Hilfsmittel im Peer-Arbeitsraum gewährleistet werden. Ein Unterrichts- und Raumplan sowie Standorte und Telefonnummern wichtiger Ansprechpartner (z.B. Orga-Team) stellen ebenfalls hilfreiche Ausstattungsmerkmale des Peer-Arbeitsraumes dar. Interview- und ggf. Präsentationsräume sollten zusätzlich zum Arbeitsraum zur Verfügung stehen, da es insbesondere bei arbeitsteiliger Vorgehensweise immer wieder zu Überschneidungen zwischen Interview- und Aufarbeitungsphasen bei den Peers kommen kann. Außerdem dient die Trennung von Arbeits- und Interviewräumen dem vertraulichen Umgang mit Informationen und Daten. Abgerundet wird die organisatorische Vorbereitung des Schulbesuchs noch durch die Bereitstellung von Getränken und Snacks sowie gegebenenfalls durch die Organisation einer Mittagsverpflegung, was den Peers nicht nur wertvolle Arbeitszeit spart, sondern gleichzeitig einer angenehmen Arbeitsatmosphäre dient.

Neben den hier angeführten Elementen der Vorbereitung eines Peer Reviews ließe sich – abhängig von Zielsetzung und Organisationsform der Evaluation – noch eine Fülle von Detailspekten anführen, die durch das Orga-Team oder die Peers zu beachten sind. Dies würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Eine hilfreiche detaillierte Checkliste zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Peer Reviews findet sich z.B. bei Otten/Kurz (o.J., S. 1ff).

4.2.7 Kommunikation zwischen Peers und Schule

Die im vorangegangenen Abschnitt ausgeführte Vorbereitungsphase des Peer Reviews ist ein Aspekt der Kommunikation zwischen Peers und Schule. Bei der Darstellung dieses gegenseitigen Austausches sollen folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Interne und externe Kommunikation zwischen den Peers und mit den Ansprechpartnern
- Kommunikation vor, während und nach dem Schulbesuch

Organisatorisch am einfachsten erscheint die Kommunikation innerhalb des Orga-Teams der besuchten Schule zu sein, da die Mitglieder sich in der Regel während der Schulzeit automatisch regelmäßig „über den Weg laufen“. Genau die gewählte Formulierung des beiläufigen sich „über den Weg Laufens“ deutet jedoch schon an, dass es Sinn macht, die Kommunikation innerhalb des Vorbereitungsteams zu strukturieren, z.B. durch eine langfristig geplante Abfolge von vorbereitenden Treffen, in denen alle Mitglieder des Teams ein ausreichendes Zeitfenster zur Verfügung haben, sich intensiv über inhaltliche und organisatorische Fragen des Peer Reviews auszutauschen. Sofern die Schulleitung nicht im Team vertreten ist, sollten auch mit ihr Treffen eingeplant werden, um den notwendigen Informationsfluss zu gewährleisten und um zu verhindern, dass das Orga-Team an den Prioritäten der Schulleitung vorbei plant. Das Führen von Ergebnisprotokollen bei Vorbereitungstreffen erleichtert in diesem Zusammenhang gleichzeitig die schriftliche Dokumentation wichtiger Verabredungen und Entscheidungen und dient der zielgerichteten Strukturierung der Gespräche.

Anzahl und Frequenz der schulinternen Vorbereitungstreffen sind abhängig von den spezifischen organisatorischen Anforderungen des Peer Reviews sowie vom zeitlichen Abstand zum Schulbesuch durch die „kritischen Freunde“. So erfordert die Planung eines inhaltlich umfangreichen Peer Reviews mit einer Vielzahl von Erhebungsinstrumenten an einer großen Schule sowie mit einer großen Anzahl von Peers naturgemäß mehr Vorbereitungszeit als ein eintägiger Besuch von zwei „kritischen Freunden“, die sich lediglich mit einem einzigen Untersuchungsschwerpunkt an einer kleinen Schule beschäftigen. Mit zunehmender Nähe zum Besuch der Peers wird die Frequenz der Treffen des Orga-Teams in der Regel ansteigen, da insbesondere kurz vor der Durchführung der Evaluation die Notwendigkeit der Regelung von Detailfragen kulminiert.

Der Bedarf an Kommunikation innerhalb des Peer-Teams besteht ab dem Zeitpunkt seiner Berufung durch die einladende Schule. Während der Austausch zwischen den „kritischen Freunden“ bei der Evaluation vor Ort relativ einfach durch geplante oder informelle Treffen realisiert werden kann, gestaltet sich die Kommunikation vor dem Schulbesuch (gemeinsame Vorbereitung) und danach (z.B. Berichtslegung) insbesondere dann schwierig, wenn die Peers aus weit voneinander entfernten Orten kommen, wie dies z.B. im deutschen Auslandsschulwesen regelmäßig der Fall ist (vgl. auch Abschnitt 6.2.1). Gerade bei der Planung der methodischen Vorgehensweise zur Datenerhebung oder bei der Analyse des Schulreports ist eine intensive Kommunikation zwischen den Peers erforderlich. Schwierig zu organisieren ist dieser vorbereitende Austausch innerhalb des Evaluationsteams insbesondere dann, wenn es sich um notwendige Diskussionsprozesse, z.B. bei der Bewertung der Daten des Schulreports handelt. Hier lässt sich das gemeinsame persönliche Gespräch (z.B. im Rahmen eines Vorbereitungstreffens) nur teilweise durch die Nutzung moderner Kommunikationsmittel (z.B. Telefonkonferenz oder Internet-Chat) ersetzen. Hinzu kommt, dass ein persönliches vorbereitendes Treffen des Peer-Teams insbesondere dann als hilfreich erscheint, wenn sich die Gruppenmitglieder (teilweise) gegenseitig noch nicht kennen. Diese Konstellation stellt in der Praxis (abgesehen von Peer Reviews in Netzwerken) eher die Regel als die Ausnahme dar. Des-

halb enthält z.B. das Verfahren zum Europäischen Peer Review an beruflichen Schulen das Vorbereitungstreffen als konstituierendes Element:

„Es ist wichtig, dass sich die Mitglieder des Peer-Teams vor dem Peer Besuch treffen, um sich kennen zu lernen und den Besuch gemeinsam vorzubereiten. Das erleichtert die Teambildung und erhöht die Effizienz der Zusammenarbeit während des Peer Reviews.“
(öibf 2007, S. 18)

Trotz seiner unbestrittenen Nützlichkeit dürfte die Durchführung eines solchen Peer-Treffens im Vorfeld des Besuchs an der zu evaluierenden Schule insbesondere dann schwer organisierbar sein, wenn die „kritischen Freunde“ weit voneinander entfernt wohnen und/oder beruflich oder familiär bedingt wenig zeitliche Freiräume haben. Deshalb ist es notwendig, in der Vorbereitungsphase des Peer Reviews auf alternative Wege der Kommunikation zurück zu greifen. Im Zeitalter moderner Telekommunikationstechnik dürfte der postalische Weg hier (abgesehen vom Versand von Dokumenten) eher die Ausnahme darstellen. Stattdessen eignen sich telefonische Kontaktaufnahme und die vielfältige Nutzung des Kommunikationsweges Internet besser für den Informationsaustausch zwischen den Peers.

Der Austausch von Daten und Informationen per E-Mail verbindet hier u.a. mehrere Vorteile:

- Zeitversetzte Kommunikation zwischen Sender und Empfänger ist möglich. Dies gewährt den Teammitgliedern zeitliche Flexibilität.
- E-Mails können an alle Teammitglieder (und ggf. auch an das schulische Orga-Team) gleichzeitig versandt werden.
- Neben dem eigentlichen E-Mail-Text kann der Austausch von Informationen durch das Anhängen von Dokumenten (z.B. Entwürfe von Interviewleitfäden) ergänzt werden.
- Die verschriftlichte Kommunikation dient gleichzeitig der Dokumentation.

Für die Kommunikation zwischen der Vorbereitungsgruppe der besuchten Schule und dem Peer-Team gelten in der Regel dieselben organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen wie beim Informationsaustausch innerhalb der Gruppen. Auch hier sind Telefon und insbesondere E-Mail die gebräuchlichsten Medien bzw. technischen Hilfsmittel. Zur Koordination der Kommunikation innerhalb und zwischen den beiden Gruppen empfiehlt sich die Bestimmung je eines zentralen Ansprechpartners bei den Peers und im Orga-Team der Schule. Das Handbuch für das Europäische Peer Review für die berufliche Erstausbildung stellt hier insbesondere die Funktion des „Peer-Koordinators“ innerhalb des Evaluationsteams heraus:

„Er/Sie nimmt eine Schlüsselrolle im Peer-Team ein und ist u.a. zuständig für die Kommunikation und Koordination innerhalb des Peer-Teams, für das Zeitmanagement, für Kontakte zur Berufsbildungseinrichtung etc.“ (öibf 2007, S. 14)

Ein persönliches Treffen zwischen Peers und Vertretern der Schule ist zwar genauso nützlich wie zwischen den „kritischen Freunden“, doch teilweise auch ähnlich schwer zu organisieren (v.a. Zeit und Kosten). Die Autoren des oben genannten Handbuchs für das Europäische Peer Review schlagen hier die terminliche Verbindung eines gemeinsamen Vorbereitungstreffens mit einer Peer-Schulung vor, an der nicht nur die Evaluatoren, sondern auch die Vertreter der besuchten Schule teilnehmen sollten (öibf 2007, S. 18). Ist das persönliche Treffen von Peers und Orga-Team in der Planungsphase zum Schulbesuch nicht möglich, so kommt dem vorbereitenden Treffen direkt zu Beginn der Evaluation eine noch größere Bedeutung zu. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich die Beteiligten (teilweise) persönlich noch gar nicht ken-

nen. In diesem Fall kann es auch hilfreich sein, die Rollen der Peers und des Orga-Teams noch einmal gemeinsam zu klären. Darauf wird im folgenden Abschnitt noch näher eingegangen.

4.2.8 Rollenklärung zwischen Peers und Schule

Beim Instrument des Peer Reviews kommt dieser Rollenklärung eine besondere Bedeutung zu, da diese Sonderform von externer und Selbstevaluation das Risiko von Rollenüberschneidungen und –konflikten birgt. Schratz et al. (2002, S. 213) sehen beim Rollendualismus, der in der Begriffswahl des „kritischen Freundes“ zum Ausdruck kommt, ein Spannungsverhältnis zwischen der kollegialen Grundhaltung des Peers und der Notwendigkeit, Schwächen, die bei der Evaluation zutage treten, auch offen anzusprechen. Bei gegenseitigen Peer Reviews oder in Peer-Review-Netzwerken kommt zur Problematik des Rollendualismus noch die des Rollentausches hinzu. Wer evaluiert, wird später zum Evaluierten und umgekehrt. Die Gefahr, dass der „Erstevaluator“ sich mit unangenehmer Kritik zurück hält, weil er sich beim Gegenbesuch seines „kritischen Freundes“ ein ähnlich „fürsorgliches“ Verhalten erhofft, ist hierbei nicht von der Hand zu weisen. Andererseits sieht Gutknecht-Gmeiner auch spezifische Vorteile gegenseitiger Peer Reviews:

„Diese sind sowohl unter dem Kostenaspekt als auch unter dem Aspekt der Selbstbefähigung und des Aufbaus von Evaluierungs- und Beratungskompetenz eine attraktive Alternative.“
(Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 220)

Bei der Rollenklärung der Peers werden im Folgenden drei unterschiedliche Aspekte betrachtet:

- externes Rollenverständnis:
Welche Rolle hat der Peer (das Peer-Team) gegenüber dem Auftraggeber?
- partizipatives Rollenverständnis:
Einbeziehung der Betroffenen in den Evaluationsprozess
- internes Rollenverständnis:
Wie ist die Aufgaben- bzw. Rollenverteilung innerhalb des Peer-Teams?

Externes Rollenverständnis

„Die hauptsächliche Aufgabe von Peers ist es, kritisches Feedback zu geben. (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 218). Peers sind also zunächst einmal Evaluatoren, die Daten zur schulischen Qualität und Entwicklung erheben, aufbereiten und bewerten. Über diese drei Teilaufgaben von „kritischen Freunden“ besteht in der Literatur zum Peer Review weitgehend Konsens, nicht jedoch über deren Gewichtung im Evaluationsprozess. Bei der konkreten Ausgestaltung der Evaluatorenrolle im Peer Review soll hier in Anlehnung an Gutknecht-Gmeiner (a.a.O., S. 280ff) zwischen vier grundsätzlichen Varianten unterschieden werden:

- (1) reine Rückmeldung ohne Bewertung
- (2) Rückmeldung mit Interpretation und Bewertung
- (3) Rückmeldung mit Bewertung und Beratung
- (4) gegenseitiger Austausch

Variante (1) reine Rückmeldung ohne Bewertung

Bei dieser Variante sind die Peers externe Dienstleister, die der Auftrag gebenden Schule Informationen zu vorgegebenen Fragestellungen zur Verfügung stellen. Im Vordergrund steht hierbei also das reine Daten-Feedback, bei dem (zunächst) ganz bewusst auf Bewertungen

durch die Evaluatoren verzichtet wird. Die Peers geben ihren Bericht ab, die Beurteilung der Ergebnisse liegt dann vollständig in der Hand der Bildungseinrichtung. Der Vorteil dieser „Neutralität“ des Evaluators liegt in der zu erwartenden höheren Akzeptanz der Daten durch die Betroffenen, denn „... *instinktive Abwehrreaktionen fallen weniger stark aus als bei Werturteilen.*“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 219) Gleichzeitig entgehen die Peers der oft unangenehm empfundenen „*Pflicht zur Bewertung von Kollegen*“ (a.a.O., S. 281). Andererseits geht durch den Verzicht von Bewertung ein wesentliches Element der externen Evaluation verloren, nämlich die der Beurteilung von außen, die insbesondere bei der Auseinandersetzung mit innerschulischen Routinen, die durch die Betroffenen nicht mehr hinterfragt werden, hilfreich sein kann. Nach Wottawa/Thierau (2003, S. 14) ist die Bewertung ein zentrales Kennzeichen der Evaluation. Der Zweifel von Gutknecht-Gmeiner an der Bezeichnung Peer-„Evaluation“ ist beim Peer Review als reiner Datensammlung sicherlich gerechtfertigt:

„Fraglich ist allerdings, ob es sich bei einem derart vorsichtigen Feedbackverfahren, das ohne direkte Bewertung und Schlussfolgerungen seitens der Peers auskommt, noch um eine Evaluation handelt.“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 281)

Einen Mittelweg zwischen der (mehr oder weniger) neutralen Rückspiegelung von Daten und deren Bewertung kann das Stellen von „Impulsfragen“ sein. In diesem Fall geben die Peers durch konkrete Fragestellungen zu einzelnen Erkenntnissen (meist als solche eingeschätzte Problembereiche) Hinweise auf die Notwendigkeit der kritischen Bewertung durch die Betroffenen selbst.

Den Übergang zwischen Variante (1) und (2) stellt die Evaluation im Intensivprojekt Schule (IPS) dar. Im Mittelpunkt dieser Form von Peer Review steht im Anschluss an die Datensammlung die „kommunikative, intersubjektive Validierung“ (Strahm 2003, S. 11) der Ergebnisse der externen Begutachtung. Die eigentliche Bewertung findet also im Gespräch zwischen Vertretern der besuchten Schule und den „kritischen Freunden“ sowie innerhalb von Auswertungsrunden mit dem gesamten Kollegium statt, in dessen Rahmen die Betroffenen die Aussagekraft, Gültigkeit und Bedeutung der Daten des externen Blicks einschätzen und darüber mit den Evaluatoren diskutieren. Ähnlich wie das IPS verzichtet auch das gegenseitige Peer Review von Schulleitern in Südtirol (vgl. Watschinger/Schenk/Zangerle 2001) zunächst auf die Bewertung erhobener Daten und setzt stattdessen auf deren Interpretation durch die Evaluierten. Anschließend kommt es aber noch zum kritischen Dialog zwischen Peer und besuchtem Schulleiter zu den Ergebnissen und sogar zu den abgeleiteten Maßnahmen.

Variante (2) Rückmeldung mit Interpretation und Bewertung

Die Verknüpfung von Datenerhebung, -aufbereitung sowie anschließender Interpretation und Bewertung ist Bestandteil der überwiegenden Zahl der Peer-Review-Verfahren (vgl. z.B. Fallstudien bei Gutknecht-Gmeiner 2008 und Abschnitt 6 dieser Arbeit). Hier haben die Peers nicht nur die Rolle als reine Datensammler, sondern ihre Expertise und Erfahrung wird auch für die Interpretation und Bewertung der gewonnenen Informationen herangezogen. Die Peers erbringen also im Vergleich zu Variante (1) noch eine zusätzliche Leistung.

Wichtig ist jedoch, die Funktionen der Datenerhebung und deren Bewertung bei der methodischen Vorgehensweise und bei der Rückmeldung der Ergebnisse klar voneinander zu trennen (vgl. auch Abschnitt 4.2.10). Kritische Ergebnisse der Evaluation müssen klar benannt, Bewertungen sollen jedoch nur abgegeben werden, wenn dies vorab mit der besuchten Schule vereinbart wurde (z.B. im schriftlichen Kontrakt). Durch die Peers als solche bewertete Problemfelder der evaluierten Schule müssen vorsichtig formuliert werden, sonst besteht z.B. bei vorschnell geäußelter oder gar persönlich verletzender Kritik die Gefahr, dass sich die Adressaten den Ergebnissen der „kritischen Freunde“ verschließen und damit ein zentraler Vorteil

des Instrumentes Peer Review verloren gehen könnte, nämlich die besondere Akzeptanz von Evaluationsergebnissen, die durch Kollegen der gleichen Profession erhoben wurden.

Variante (3) Rückmeldung mit Bewertung und Beratung

Innerhalb der großen Bandbreite von Peer-Review-Konzepten (vgl. z.B. Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008) nehmen die „kritischen Freunde“ teilweise auch eine beratende Rolle ein. Dies äußert sich z.B. durch die Abgabe von Empfehlungen für konkrete Entwicklungsmaßnahmen im Rahmen der (mündlichen oder schriftlichen) Präsentation der Ergebnisse oder durch die beratende Einbeziehung der Peers in den Prozess der Datenauswertung und der Ableitung von Entwicklungsschwerpunkten. Die letztgenannte, intensivere Variante der Beratung im Rahmen des Evaluationsprozesses kann zwar durch die Nutzung der speziellen methodischen oder inhaltlichen Expertise der „kritischen Freunde“ für die betreffende Schule vorteilhaft sein, ist jedoch gleichzeitig mit organisatorischen und methodischen Problemen verbunden. So erfordert die Einbeziehung von Peers in den Auswertungsprozess der Daten, deren erneute (und evtl. wiederholte) Anwesenheit an der evaluierten Schule. Unabhängig davon, dass die „kritischen Freunde“ nicht immer aus dem Nahbereich der besuchten Schule stammen, haben die meist hauptberuflich als Lehrkräfte arbeitenden Evaluatoren neben ihrer eigentlichen Arbeit nur sehr begrenzte zeitliche Ressourcen. Noch schwerer wiegt der Rollenkonflikt, der sich aus kritischer Evaluation und Beratung ergeben kann und den Gutknecht-Gmeiner wie folgt formuliert:

„Durch die Beratung werden die EvaluatorInnen noch stärker zum Teil des Systems als wenn sie nur eine Bewertung abgeben. Problematisch kann es v.a. dann werden, wenn es zu wiederholten Peer Reviews mit gleichen Peers kommt, da dann die EvaluatorInnen auch ihre eigenen Vorschläge und deren Umsetzung überprüfen müssen.“

(Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 221)

Unabhängig von dieser besonderen Problematik der Rollenvermischung von Evaluator und Berater sollten die „kritischen Freunde“ bei Empfehlungen – ähnlich wie bei Bewertungen – mit großer Vorsicht vorgehen. So kann es einerseits zwar hilfreich sein, wenn die Peers z.B. Lösungsvorschläge einbringen, die sich in der Praxis der eigenen Schule bewährt haben. Andererseits besteht jedoch gerade in der unreflektierten Übertragung solcher „Rezepte“ die Gefahr der mangelnden Berücksichtigung der besonderen Rahmenbedingungen an der besuchten Schule. So können Vorschläge nach dem Motto „Bei uns machen wir das so ...“ leicht als Besserwisserie oder „quasi-missionarischer Eifer“ (Gutknecht-Gmeiner 2008) abgestempelt werden. Nicht zuletzt aus diesem Beweggrund heraus bezieht das Handbuch für das Europäische Peer Review für die berufliche Erstausbildung die Möglichkeit der Peer-Beratung zwar explizit mit ein, warnt jedoch gleichzeitig vor einer unreflektierten Vorgehensweise:

„In der Diskussion um Stärken und Schwächen können die Peers auch Ratschläge zu bestimmten Themen erteilen. Allerdings muss dies mit Bedacht gemacht werden: Die Peers sollten sich auf die Situation in der evaluierten Einrichtung konzentrieren und nicht versuchen, diese zu überzeugen, erfolgreiche Lösungen ihrer Herkunftsinstitutionen zu übernehmen. Peers sollten also wieder nur dann die Rolle von BeraterInnen einnehmen, wenn dies von Seiten der Berufsbildungseinrichtung explizit gewünscht wird.“

(öibf 2007, S. 23)

Hinzu kommt, dass gerade der Prozess der Lösungssuche durch die Betroffenen selbst wichtiger Bestandteil einer auf Nachhaltigkeit angelegten Schulentwicklung ist. *„Die Schulen müssen lernen, ihr Qualitätsmanagement in die eigenen Hände zu nehmen.“* (Kempfert/Rolff 2005, S. 34) Der Frage, ob bzw. wie konkrete Empfehlungen durch die „kritischen Freunde“

den Erfolg des Peer Reviews beeinflussen, soll im empirischen Teil dieser Arbeit noch eingehender untersucht werden (vgl. Abschnitt 7.6.1).

Variante (4) gegenseitiger Austausch

Beratung und gegenseitiger Austausch sind insbesondere bei Peer-Review-Projekten im Netzwerk eng miteinander verknüpft. So baut z.B. das hessische Projekt „Evaluation im Verbund“ („eiver“) darauf, dass die Schulen im Peer-Verbund sich bei der Verbesserung der jeweils gewählten Qualitätsbereiche gegenseitig unterstützen (IQ Hessen 2006, S. 13). Dazu wird der Verbund auf eine (schriftliche) vertragliche Basis gestellt, in der die gegenseitigen Rollen und die Grundregeln der Zusammenarbeit geklärt werden (a.a.O., S. 17). Die Kooperation dabei ist langfristig angelegt und läuft im Idealfall über mehrere Peer-Review-Runden. Die dialogische gegenseitige Bewertung des Entwicklungsstandes im gewählten Themenfeld, die Beratung hinsichtlich möglicher Verbesserungsmaßnahmen sowie die Übernahme von Good-Practice-Beispielen sind Bestandteil des Verfahrens (Galetzka 2007, S. 166). Ziel ist also, dass die Netzwerkpartner durch gegenseitige Evaluation und den damit verbundenen intensiven Austausch voneinander lernen. Was innerhalb der Schule durch „professionelle Lerngemeinschaften“ für die Schulentwicklung erreicht werden kann (vgl. z.B. Kempfert/Rolff 2005, S. 82 ff) wird im Schulverbund von der personellen auf die institutionelle Ebene gehoben. Aus der Liste von Vorteilen, die von Seiten des hessischen Instituts für Qualitätsentwicklung bei der „Evaluation im Verbund“ ausgemacht werden (vgl. Galetzka 2007, S. 166), seien hier nur einige Punkte ausgewählt, die sich besonders auf die positiven Aspekte des gegenseitigen Austausches beziehen, teilweise aber auch für das Peer Review insgesamt Gültigkeit besitzen:

- hohe Identifikation der Betroffenen mit dem Verfahren und Ergebnissen
- Lernchancen durch die Arbeit im Verbund
- positives Selbsterleben durch externe Rückmeldungen
- die Bereitschaft, Kritik anzunehmen
- eine enge Zusammenarbeit zwischen den Schulen
- Übernahme von Good-Practice-Beispielen
- kriterienorientierter Vergleich mit den Verbundschulen
- Öffnung der Schule nach außen
- Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten und schulinternen Tabus

In der wissenschaftlichen Begleitung von „eiver“ erkennen Giebenhain/Basel (2007) diese Vorteile des Austausches auf Gegenseitigkeit an, die insbesondere durch ein „ausgewogenes Verhältnis von Geben und Nehmen“ (a.a.O., S. 177) gekennzeichnet seien. Gleichzeitig sehen die Autoren aber auch Probleme, die bei der Arbeit im Verbund z.B. in der bei Variante (3) bereits beschriebenen Rollenvermischung von Evaluator und Berater gegeben sind:

„Ein weiteres sensibles Feld war die Grenze zwischen Evaluation und Beratung, die an einigen Stellen überschritten wurde. In den Interviews wurde betont, dass die über den eigentlichen Auftrag an die Peers hinaus gehende Beratung das Ergebnis einer Entwicklung sei, das mit zunehmender Verbundentwicklung erfolgt war.“ (a.a.O., S. 175)

Dies zeigt, dass der kollegiale Austausch unter „Gleichgestellten“, der beim Peer Review im Verbund besonders intensiv ist, neben den genannten spezifischen Vorteilen auch Probleme aufwerfen kann, die aus einer zu intensiven Zusammenarbeit und damit zu großen persönlichen Nähe erwachsen können. Auf die Gefahr von „Weichspül-Evaluationen“, die aus zu großer „freundschaftlicher“ Rücksichtnahme resultieren, wurde in diesem Zusammenhang bereits hingewiesen.

Evaluationsverbände wie „eiver“ sind dadurch gekennzeichnet, dass die Peers darin teilweise die Funktionen von Datenerhebung, Bewertung und Beratung gleichzeitig übernehmen können. Daneben füllen die „kritischen Freunde“ noch weitere Rollen aus. Gutknecht-Gmeiner (2008, S. 217) führt am Beispiel des Europäischen Pilotprojekts zur Selbstevaluierung an Schulen z.B. noch folgende ergänzende Funktionen bzw. Rollen aus, die Peers im Einzelfall übernehmen können:

- wissenschaftlicher Berater (z.B. Evaluationswissen)
- Organisator (z.B. Prozessplanung und –begleitung beim Peer Review)
- Konfliktmanager, Motivator
- Kontaktvermittler (z.B. zu außerschulischen Partnern) u.a.

Neben diesen und anderen denkbaren Rollen bleibt die zentrale Funktion der Peers jedoch wie bereits angesprochen die der Generierung von entwicklungsorientierten Daten für die Schule. „Kritische Freunde“ evaluieren, kontrollieren aber nicht.

„Peer-Evaluationen haben primär die Unterstützung von Schulen bei der Selbstvergewisserung (Erkenntnisfunktion) im Blick. (...) Bei Inspektoren ist der Kontrollauftrag klar: (...) Kontrollieren hingegen Peers, kommen sie in einen Rollenkonflikt, der ihnen die Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit einer Schule nimmt.“

(Basel/Giebenhain 2007, S. 113f)

Basel und Giebenhain machen hier nochmals klar, dass Peers ausdrücklich nicht die Rolle des Kontrolleurs übernehmen dürfen, um ihre eigentliche entwicklungsorientierte Funktion nicht zu gefährden⁴⁶. „Kritische Freunde“ stellen ihre Evaluation ausschließlich in den Dienst der Auftrag gebenden Schule. Sie decken Stärken und auch Schwächen der Qualität der besuchten Bildungseinrichtung auf. Die Datenhoheit über die Ergebnisse der Evaluation bleibt aber bei der Schule. Diese Forderungen von Basel/Giebenhain gelten auch für ein partizipatives Verständnis der Rollen zwischen Peers und Vertretern der Schule, auf das im Folgenden näher eingegangen wird.

Partizipatives Rollenverständnis nach Stockmann

Stockmann (2002) propagiert in seinem Text „Was ist gute Evaluation?“ ein partizipatives Rollenverständnis der Evaluatoren, das auch im Rahmen eines Peer Reviews regelmäßig umgesetzt wird. Beim partizipativen Verfahren werden die Betroffenen bzw. Beteiligten in die drei Phasen der Evaluation, nämlich Vorbereitung, Durchführung und Verwertung aktiv einbezogen. Sie wirken z.B. bereits beim Design der Untersuchung und bei der Vorgabe von Qualitätsindikatoren mit, sind in der Phase der Durchführung als „Informationsgeber“ (z.B. Interviewpartner) beteiligt, bereiten die ermittelten Daten zusammen mit den Evaluatoren auf (z.B. kommunikative Validierung) und ziehen schließlich gemeinsame Schlussfolgerungen für Entwicklungsmaßnahmen (Verwertungsphase). Evaluation ist somit nach Stockmann ein „interaktiver Prozess“, dessen Vorteile der Autor wie folgt zusammenfasst:

„Die Validität von Evaluationsergebnissen lässt sich wesentlich dadurch verbessern, wenn Evaluationen partizipativ angelegt werden. Denn zum einen ist eine valide Bewertung von Maßnahmen und Ergebnissen nur auf der Grundlage der freiwilligen und proaktiven Kooperation aller Beteiligten möglich. Und zum anderen können Evaluationsergebnisse nur dann erfolgreich in Entwicklungsprozesse eingespeist werden, wenn die Beteiligten die Evaluatoren

⁴⁶vgl. auch Abgrenzung von formativem und summativem Rollenverständnis bei Brandt 2007, S. 173

nicht als externe 'Kontrolleure', sondern als Partner mit komplementären Aufgaben wahrnehmen.“ (Stockmann 2002, S. 13)

Peer Reviews weisen wesentliche Kennzeichen des partizipativen Ansatzes von Stockmann auf, jedoch sind die Bezüge je nach konkreter Ausgestaltung der Kooperation der „kritischen Freunde“ mit dem Orga-Team der Schule unterschiedlich eng. Typisch für die partizipative Vorgehensweise in Peer Reviews ist z.B. die Abstimmung von Peers und Vertretern der Schule im Vorfeld des Besuchs über die Inhalte der Evaluation (z.B. Leitfragen), das methodische Vorgehen und die Zeitplanung. So wird z.B. im Handbuch zum Europäischen Peer Review ein gemeinsames Treffen zur Abstimmung der Peer-Besuch-Agenda ausdrücklich empfohlen (öibf 2007, S. 16). In der Phase der Durchführung von Peer Reviews sind Interviews mit verschiedenen schulischen Anspruchsgruppen (Stakeholdern) meist das dominierende Instrument der Datenerhebung. So kommt es auch in diesem Abschnitt der Evaluation zur aktiven Mitwirkung der Betroffenen an der Informationsgewinnung.

Während in der Phase der Vorbereitung des Peer Reviews die partizipative Vorgehensweise zwischen Evaluierten und Evaluatoren die Regel ist, wenn auch in sehr unterschiedlicher Ausprägung (vgl. z.B. Fallstudien von Gutknecht-Gmeiner 2008), ist die Datenerhebung ohne die aktive Einbeziehung der Vertreter der besuchten Schule sowohl logistisch als auch methodisch kaum denkbar. Ähnlich differenziert wie in der Vorbereitungsphase stellt sich die Partizipation der Betroffenen in den meisten Fallbeispielen in der Phase der Bewertung und Verwertung der Ergebnisse dar. In der Mehrheit der von Gutknecht-Gmeiner ausgewerteten Fallstudien ist z.B. ein gemeinsames Rückmeldegespräch konstitutiver Bestandteil des Verfahrens. Die Autorin begründet dies ähnlich wie Stockmann durch die größere Akzeptanz und Validität der Ergebnisse:

„Für die Akzeptanz der Ergebnisse in den evaluierten Bildungseinrichtungen ist von Bedeutung, wie akkurat, nachvollziehbar und bedeutsam sie für die beteiligten Personen sind. Neben der Berichtlegung durch die Peers (...) wird daher in den meisten Fällen Wert darauf gelegt, dass die Peers bereits während des Besuchs ein erstes Feedback geben und in Auseinandersetzung mit den von ihnen Evaluierten treten. (...) Diese Diskussionen ermöglichen eine Richtigstellung von faktischen Fehlern oder Missinterpretationen aber auch eine partizipativ-kooperative Aushandlung der wichtigsten Befunde.“
(Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 229)

Die Tätigkeit der Peers endet in der Regel mit der Berichtlegung. Ihre Partizipation erstreckt sich nur in Ausnahmefällen auf die Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen bzw. das „Follow-up“ (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 234). Durchaus üblich ist jedoch, dass die „kritischen Freunde“ in ihrem Bericht Empfehlungen hinsichtlich untersuchter Qualitätsbereiche abgeben, in denen ihrer Meinung nach Entwicklungsdefizite bestehen. Die konkrete Planung von Maßnahmen und deren Umsetzung verbleibt in der Verantwortung der evaluierten Einrichtung. (a.a.O., S. 236). Eine Ausnahme hiervon stellt das gegenseitige Peer Review von Schulleitern in Südtirol dar, bei dem zwar die betroffene Schule zunächst alleine Maßnahmen plant, diese jedoch im Anschluss durch die Peers kritisch hinterfragt und gegebenenfalls modifiziert werden (vgl. Watschinger/Schenk/Zangerle 2001).

Unabhängig davon, ob zwischen den Vertretern der besuchten Schule und den Peers ein partizipatives Verständnis der jeweiligen Rollen im Evaluationsprozess besteht, müssen auch die „kritischen Freunde“ untereinander ihre Rollen klären.

Internes Rollenverständnis

In der Regel arbeiten Peers nicht allein, sondern mindestens im Tandem oder in Kleingruppen. Je größer die Gruppe ist, umso wichtiger ist die Klärung, wer welche Aufgaben und Funktionen bzw. Rollen übernimmt. Dies gilt insbesondere, wenn Peer-Teams arbeitsteilig an verschiedenen Entwicklungsfragen arbeiten. In der Praxis übernimmt teilweise ein Evaluator die Funktion des „Peer-Koordinators“ (öibf 2007) oder „Teamführers“ (Gutknecht-Gmeiner 2008), also des Leiters des Teams. Die Funktion kann durch die beauftragende Schule besetzt oder innerhalb des Peer-Teams festgelegt werden. In der Regel sind Erfahrungen mit Evaluation (v.a. Peer Review) und Schulentwicklung hier wichtige Auswahlkriterien.

„Leitung“ ist im Zusammenhang mit der Bestellung eines Peer-Koordinators nicht hierarchisch zu verstehen, sondern vielmehr moderierend. Nach dem oben bereits zitierten Handbuch für das Europäische Peer Review nimmt der Peer-Leiter trotzdem „... *eine Schlüsselrolle im Peer Team ein und ist u.a. zuständig für die Kommunikation und Koordination innerhalb des Peer Teams, für das Zeitmanagement, für Kontakte zur Berufsbildungseinrichtung etc.*“ (öibf 2007, S. 14) Abhängig von der Evaluationserfahrung des Peer-Koordinators im Vergleich zu seinen Team-Kollegen kann dieser streckenweise auch tatsächliche Führungsaufgaben übernehmen, etwa die Strukturierung des Evaluationsprozesses (z.B. methodisches Vorgehen, Arbeitsteilung) oder die Zeitplanung. In einem Team unter „Gleichen“ sollte diese Führung aber auf keinen Fall anordnend, sondern vielmehr auf die Überzeugungskraft von Argumenten gestützt sein, da sonst die Gefahr besteht, dass die Arbeitsatmosphäre in der Gruppe gestört wird.

Im Intensivprojekt Schule (IPS) übernimmt zusätzlich zum Peer-Koordinator („Peer-Leiter“) noch ein (externer) „Peer-Review-Verantwortlicher“ die Betreuung der Peers. Dieser rekrutiert sich nicht aus dem Peer-Team, sondern z.B. aus einer Schule des Netzwerkes, die nicht direkt am Peer Review beteiligt ist (vgl. Strahm 2007, S. 148). Die Rolle des Peer-Review-Verantwortlichen ist hier vergleichbar mit der eines Prozessbegleiters, der nicht aktiv in die Evaluation eingreift, jedoch als Experte für Evaluation, Kommunikation und Beratung sozusagen die Oberaufsicht über den Evaluationsprozess hat:

„Die Hauptaufgabe der externen Fachperson ist die Leitung und Moderation der internen Auswertung und der Abschlussrunde sowie das Coaching der Peer-Leitung beim Verfassen des Peer-Berichtes.“ (a.a.O., S. 151)

Die Funktion eines zusätzlichen externen „Peer-Review-Verantwortlichen“ kann eine nützliche Ergänzung zu den Rollen innerhalb des Peer-Teams sein. Sie ist – außer im Intensivprojekt Schule – jedoch in der Praxis wegen des zusätzlichen personellen und finanziellen Aufwandes selten anzutreffen⁴⁷.

Innerhalb des Peer-Teams können neben der Rolle des „Peer-Leaders“ noch weitere Funktionen verteilt werden. Häufig anzutreffen ist hier die Rolle des „Schriftführers“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 216), der für die Endredaktion des Peer-Berichtes zuständig ist. Dies bedeutet allerdings nicht, dass der Schriftführer den Bericht im Alleingang erstellt, sondern die Berichtslegung erfolgt vielmehr in Abstimmung zwischen allen Mitgliedern des Peer-Teams. Regelmäßig übernimmt der Team-Koordinator die Rolle des Schriftführers deshalb in Personalunion (zur Berichtslegung vgl. Abschnitt 4.2.11).

⁴⁷ Auf die vergleichbare Einbeziehung des Prozessbegleiters an Deutschen Auslandsschulen wird in Abschnitt 7.7.2 näher eingegangen.

Unabhängig von der Art und Anzahl der Rollen, die die Peers im Evaluationsverfahren übernehmen, ist es sinnvoll, die jeweiligen Aufgaben der einzelnen Evaluatoren im Vorfeld des Peer Reviews zu klären. Dies geschieht idealerweise in schriftlicher Form im Rahmen des Peer-Review-Kontraktes, in dem auch auf das Rollenverständnis der Peers eingegangen werden kann.

4.2.9 Peer-Review-Kontrakt

Kontrakte⁴⁸, also schriftliche Vereinbarungen zwischen den Peers und den Vertretern der besuchten Schule, sind zwar kein verbindliches Element von Peer Reviews, stellen jedoch in der Praxis ein gebräuchliches Instrument dar, Klarheit über wichtige Aspekte der Evaluation herzustellen. Sie dienen in erster Linie der Verbindlichkeit, Transparenz und Legitimation.

„Um Verbindlichkeit herzustellen, aber auch um nach innen und außen das Vorhaben Peer Review zu legitimieren, werden inhaltliche und organisatorische Aspekte in einem Kontrakt zusammengefasst.“ (Buhren/Düring 2008, S. 35f)

Zu den Aspekten, die in Peer-Review-Kontrakten angesprochen werden, gehören z.B.:

- Ziele und Leitfragen des Peer Reviews
- organisatorische Fragen und Termine
- Methoden der Datensammlung und Umgang mit den Daten
- Rollenklärung und Aufgaben der Peers
- Kooperation zwischen Schule und Evaluatoren
- Datenrückmeldung und follow-up
(vgl. auch Buhren/Düring 2008, S. 36f)

Zielsetzung von Peer Reviews ist in der Regel die Förderung der Weiterentwicklung der besuchten Schule durch die Bereitstellung relevanter Daten. Gerade dann, wenn das Peer Review andere oder zusätzliche Ziele verfolgt, z.B. Elemente externer Rechenschaftslegung, sollte dies aus Gründen der Transparenz im Kontrakt ausdrücklich festgehalten werden. Die Formulierung von Leitfragen leitet sich aus den Zielen der Evaluation ab. Im Kontrakt können entweder endgültig und detailliert formulierte Entwicklungsfragen oder Fragenentwürfe zur weiteren Ausarbeitung in Kooperation mit den Peers vorgegeben werden. Im zweiten Fall sollte die Notwendigkeit der endgültigen Klärung der Evaluationsschwerpunkte explizit schriftlich festgehalten werden. Teilweise werden im Kontrakt auch noch keine spezifischen Entwicklungsfragen genannt, sondern es erfolgt nur ein Hinweis auf eine spätere Vorlage von Fragen durch die besuchte Schule (vgl. z.B. Buhren/Düring 2008, S. 37).

Zu den organisatorischen Aspekten, die im Kontrakt geklärt werden können, gehören verbindliche Termine für Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Evaluation. Bei der Vorbereitung ist es z.B. notwendig, dass die Peers den Selbstreport der Schule rechtzeitig erhalten. Des Weiteren kann ein Vorbereitungstreffen terminiert sein. Auch für spezielle Wünsche der Peers (z.B. bestimmte Interviewpartner, Hospitationsklassen, Daten u.a.) sollte vorab ein Termin gesetzt werden, damit die besuchte Schule dies rechtzeitig organisieren kann. Die zeitliche Detailplanung der Durchführung kann nur ansatzweise im Kontrakt erfolgen, da viele Einzeltermine erst kurzfristig geregelt werden. Dort stehen in der Regel die genauen Tage des Schulbesuchs und evtl. der Termin der ersten mündlichen Rückmeldung. Es empfiehlt sich, auch einen Abgabetermin für den schriftlichen Abschlussbericht zu fixieren,

⁴⁸ Das Kompendium Peer Evaluation (IQ Hessen 2006, S. 17) spricht von „Vertrag“ oder „Abkommen“.

da dies für die Peers, die nach dem Schulbesuch wieder von ihrem beruflichen Alltag vereinnahmt werden, ein gewisses Maß an Verbindlichkeit herstellt. Neben der zeitlichen kann auch die inhaltliche bzw. praktische Organisation des Peer Reviews Teil des Kontraktes sein. Dazu gehören z.B. Fragen der Anreise, Unterbringung, Verpflegung und Kostenerstattung sowie die konkreten Arbeitsbedingungen vor Ort (Räume, technische Hilfsmittel u.a.).

Ein wichtiger Aspekt der aus Gründen der Transparenz im Kontrakt geregelt werden sollte, ist die Art der Erhebung und Verwendung der Evaluationsdaten. Hier können z.B. bereits Hinweise auf die Methoden der Datensammlung (vgl. Abschnitt 4.2.10) gegeben werden und v.a. auf die Verpflichtung der Peers zur Vertraulichkeit im Umgang mit den Informationen, die sich aus der Evaluation ergeben. Die Datenhoheit liegt bei der besuchten Schule. Gleichzeitig hat diese die Verpflichtung, den Peers die für die Erfüllung ihres Auftrages nötigen Informationen bzw. Daten zur Verfügung zu stellen. Diese Pflicht und gegebenenfalls die Erstellung des Selbstreports können ebenfalls Teil der schriftlichen Vereinbarung zwischen Peers und Schule sein.

Die konkreten Aufgaben der Peers ergeben sich aus der Zielsetzung und den Fragestellungen der Evaluation. Die Unterstützung, die die besuchte Schule zu leisten hat, ist stattdessen weniger offensichtlich. So machen Buhren/Düring (2008, S. 37) in ihrem Musterkontrakt detaillierte Angaben zu den einzelnen Aufgaben von Peers und Schule:

- Einrichtung eines Evaluationsausschusses zur schulinternen Vorbereitung
- Darlegung bisheriger Prozess- und Ergebnisqualitäten in einem Schulbericht
- Erstellen eines Ablaufplanes für das Peer Review (durch die Peers)
- Einsatz von methodischen Instrumenten, wie Dokumentenanalyse, Interviews und Beobachtungen
- Berichterstattung der Peers an die Schule

Im Zusammenhang mit der Darlegung der Aufgaben von Peers und Schule kann auch die Rolle der Evaluatoren im Prozess geklärt werden (vgl. Abschnitt 4.2.8). Sind die Peers hauptsächlich für die Sammlung und Aufbereitung von Daten zuständig oder werden auch konkrete Ratschläge erwartet? So fordert Stockmann (2007, S. 174) für Evaluationen eine verbindliche schriftliche Rollenklärung, die auf dem Konsens zwischen den Beteiligten beruhen sollte. Buhren/Düring (2008, S. 36) haben diesen Aspekt in ihrem Musterkontrakt dem Überbegriff „Grundsätze der Zusammenarbeit“ zugeordnet. Neben der Rollenklärung wird in diesem Zusammenhang noch auf das Prinzip der Freiwilligkeit bei der Zusammenarbeit hingewiesen und darauf, dass die Peers weder weisungsgebunden noch weisungsbefugt sind. Ebenso wird an dieser Stelle kurz auf die Notwendigkeit der Kooperation durch die Schule bei der Umsetzung der Ergebnisse der Evaluation eingegangen:

„Die Schulleitung trägt in Zusammenarbeit mit der Steuergruppe Sorge für einen innerschulischen Diskussionsprozess, indem nach Abschluss des Peer Reviews eine konstruktive Arbeit mit den Ergebnissen stattfinden wird.“ (ebd.)

Ähnlich wie im Mustervertrag von Buhren/Düring (2008) wird auch im Projekt „eiver“ im Vertragsentwurf für die Regelung der Zusammenarbeit der Verbundpartner der besuchten Schule die (alleinige) Verantwortung für die Umsetzung der Ergebnisse der Evaluation übertragen (IQ Hessen 2006, Begleit-CD-ROM). Ergänzend zu Buhren/Düring nennt der Vertragsentwurf von „eiver“ bei den Grundlagen der Zusammenarbeit noch die Klärung des Umgangs mit Konflikten.

In der „Toolbox“ zum Europäischen Peer Review in der beruflichen Erstausbildung sind die Inhalte des Peer Kontraktes, so wie sie bei Buhren/Düring oder „eiver“ vorgegeben sind, in zwei getrennte Dokumente aufgeteilt (vgl. <http://peer-review-education.net>): Das „Vertragsformular für Peers“ macht neben der Sammlung der Namen und Daten der Beteiligten konkrete Vorgaben zu den Pflichten der Peers und der einladenden Schule, regelt die Vertraulichkeit im Umgang mit den Daten und das Honorar bzw. die Kostenerstattung für die Peers. Im zweiten Dokument sind „Grundlegende Regeln für Peers“ festgeschrieben. Diese betreffen z.B. die strikte Einhaltung des Arbeitsauftrages und des Zeitplans sowie wichtige Regelungen für Kommunikation, Interviews und Feedback.

Im erwähnten Musterkontrakt von Buhren/Düring (2008, S. 37f) ist auch die Rückmeldung der Daten und die Nachbereitung des Besuchs geregelt. Direkt im Anschluss an die Evaluation findet in der Schule ein kurzes mündliches Feedback statt, dem ca. vier Wochen später der schriftliche Bericht folgen soll. Im Kontrakt werden zusätzlich Hinweise zu Inhalt und Verfahrensregeln beim Bericht gegeben. So sollen z.B. die Evaluationsergebnisse in anonymisierter Form dargestellt und auf der Basis der erhobenen Daten auch Empfehlungen für die Weiterentwicklung gemacht werden. Zusätzlich wird an dieser Stelle nochmals auf den Datenschutz und die Datenhoheit der Schule verwiesen. Im Vertragsmuster des Projektes „eiver“ wird in diesem Zusammenhang ebenfalls die Gestaltung des Evaluationsberichtes sowie die gemeinsame Bewertung der Daten geklärt:

- *„Die Ergebnisse der Peer-Evaluation werden gemeinsam von den Beteiligten (Auftraggeber und Peers) bewertet und Empfehlungen diskutiert (dialogisches Abschlussgespräch).*
- *Der Peer-Evaluationsbericht beinhaltet die Evaluationsergebnisse, die Empfehlungen der Peers und die Ergebnisse des Abschlussgesprächs.“*
(IQ Hessen 2006, Begleit-CD-ROM)

Die hier angeführten Aspekte aus dem Schulmanagement-Handbuch von Buhren/Düring (Abschnitt: Musterkontrakt), von Strittmatter (1998) sowie aus den Peer-Review-Vereinbarungen des Europäischen Peer Reviews in der beruflichen Bildung, von „eiver“ und vom Leitfaden zur Durchführung einer Peer Review (vgl. Otten/Kurz, o.J.) geben einen guten Überblick darüber, welche Fragen in einem Kontrakt angesprochen werden können. Nicht in jeder dieser schriftlichen Vereinbarungen sind alle hier ausgeführten Aspekte enthalten und sie werden in der Praxis auch unterschiedlich detailliert niedergeschrieben. Manchen Peer Reviews liegt überhaupt kein schriftlicher Kontrakt zugrunde, sondern Vereinbarungen werden in mündlicher Form getroffen bzw. bestehen implizit. Wie bei Verträgen üblich, erklären die Parteien meist durch Unterschrift ihr gegenseitiges Einverständnis mit den getroffenen Vereinbarungen. Im anderen Fall formuliert z.B. die besuchte Schule die Vertragsgrundlagen und leitet diese den Peers lediglich zu Kenntnisnahme zu. Deren Zustimmung zu den Inhalten des (einseitigen) Kontraktes wird dann als gegeben angenommen, wenn die Peers nicht ausdrücklich Widerspruch dagegen einlegen.

Wie in diesem Abschnitt dargestellt, erfüllt der Peer-Review-Kontrakt aus wissenschaftlicher und evaluationspraktischer Sicht eine wichtige Funktion für die Organisation, Rollenklärung und Verbindlichkeit der Evaluation. Gleichwohl zeigt die Praxis von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen, dass ein vorliegender Kontrakt noch nicht bedeuten muss, dass dieser im Verlauf des Besuchs der „kritischen Freunde“ auch praktische Relevanz erlangt (vgl. Abschnitte 6.2.1 und 7.1). Dies gilt auch für die im Kontrakt teilweise geregelte Durchführung der Datensammlung, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

4.2.10 Durchführung des Peer Reviews vor Ort und Methoden der Datensammlung

Die Sammlung und Aufbereitung von Daten zu den vorgegebenen Entwicklungsfragen steht im Mittelpunkt des Besuchs der Peers an der Auftrag gebenden Schule. Die Dauer des Besuchs ist in erster Linie abhängig von Art und Umfang des Evaluationsgegenstandes und von der Anzahl der „kritischen Freunde“. So erfordern wenige und eng eingegrenzte Entwicklungsfragen weniger Bearbeitungszeit als viele und/oder komplexe Fragestellungen. Bei arbeitsteiliger Vorgehensweise kann eine größere Anzahl von Peers in der Regel schneller die gewünschten Daten liefern als kleine Teams oder gar einzelne Evaluatoren. Neben diesen Faktoren spielen noch weitere Gesichtspunkte bei der zeitlichen Gestaltung des Peer-Besuchs eine Rolle. So stellt die Arbeit der „kritischen Freunde“ potenziell eine Störung des Unterrichtsalltags und eine zusätzliche Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte dar, die von der besuchten Schule mit der Betreuung der Peers beauftragt sind. Außerdem beeinflusst die Länge des Aufenthalts der Evaluatoren an der Schule auch die Kosten des Peer Reviews. Dies gilt insbesondere dann, wenn für Übernachtung und Vollverpflegung zu sorgen ist oder Honorare anfallen. Hinzu kommt, dass die Peers in der Regel selbst aktive Lehrkräfte sind und somit für die Dauer ihrer Arbeit an der eigenen Schule freigestellt und vertreten werden müssen. So ist es nicht verwunderlich, wenn Gutknecht-Gmeiner (2008, S. 225) bei der Analyse ihrer Fallstudien feststellt, dass die meisten Besuche der „kritischen Freunde“ zwischen einem und drei Tagen dauern. Diese Zahlen beziehen sich jedoch lediglich auf die aktive Evaluations- und evtl. abschließende Präsentationszeit vor Ort.

„Für die Peers kann die Dauer des Besuchs in vielen Fällen nicht mit der insgesamt für ein Review benötigten Zeit gleichgesetzt werden. Neben der (An)reise können v.a. die Vorbereitungs- und Nachbereitungsarbeiten einschließlich des Verfassens eines Berichtes Zeit in Anspruch nehmen.“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 226)

Auch Rolff (2010, S. 10) gibt zu bedenken, dass die Arbeitszeit der Peers deutlich über die eigentlich Schulvisite hinaus geht:

„Beim Peer-Review darf nicht übersehen werden, dass die Vor- und Nachbereitung einer Schulvisite zeitaufwändig ist:

- *Treffen der Peers untereinander (Kennenlernen, Absprachen, Normen ...);*
- *Treffen der Peers mit dem korrespondierenden Schulteam (Evaluationsgruppe);*
- *Durchsicht der Daten und Dokumente der Schule;*
- *Durchführung der Visite (1 1/2 bis 3 Tage);*
- *Nachbereitung, Abfassung und Abstimmung des Berichts;*
- *Mindestens eine Feedback-Sitzung in der Schule zur Diskussion des Berichtes.“* (ebd.)

Hierzu gilt es noch zu ergänzen, dass die aus diesen Aufgaben resultierende zeitliche Belastung, wenn auch durch unterschiedliche Tätigkeiten verursacht, ebenso für das Organisationsteam der besuchten Schule vorliegt. Dieses übernimmt z.B. im Vorfeld die Erstellung des Selbstreports, die Formulierung von Entwicklungsfragen oder die praktische Organisation des Besuchs (z.B. Vorbereitung von Räumen, Planung von Hospitationen und Interviews, Buchung von Unterkünften u.a.). Nach der Abreise der Peers steht evtl. noch die Abrechnung an oder die Information relevanter Gruppen über die Ergebnisse des Peer Reviews. So geht die zeitliche Belastung des Organisationsteams und der Peers weit über die Dauer des eigentlichen Schulbesuchs hinaus. Deshalb empfiehlt es sich, den Ablauf des Besuchs vor Ort möglichst zeiteffizient zu planen und bei der Durchführung stets auch die Einhaltung des Ablaufplans im Blick zu haben. Dies gilt nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass die „kritischen

Freunde“ in der Regel zum Ende ihres Besuchs eine erste mündliche Rückmeldung über die Ergebnisse geben müssen, wodurch ein zusätzlicher zeitlicher Druck entsteht.

Ein Ablaufplan beantwortet in der Regel drei zentrale organisatorische Fragen;

- 1) Welche Tätigkeiten müssen durchgeführt werden?
- 2) Wer übernimmt die Tätigkeit?
- 3) Welcher Zeitraum steht dafür zur Verfügung?

Zusätzlich können im Ablaufplan z.B. noch Informationen zu benötigten Ressourcen (z.B. Räume, Technik, Personen) oder zu wichtigen Ansprechpartnern aufgeführt sein. Der folgende Beispielplan (vgl. Tabelle 11) basiert auf den Erfahrungen des Autors, ergänzt durch andere Beispiele für Abläufe von Peer Reviews. Die dort genannten Instrumente, wie Hospitationsplan, Beobachtungsbögen oder Interviewleitfäden wurden bereits im Vorfeld des Besuchs angefertigt. Die Redaktion des Peer-Berichtes erfolgt im Anschluss an den Schulbesuch der „kritischen Freunde“.

Tag 1

Zeit	Aufgabe	Durchführung	Räume/Ressourcen
08:00 Uhr	Vorbesprechung mit Schulleiter und Organisationsteam	alle Peers, SL, Orga-Team	Büro Schulleiter
08:45 bis	Schulrundgang	alle Peers, Herr Müller und „Schülerscouts*“	Treffpunkt: Pausenhalle
09:30 Uhr	Pause und Besprechung der Peers	alle Peers	Peer Arbeitsraum
10:00 Uhr	gemeinsame Unterrichtshospitation mit anschließender Auswertung	alle Peers „Schülerscouts“	Klasse 5b 4 Gästestühle!
10:45 bis 13:15 Uhr	Unterrichtshospitation (siehe Hospitationsplan)	alle Peers	Beobachtungsbögen, Raumplan
13:15 Uhr	Mittagspause		Mensa
14:00 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> • Interview mit Schulleiter • Interview mit Personalrat 	Peer A u. Peer B Peer C u. Peer D	Raum A 17 Raum A 18
15:00 Uhr	Dokumentenanalyse: Protokolle Lehrerkonferenzen und Fachsitzungen	Peer A u. Peer B Peer C u. Peer D	Peer-Arbeitsraum Protokoll-Ordner von Orga-Team
17:00 Uhr	Abschlussbesprechung Tag 1 Organisation des nächsten Tages	alle Peers Orga-Team	Peer-Arbeitsraum

* (Mit „Schülerscouts“ sind hier Schüler gemeint, die den Peers die Orientierung erleichtern.)

Tabelle 11a: Beispiel für den Ablauf eines dreitägigen Peer Reviews (Teil I)
 Quellen: vgl. z.B. <http://peer-review-education.net>, IQ-Hessen 2006, Düring/Buhren 2006, Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008, Otten/Kurz o.J., Schulungsmaterial Peer Review im IPS und Praxiserfahrungen des Verfassers

(Fortsetzung der Tabelle auf der folgenden Seite)

Tag2

Zeit	Aufgabe	Durchführung	Räume/Ressourcen
08:00 bis 09:30 Uhr	Unterrichtshospitation (siehe Hospitationsplan)	alle Peers	Beobachtungsbögen, Raumplan
09:30 Uhr	Pause und Besprechung der Peers	alle Peers	Peer Arbeitsraum
10:00 bis 11:30 Uhr	Unterrichtshospitation (siehe Hospitationsplan)	alle Peers	Beobachtungsbögen, Raumplan
11:45 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> • Interview mit SMV-Vertretern • Interview mit drei Deutsch-Lehrkräften (Auswahl durch das Orga-Team) 	Peer A u. Peer B Peer C u. Peer D	Raum A 17 Raum A 18
12:45 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Interviews • Auswertung der Hospitationen 	Peer A u. Peer D Peer B u. Peer C	Peer-Arbeitsraum Computer, Drucker
13:15 Uhr	Mittagspause		Mensa
14:15 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> • Interview mit Schulpsychologin • Dokumentenanalyse: Materialien zur Methodenvermittlung 	Peer A u. Peer B Peer C u. Peer D	Raum A 17 Peer-Arbeitsraum „Methodenordner“
15:15 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Interviews • Auswertung der Hospitationen 	Peer A u. Peer D Peer B u. Peer C	Peer-Arbeitsraum Computer, Drucker
17:30 Uhr	Abschlussbesprechung Tag 2 Organisation des nächsten Tages	alle Peers	Peer-Arbeitsraum
19:30 Uhr	gemeinsames Abendessen mit Schulleitung und Lehrkräften		„Goldene Gans“ Abholung vom Hotel

Tag 3

Zeit	Aufgabe	Durchführung	Räume/Ressourcen
08:00 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Fragebögen • Auswertung der Hospitationen 	Peer A u. Peer D Peer B u. Peer C	Peer-Arbeitsraum
09:00 Uhr	Diskussion der Ergebnisse (kommunikative Validierung)	alle Peers, SL Orga-Team	Peer-Arbeitsraum
10:30 Uhr	Vorbereitung der Kurzpräsentation: <ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der wichtigsten Inhalte • Umsetzung in Powerpoint • Aufgabenverteilung bei der Präsentation 	alle Peers	Peer-Arbeitsraum Computer, Drucker Vorbereitung des Präsentationsraums durch Orga-Team!
13:30 Uhr	kurze Mittagspause		Peer-Arbeitsraum
14:00 Uhr	Kurzpräsentation der Ergebnisse für Kollegium, Schüler und Eltern	alle Peers	Aula
15:00 Uhr	gemeinsame „Manöverkritik“ (Bilanz) zum Peer Review	alle Peers, SL, Orga-Team	Peer-Arbeitsraum
16:00 Uhr	Abschlussbesprechung der Peers: <ul style="list-style-type: none"> • eigenes Feedback zum Ablauf des Peer Reviews • Aufgabenverteilung für die Erstellung des Berichtes 	alle Peers	Peer-Arbeitsraum
17:30 Uhr	Ende des Schulbesuchs		

Tabelle 11b:
Quellen:

Beispiel für den Ablauf eines dreitägigen Peer Reviews (Teil II)
vgl. z.B. <http://peer-review-education.net>, IQ-Hessen 2006, Düring/Buhren 2006, Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008, Otten/Kurz o.J., Schulungsmaterial Peer Review im IPS und Praxiserfahrungen des Verfassers

Das hier dargestellte Beispiel für den Ablaufplan eines dreitägigen Peer Reviews wird in der Praxis naturgemäß teilweise erhebliche Variationen erfahren. So kommt es beispielsweise regelmäßig vor, dass die Evaluatoren auch nach dem offiziellen (planmäßigen) Ende des Arbeitstages beim gemeinsamen Abendessen noch zusammen sitzen und ihre Arbeit fortführen. Unabhängig von der Vielfalt an Designs für den Evaluationsbesuch macht der beispielhafte Ablaufplan klar, dass die Peers in der Regel bei ihrer Arbeit vor Ort einem erheblichen Zeitdruck unterliegen und größere Abweichungen vom Zeitplan zu erheblichen Problemen führen können. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Peers nach Ablauf der drei Tage keine Gelegenheit mehr haben, selbst primäre Daten zu erheben. Hinzu kommt in der Regel die Vorgabe, zum Ende des Besuchs bereits die wichtigsten Ergebnisse zu präsentieren. Zu diesem Zeitpunkt müssen diese Resultate also bereits vorliegen, möglichst noch vor der Präsentation schulintern diskutiert (kommunikative Validierung) und in eine präsentable Form gebracht werden (z.B. Powerpoint-Präsentation).

Im Anschluss an die erste Präsentation der Ergebnisse ist die Arbeit der Peers häufig noch nicht beendet. In der Regel findet noch ein kurzes Abschlussgespräch mit Vertretern der besuchten Schule statt, in dessen Rahmen beide Seiten z.B. ein kurzes Feedback zum Ablauf und zur Zusammenarbeit zwischen Peers und Schule geben. So ist z.B. im strukturierten Peer-Review-Verfahren des Projektes „eiver“ eine „Bilanz der Beteiligten“⁴⁹ vorgesehen, die folgende Aspekte umfassen sollte (IQ Hessen 2006, S. 40):

- Zusammenarbeit der Teammitglieder innerhalb einer Schule
- Zusammenarbeit der Peers untereinander
(wird im Ablaufplan oben Peer-intern diskutiert)
- Zusammenarbeit der Schule mit den Peers
- Organisation und Rahmenbedingungen des Peer Reviews
- Qualität des Verfahrens (z.B. Selbstreport, Erhebungsinstrumente u.a.)

Im Rahmen des Projektes „eiver“ erlangt die Bilanz der Beteiligten über Ablauf und Kooperation beim Peer Review eine besondere praktische Bedeutung, da sich die beteiligten Schulen im Verbund gegenseitig evaluieren und somit aus der Bewertung jeder Evaluationsrunde Anregungen für Verbesserungen beim nächsten Mal erhalten. Das gemeinsame Abschlussgespräch zwischen Peers und Vertretern der besuchten Schule macht aber auch bei Peer Reviews ohne Verbundcharakter Sinn. Sie können über die nachträgliche Bewertung des Ablaufs hinaus gleichzeitig der Einordnung der Qualität und Akzeptanz der Ergebnisse dienen. Hinzu kommt, dass sowohl die Peers als möglicherweise auch Vertreter der besuchten Schule zu einem späteren Zeitpunkt nochmals als „kritische Freunde“ eingesetzt werden und dann von der gemeinsamen Aufarbeitung der Vorerfahrungen profitieren können. Nicht zuletzt gehört es zum guten Stil des Umgangs unter (kritischen) Freunden, dass die Gäste im Anschluss an die Präsentation nicht einfach ohne „runden“ Abschluss der Kooperation nach Hause gehen.

Im Gegensatz zur Struktur der Bilanz beim Projekt „eiver“ diskutieren die Peers im Beispiel des oben dargestellten Ablaufplans ihre Zusammenarbeit intern. Zwar können schon im gemeinsamen Abschlussgespräch mit Vertretern der besuchten Schule Aspekte der Kooperation zwischen den Evaluatoren zum Tragen kommen, eine anschließende Peer-interne Aussprache kann aber trotzdem sinnvoll sein. Hier können z.B. atmosphärische Störungen offen angesprochen und nicht zuletzt das weitere organisatorische Vorgehen bei der Erstellung des Abschlussberichtes geklärt werden.

⁴⁹ Diese „Bilanz“ wird in der vorliegenden Arbeit als „Manöverkritik“ bezeichnet (vgl. z.B. Abschnitt 6.2.2)

Methoden und Instrumente der Datensammlung und -auswertung

Der in Tabelle 11 dargestellte beispielhafte Ablaufplan für eines Peer Reviews enthält bereits Hinweise auf das methodische Vorgehen bzw. den Einsatz bestimmter Instrumente. Die Auswahl der jeweiligen Methoden und das konkrete Design der Erhebungsinstrumente richten sich dabei nach den spezifischen Anforderungen, die sich aus den Fragestellungen ergeben und nicht zuletzt auch nach praktischen Erwägungen (z.B. Zeitbedarf). Hinzu kommt, dass das Methodenrepertoire der Peers in der Praxis sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann, je nach Vorerfahrungen im Bereich Evaluation und/oder nach einer evtl. absolvierten speziellen Ausbildung zum Evaluator. Insbesondere dann, wenn die Evaluationsexpertise bei den Peers eher gering ausgeprägt ist, kann auf bereits vorhandene Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden, die dann gegebenenfalls nur noch geringfügig an die spezifische Aufgabenstellung angepasst werden müssen. Diese Vorgehensweise empfiehlt sich aus Gründen der Arbeitseffizienz auch dann, wenn die Peers ausgewiesene Evaluationsexperten sind. Außerdem sollten die Evaluatoren vor der aufwändigen Erstellung von Instrumenten und vor Beginn der Datenerhebung prüfen, ob nötige Informationen nicht vielleicht schon aus bereits vorhandenen (Schul-) Daten entnommen werden könnten. Die Investition von Zeit in die Suche nach vorhandenen Daten spart gegebenenfalls ein Vielfaches an Zeit bei der Datensammlung.

Die Qualität der durch die Peers erhobenen Daten spielt für die Akzeptanz der Ergebnisse der Evaluation und nicht zuletzt für die Qualität der daraus gezogenen Schlüsse für die weitere schulische Entwicklung eine zentrale Rolle (vgl. Abschnitt 1).

„Das heißt, dass sie [die Daten, Anmerkung des Verfassers] ein gewisses Maß an Objektivierbarkeit, Zuverlässigkeit und Prüfbarkeit aufweisen sollten. Oder konkreter formuliert: Will man erzielte Ergebnisse und Erfolge auf der Grundlage gemeinsamer Zielsetzungen und Zielvereinbarungen oder auch vorgegebener Richtlinien messen, wird man nicht ohne ein gezieltes und systematisches Sammeln von Daten und Informationen auskommen.“
(Buhren 2007, S. 22)

Die Peers betreiben zwar keine wissenschaftliche Evaluationsforschung, sie sind jedoch, wie im Zitat von Buhren angedeutet, bei der Erhebung von Daten trotzdem der Einhaltung von Mindeststandards der Evaluation verpflichtet (vgl. Abschnitt 4.1.4). Deshalb sollten die Standards der Verlässlichkeit und Nützlichkeit der Ergebnisse, aber auch der Fairness und Durchführbarkeit der Untersuchung Eingang in die Methodik der Datenerhebung finden.

Generell lässt sich bei der methodischen Vorgehensweise der Peers zwischen qualitativer und quantitativer Datenerhebung unterscheiden. Da die ausführliche Darstellung und Diskussion beider Ansätze für die Behandlung der Thematik dieser Arbeit wenig zielführend ist, wird hier auf der Basis einer tabellarischen Gegenüberstellung (vgl. Tabelle 12) von Bauer (2007) und Landwehr/Steiner/Keller (2003/2007) nur überblicksartig auf zentrale Unterschiede sowie Vor- und Nachteile beider Konzepte eingegangen⁵⁰.

Grundsätzlich können sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungsmethoden bei Peer-Reviews genutzt werden. Der konzeptionelle Ansatz ihres Einsatzes im Schulwesen und die damit verbundene Knappheit personeller, zeitlicher und finanzieller Ressourcen sowie eingeschränkte Kenntnisse der Anwendung statistischer Verfahren zur Auswertung quantitativer Ergebnisse führen jedoch in der Praxis zu einer Dominanz qualitativer Methoden bei Peer

⁵⁰ Weiterführende Informationen zu diesem Thema sowie Hinweise auf die wissenschaftlich kontroverse Diskussion der Validität von quantitativen und qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden finden sich z.B. bei Bortz/Döring 2003, Flick 2002, Friebertshäuser et al. 2010, Kelle 2008, Kromrey 2006, Mayring, 2002.

Reviews. Dies ist nicht zuletzt dem Evaluationsstandard der Durchführbarkeit geschuldet, denn der in der Regel sehr kurze Erhebungszeitraum erfordert die Konzentration auf ausgewählte Verfahren der Datensammlung.

Methoden	Vorteile	Nachteile
quantitativ: Verwendung von Konstrukten und Kausalmodellen sowie Nutzung von Indikatoren, die standardisiert erfassbar werden (v.a. Tests)	<ul style="list-style-type: none"> - breite Datenbasis möglich - Anonymität ermöglicht ehrliche Aussagen - zuverlässig und gültig - technisch einfache Handhabung - auf einer Theorie basierend - konsensfähige Ergebnisse aber: Die Überzeugungskraft „harter“ Daten kann auch in die Irre führen, falls diese zwar gültig, aber trotzdem nicht valide sind. 	<ul style="list-style-type: none"> - möglicherweise wenig relevant - Konstrukte kaum überprüfbar - Eingrenzung der Antwortalternativen, - keine direkte Ursachenanalyse möglich - stark vereinfachend - wenig fallspezifisch - Notwendigkeit der Beherrschung komplexer statistisch-mathematischer Verfahren
qualitativ: kommunikativ ausgerichtete Datenerhebung und –analyse, z.B. mit Leitfadeninterviews, Strukturlegetechniken u.a.	<ul style="list-style-type: none"> - ermöglichen das Auffinden neuer Ursache-Wirkungszuschreibungen, Ziele und Konzepte - komplexe Zusammenhänge und Begründungen können erfasst werden - sensibel für Kontextbedingungen - Offenheit für unerwartete Ergebnisse 	<ul style="list-style-type: none"> - kaum generalisierbare Ergebnisse - nur bedingt objektivierbar - anspruchsvolle Auswertung der Ergebnisse - Ergebnisse sind keine endgültigen Wertungen, sondern diskussionsbedürftig - Problem der Einschätzung der Repräsentativität

Tabelle 12: Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile quantitativer und qualitativer Evaluationsmethoden im Bildungsbereich

Quelle: nach Bauer 2007, S. 44 und Landwehr et al. 2003/2007, S. 58
bearbeitet und ergänzt durch den Verfasser

Nach Bauer (2007, S. 47) hat die qualitative Herangehensweise besonders dann ihre Stärken, wenn der Untersuchungsgegenstand in starkem Maße aus Aushandlungs-, Interpretations- und Verständigungsprozessen besteht und adäquate Verfahren der fallverstehenden Beobachtung eingesetzt werden. Unter diesem Gesichtspunkt scheint die prozessorientierte qualitative Herangehensweise gerade für schulische (Peer-) Evaluation besonders geeignet zu sein. Eine Übersicht zu den eingesetzten Methoden bzw. Erhebungsinstrumenten in Peer Reviews (vgl. Tabelle 13) zeigt jedoch, dass in der Praxis vorwiegend qualitativ orientierte Verfahren durchaus durch quantitative Elemente ergänzt werden können. Kempfert und Rolff betonen deshalb nicht die Konkurrenz, sondern die Kombination der beiden empirischen Ansätze.

„Man sollte qualitative Verfahren nicht gegen die quantitativen ausspielen. Wir plädieren vielmehr für eine Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren. Es hängt in erster Linie von der Fragestellung und dem Evaluationsziel ab, für welches Instrument man sich entscheidet. Sinnvoll ist eine Kombination, weil ein einzelnes Instrument schnell zur Routine wird und damit weniger wirksam ist. Eine Kombination verschiedener Methoden erlaubt darüber hinaus auch eine bessere Validierung der Ergebnisse.“
(Kempfert/Rolff 2005, S. 101)

Einen Überblick über die Vielfalt qualitativer und quantitativer Methoden im Bereich schulischer Evaluation geben Landwehr/Steiner/Keller in einem Leitfaden zur datengestützten Schulevaluation:

Qualitative Methoden	Quantitative Methoden
<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen mit offenen Antworten • Einzel- und Gruppeninterview • Expertenhearing • unstrukturierte Beobachtungen • qualitative Analyse von Schuldokumenten • „Tagebücher“ • Foto-, Audio- und Videoaufnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen mit strukturierten Antworten • Analyse vorhandener quantitativer Daten (z.B. Schülerstatistik, Noten) • strukturierte Beobachtungen (z.B. Zählungen, Zeitnahme) • Ergebnisse von Schulleistungstests (z.B. PISA, TIMSS, IGLU)

Tabelle 13: Übersicht zu qualitativen und quantitativen Methoden schulischer Evaluation
 Quelle: Landwehr/Steiner/Keller (2003/2007, S. 58),
 bearbeitet und ergänzt durch den Verfasser

Nicht alle der hier aufgeführten Methoden eignen sich in gleichem Maße für den Einsatz in Peers Reviews. Auf die nötige Anpassung der Methodik der Generierung von Daten an die Erfordernisse der konkreten Entwicklungsfrage wurde bereits hingewiesen. Die folgende Darstellung ausgewählter Methoden der Datensammlung im Rahmen von Peer Reviews orientiert sich an den Ausführungen von Buhren/Düring (2008), ergänzt durch zusätzliche Quellen aus der Evaluationsliteratur und praktische Beispiele. Die Tiefe der Aufarbeitung der einzelnen Methoden folgt dabei den Notwendigkeiten der vorliegenden Arbeit⁵¹. Dabei enthaltene Hinweise auf Verfahren und Praktikabilität der Datensammlung sowie auf die Bewertung und Verarbeitung der gewonnenen Informationen werden später im Abschnitt zu den Gelingensbedingungen von Peer Evaluationen (vgl. Abschnitt 7.5) wieder aufgegriffen.

Leitfaden-Interview

Das Leitfadeninterview (auch Leitfadengespräch) ist gekennzeichnet durch eine „halbstrukturierte“ Gesprächsführung (vgl. Bonsen/Büchter 2005, S. 77) mit Hilfe von wenigen Leitfragen, die durch vorbereitete oder spontane Nachfragen ergänzt werden können. So ermöglichen Leitfadeninterviews einerseits Befragungen, die sich klar an vorgegebenen inhaltlichen Aspekten orientieren aber gleichzeitig Spielraum für eine situationsbedingte Anpassung des Gesprächs erlauben. Bonsen und Büchter weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es in Leitfadeninterviews durch das Stellen von Rückfragen zu einer Verschränkung von Datenerhebung und -auswertung kommt:

„Das Stellen von Rückfragen an relevanten Stellen im Interview setzt voraus, dass der Interviewer den Untersuchungsgegenstand so gut kennt, dass er thematisch interessante Äußerungen der Befragten als solche identifizieren und weiter nachfragen kann. (...) Die Datenerhebung und Datenauswertung laufen hier Hand in Hand. Die Identifizierung einer relevanten Stelle setzt nämlich eine permanente Interpretation der Antworten mit Blick auf die Evaluationsfragen voraus.“ (Bonsen/Büchter 2005, S. 78)

Nicht zuletzt deshalb, weil diese Doppelaufgabe von Befragung und Interpretation der Antworten ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration erfordert, interviewen Peers häufig zu zweit. Dabei stellt in der Regel ein Partner die Fragen und der andere protokolliert

⁵¹Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Methoden und Instrumenten der empirischen Sozialforschung sei auf die im Folgenden und im Abschnitt 5.1 verwendete einschlägige Literatur hingewiesen.

den Gesprächsverlauf. Eine andere Möglichkeit der Dokumentation der Antworten ist die Anfertigung von Notizen im Anschluss an das Gespräch. Es entlastet insbesondere den Einzelinterviewer von der (parallelen) Protokollierung, birgt aber die Gefahr, dass wesentliche Aspekte des Interviews vergessen werden. Eine vollständige und wortgetreue Dokumentation des Gesprächs ermöglicht die Aufzeichnung mit einem Diktiergerät. Dabei werden sogar gesprächsbegleitende und teilweise aufschlussreiche nonverbale Äußerungen, wie z.B. Lachen oder Zustimmung, mit erfasst. In der Peer-Review-Praxis findet die Aufzeichnung der Interviews jedoch wegen ihres hohen zeitlichen Aufwandes (Verschriftlichung und anschließende Auswertung) nur selten Anwendung. Möglich ist dagegen ein „Sicherungsmitchnitt“ des Gesprächs, parallel zur Anfertigung von Gesprächsnotizen. Dieser bietet bei Bedarf die Möglichkeit, wichtige oder missverständlich protokollierte Aussagen in ihrer wörtlichen Form zu überprüfen.

Befragt werden können einzelne Personen oder kleine Gruppen (vgl. öibf 2007, S. 20). Die Interviewgruppen sind häufig homogen besetzt (Fokusgruppen), also mit Vertretern der gleichen Bezugsgruppe (z.B. Lehrkräfte, Schüler, Eltern), können aber auch mit inhomogenen Gruppen durchgeführt werden, um innerhalb eines Gesprächs ein möglichst breites Meinungsspektrum zu erfassen. Eine aufwändigere Vorgehensweise, um eine größere Meinungsvielfalt zu erhalten, ist dagegen die unabhängige Befragung von Kleingruppen aus der gleichen Fokusgruppe (z.B. mehrere Schülergruppen in getrennten Interviews). Die Anzahl und Zusammensetzung der Gruppen hat Auswirkungen auf das Spektrum und nicht zuletzt auf die Qualität der Ergebnisse und trägt deshalb indirekt mit zum Gelingen eines Peer Reviews bei. So kann auch die Frage, *wer* die Interviewgruppen zusammenstellt, insbesondere dann relevant werden, wenn sich z.B. die Verantwortlichen der besuchten Schule von der Nominierung ausgewählter Personen ein gewünschtes Antwortbild versprechen. Da der Antrieb zur Durchführung eines Peer Reviews in der Regel von der Bildungseinrichtung selbst kommt und diese dann ein Interesse an verlässlichen Rückmeldungen haben sollte, ist die Gefahr der Beeinflussung von Interviewergebnissen durch gezielte Vorschläge von Gesprächspartnern allerdings eher gering.

Die Konzeption von zielführenden Leitfadeninterviews erfordert von den Peers besondere methodische Fertigkeiten. Bosen/Büchter (2008, S. 82 ff) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Stellen guter Fragen solides Handwerk erfordere und nennen acht wichtige Prinzipien, die bei der Gestaltung der Leitfäden zu beachten seien⁵²:

- (1) „einfache“ Fragen an den Anfang des Interviews stellen
- (2) zielgruppengerechte Formulierung von Fragen
- (3) konkret und in Hinblick auf klar beschreibbares Verhalten formulieren
- (4) Fragen auf das (tatsächliche) Wissen der Befragten ausrichten
- (5) Nachfragen bereit halten, die die Leitfragen ergänzen (können)
- (6) Suggestivfragen vermeiden
- (7) Abwechslung von „unangenehmen“ Themen mit „entspannten Erzählphasen“
- (8) kritische Prüfung der Praxistauglichkeit von Fragen vor deren Einsatz

Ergänzend weist z.B. Rolff im Rahmen einer Peer Schulung (Kairo 2006) auf bestimmte „Gebote“ und „Interviewsünden“ hin, die von den Evaluatoren beachtet werden sollten. So sei es z.B. wichtig, dass der Interviewer aktiv zuhören (z.B. Blickkontakt, Nachfragen) und seinen eigenen Redeanteil strikt begrenzen sollte. Dies spiegelt zum einen die Wertschätzung des Gesprächspartners wider und dient gleichzeitig der Gesprächsatmosphäre und der nötigen

⁵² Auf eine detaillierte Darstellung von Prinzipien bzw. Geboten und „Sünden“ der Leitfadiskonzeption wird an dieser Stelle verzichtet, da dies in Bezug auf die Themenstellung der vorliegenden Arbeit zu weit führen würde.

Offenheit bei der Beantwortung der Fragen. In diesem Zusammenhang sei noch darauf hingewiesen, dass ein Interview mit einer kurzen Einführung zur Zielsetzung und Vorgehensweise sowie zum Umgang mit den gewonnenen Informationen (Stichwort: „Vertraulichkeit“) beginnen sollte.

Für Peers, die wenig oder keine Vorerfahrungen mit der Konzeption von strukturierten Interviews mitbringen, empfiehlt sich – neben der Einhaltung dieser Prinzipien bzw. Gebote – die Orientierung an Mustervorlagen, wie sie z.B. im Verfahren des Europäischen Peer Reviews in der beruflichen Bildung verwendet werden (vgl. „Toolbox“ bei <http://peer-review-education.net>). Hier werden nicht nur Hinweise zur Strukturierung des Interviews, sondern auch zu dessen systematischer Auswertung gegeben.

Die Auswertung erfordert vom Evaluator das Erkennen wichtiger inhaltlicher Aspekte und deren Einordnung in den Gesamtzusammenhang der Entwicklungsfragestellung. In der einschlägigen Literatur zum Einsatz qualitativer Methoden in der empirischen Sozialwissenschaft und Evaluationsforschung (z.B. Bortz/Döring 2003, Flick et al. 2008, Friebertshäuser et al. 2010, Kromrey 2006, Mayring, 2002) wird beim Vorliegen einer größeren Zahl von Interviews zum gleichen Thema auf die Methode der Codierung zurückgegriffen. Dabei handelt es sich um die Bildung von Auswertungskategorien, zu denen die einzelnen Aussagen der Gespräche zugeordnet werden. Vor dem Hintergrund, dass bei Peer Reviews meist nur eine überschaubare Zahl von Interviews zum gleichen Thema geführt wird, wird das Verfahren der Codierung oft nur in vereinfachter Form angewandt oder ganz auf diesen Arbeitsschritt verzichtet. Aus diesem Grund wird im Rahmen dieser Arbeit auch nicht näher auf die induktive oder deduktive Vorgehensweise bei der Codierung eingegangen, sondern auf die genannten Publikationen verwiesen.

Beim zweiten Schritt der Auswertung, also der Zuordnung der aus den Gesprächsmitschriften extrahierten relevanten Informationen zu den gebildeten Kategorien bzw. Leitfragen, können die Peers arbeitsteilig oder in der Gruppe arbeiten. Das erste Verfahren ist zeitsparender, das zweite eröffnet die Möglichkeit, die Inhalte des Interviews und deren Zuordnungen gemeinsam zu diskutieren und damit schon eine erste kommunikative Validierung der Ergebnisse vorzunehmen. Außerdem bietet die gemeinsame Interviewauswertung die Chance, Peers die bei den Interviews arbeitsteilig vorgingen, wieder auf den gleichen Kenntnisstand zu bringen. Die vergleichende Auswertung und insbesondere die Interpretation der Inhalte der Interviews erfordert ein Mindestmaß an methodischer Erfahrung, um verlässliche Ergebnisse in der knappen zur Verfügung stehenden Zeit bis zur ersten Präsentation der Ergebnisse zu erhalten. Dabei gilt es, typische Auswertungsfehler, wie z.B. die zu geringe Reduzierung der Datenfülle, die selektive Auswahl erwünschter oder erwarteter Ergebnisse („Rosinen picken“) oder wenig fundierte Verallgemeinerungen zu vermeiden (vgl. hierzu auch Moser 2003, S. 70ff).

Trotz der genannten methodischen Einschränkungen sind Leitfadeninterviews ein praktikables Instrument der Datenerhebung, deren Analyse auch von Nicht-Experten in der knappen Zeit eines Peer-Review-Verfahrens geleistet werden kann. So verwundert es nicht, dass sie zum methodischen Standardrepertoire von Peer Reviews zählen, was auch durch die Fallanalysen von Gutknecht-Gmeiner bestätigt wird.

„In allen untersuchten Peer-Review-Verfahren umfasst der Peer-Besuch persönliche Interviews mit Betroffenen und Beteiligten aus der evaluierten Institution (meist Gruppeninterviews, aber manchmal auch Einzelgespräche) sowie in mehr als der Hälfte der Fälle auch einen Rundgang durch die Bildungseinrichtung.“

(Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 227)

Beobachtungen

Die von Gutknecht-Gmeiner im vorangegangenen Zitat erwähnten Schulrundgänge sind der Methode der Beobachtung zuzuordnen, die ebenfalls standardmäßig bei Peer Reviews eingesetzt wird. Dabei können Beobachtungen eher zufällig gemacht werden oder gezielt und strukturiert ablaufen. Im ersten Fall beobachtet der „kritische Freund“ z.B. bei seiner Kaffeepause im Lehrerzimmer, dass Lehrkräfte an einer Tischgruppe zusammen sitzen und im Team ihren Unterricht in einem Jahrgang planen. Für den Fall, dass ein Beobachtungsschwerpunkt im Peer Review z.B. kollegiale Teamarbeit ist, hat der Peer (neben dem Kaffee) auch gleich noch eine interessante Information erhalten, die als Indiz für Teamstrukturen gewertet werden kann. Das genannte Beispiel zeigt allerdings bereits einen Schwachpunkt des Instruments der Beobachtung. Einzelne Beobachtungen können zwar aussagekräftig, aber gleichzeitig wenig repräsentativ sein. Aus der zufälligen Beobachtung der Teamarbeit im Lehrerzimmer lässt sich naturgemäß noch nicht ableiten, dass an der besuchten Schule die Lehrkräfte generell eng kooperieren. Beobachtungen erlangen deshalb oft erst dann eine allgemeine Aussagekraft, wenn sie häufiger in gleicher oder ähnlicher Form gemacht oder durch zusätzliche Informationsquellen bestätigt werden. Im genannten Beispiel könnte die beobachtete Teamarbeit später ein Aspekt eines Interviews zum Teamwork werden.

Wie bereits oben von Gutknecht-Gmeiner angesprochen, ist der Schulrundgang bei vielen Peer Reviews ein konstitutives Element. Er findet meist zu Beginn des Besuchs statt, da sich so die Beobachtung evaluationsspezifischer Sachverhalte mit einer Orientierung der meist ortsfremden Peers im Schulgebäude verbinden lassen. Im Handbuch zum Europäischen Peer Review zur beruflichen Bildung wird die Zielsetzung des Schulrundgangs wie folgt beschrieben:

„Bei einem Peer Rundgang bewertet das gesamte Peer-Team oder ein Peer Tandem (...) die Infrastruktur und die Ausstattung. Darüber hinaus können während dieses Rundgangs auch informelle Informationen gesammelt werden.“ (öibf 2007, S. 21)

Um welche Arten von „informellen Informationen“ es sich dabei handelt und welchen Nutzen diese haben könnten, wird im Handbuch nicht näher ausgeführt. Beobachtet werden können hierbei z.B. der Umgang zwischen Schülern untereinander oder mit Lehrkräften, die Art der Gestaltung von Räumen und Außenanlagen (z.B. Farbgebung, künstlerische Elemente) sowie deren Zustand, Hinweise auf Veranstaltungen oder Arbeitsgemeinschaften und vieles mehr⁵³. Häufig dominieren bei Schulrundgängen informelle Wahrnehmungen, die neben der schon erwähnten räumlichen Orientierung einen ersten Eindruck von der Atmosphäre an der Schule ermöglichen. Abhängig vom Thema können aber die dabei gemachten Beobachtungen gezielt auf die Gewinnung relevanter Informationen ausgerichtet werden. Ist etwa ein Evaluationschwerpunkt die Informationsvermittlung innerhalb der Schule, kann z.B. gezielt auf Anzahl, Inhalte und Gestaltung von Aushängen (z.B. „Schwarzes Brett“) geachtet werden. Für diesen Fall, bei dem der Schulrundgang der gezielten Informationsbeschaffung dienen soll, ist es sinnvoll, vorab einen strukturierten Beobachtungsbogen anzufertigen, in dem der Blick der Peers bereits auf relevante Aspekte gelenkt wird und der zur systematischen Erfassung zielführender Informationen dient. So können die Integration quantitativer Elemente (z.B. Strichlisten für die Anzahl von Aushängen) oder von Bewertungsskalen (z.B. für den Zustand von Fachräumen) die Beobachtungen präzisieren und gleichzeitig das Festhalten von wichtigen Informationen praktikabler gestalten als eine unstrukturierte Mitschrift beim Rundgang.

⁵³ Vertiefte Hinweise zu den möglichen Aspekten eines Schulrundgangs gibt der Muster-Beobachtungsbogen bei Buhren/Düring 2008, S. 88

Eine bei Peer Reviews regelmäßig eingesetzte Form der Beobachtung ist die Unterrichtshospitation. Zwar stellt Gutknecht-Gmeiner (2008, S. 228) bei der Analyse ihrer zehn Fallstudien fest, dass dabei Unterrichtsbeobachtungen selten durchgeführt wurden, jedoch lässt sich diese Aussage nicht verallgemeinern. Schließlich gehört der Unterricht zum Kerngeschäft der Schule und steht deshalb regelmäßig im Fokus der (Peer-) Evaluation. So fordert z.B. die Berichtserstattergruppe Qualitätsentwicklung für das deutsche Auslandsschulwesen (2006), dass sich mindestens eine Entwicklungsfrage beim Peer Review auf Lehr- und Lernprozesse im Unterricht beziehen sollte. Buhren/Düring betonen zusätzlich die besondere Eignung von Hospitationen zur Unterrichtsevaluation:

„Beobachtungen eignen sich aufgrund unserer Erfahrungen besonders gut für die Unterrichtsevaluation, da Unterricht eine so komplexe Angelegenheit ist, dass er kaum über Befragungen in ausreichendem Maße erfasst werden kann.“ (Buhren/Düring 2008, S. 71)

Andererseits bewerten viele Lehrkräfte die Beobachtung des Unterrichts als Beurteilung ihrer persönlichen Qualifikation als Pädagoge und stehen diesem Evaluationsinstrument deshalb zurückhaltend gegenüber. Voraussetzung für den Unterrichtsbesuch durch die „kritischen Freunde“ ist deshalb, dass die Lehrkräfte vorab über Zielsetzung und praktische Umsetzung der Hospitation informiert werden. Hier gehört es zur Aufgabe der Peers glaubwürdig zu vermitteln, dass der Unterrichtsbesuch der Klärung einer übergreifenden Entwicklungsfrage dient und nicht der Beurteilung der Leistung der einzelnen Kollegen.

Da bei der Evaluation des Unterrichts im Rahmen von Peer Reviews aufgrund der Entwicklungsfragen in der Regel bestimmte Gesichtspunkte des Lernens und Lehrens im Fokus stehen, eignet sich eine offene, also unstrukturierte Form der Beobachtung nicht für die zielgerichtete Generierung aussagekräftiger Daten. Landwehr empfiehlt deshalb eine kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung.

„Kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtungen sind geeignet, um die Qualität der Unterrichtsprozesse in der direkten Praxiswahrnehmung durch Drittpersonen zu erfassen und zu beurteilen. (...) Dabei steuern und strukturieren Beobachungskriterien als leitende Gesichtspunkte den Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess.“
(Landwehr 2003/2007, Heft 3, S. 55)

Landwehr (ebd.) unterscheidet in diesem Zusammenhang drei Varianten kriteriengeleiteter Beobachtungen, die in der Praxis auch miteinander kombiniert werden können:

- (1) Beobachtungen mit quantitativer Ausrichtung:
Relevante Ereignisse oder Verhaltensweisen werden z.B. mit Strichlisten erfasst.
- (2) Beobachtungen mit Indikatorenlisten:
Vorab festgelegte Merkmale (Indikatoren) des Unterrichts sollen Aufschlüsse zur untersuchten Fragestellung ermöglichen.
- (3) Beobachtungen mit qualitativer Einschätzung:
Die Beobachtung bestimmter Merkmale des Unterrichts wird mit dessen Bewertung verbunden (z.B. einfache Bewertungsskala).

Für die vertiefte Darstellung und Bewertung dieser drei Varianten sei z.B. auf die Publikationen von Landwehr (2003/2007, Heft 3), Sanger/Kroath (1996) oder Burkhard/Eikenbusch (2000) verwiesen. Für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist von Bedeutung, dass die genannten Varianten der Unterrichtsbeobachtung mit Blick auf deren spezifische Vor- und Nachteile an den konkreten Evaluationsauftrag angepasst werden müssen. Das Design von Beobachtungsbögen erfordert hier – ähnlich wie die Konzeption von Interviewleitfäden oder

Fragebögen – von den Peers praktische Erfahrungen mit Evaluation bzw. Hospitation und den dazu notwendigen Instrumenten. Hier gilt die Aussage von Buhren/Düring (2007, S. 70):

„Je klarer die Beobachtungsaufgabe oder der Beobachtungsaspekt ist, umso einfacher ist die Umsetzung.“ (ebd.)

Die Gestaltung von Hospitationsbögen stellt für die Peers gleichzeitig einen Klärungsprozess darüber dar, welche Merkmale des Unterrichts Aufschluss über die zu untersuchende Fragestellung geben. Die gemeinsame Erstellung des Bogens dient zudem der Abstimmung darüber, was mit den einzelnen Indikatoren genau gemeint ist. Der Konsens in diesem Punkt ist wiederum eine Voraussetzung dafür, dass die „kritischen Freunde“ in arbeitsteiligen Hospitationen bei vergleichbaren Unterrichtsmerkmalen auch zu gleichen Beobachtungsergebnissen gelangen. Um dieses Ziel zu erreichen, empfiehlt es sich auch, zu Beginn der Hospitationen mindestens eine Unterrichtsstunde gemeinsam zu beobachten und anschließend die Ergebnisse zu vergleichen („Kalibrierung“).

Der Unterrichtsbesuch durch die „kritischen Freunde“ erfolgt aus Gründen der Arbeitsteilung in der Regel einzeln. Dazu können halbe oder ganze Unterrichtsstunden genutzt werden. Für die kurze Variante spricht die größere Anzahl von verschiedenen Lehrkräften, Klassen und Fächern, die dadurch erfasst werden kann. Abhängig vom Beobachtungsauftrag können 20 Minuten durchaus genügen, um einen aussagekräftigen Eindruck vom jeweiligen Unterricht zu erhalten (vgl. Abschnitt 7.5.1). Schließlich ist der Gesamtaufbau der Unterrichtsstunde hinsichtlich des Evaluationsschwerpunktes meist von geringer Relevanz. Das Gesamtbild der Schule zählt und hier kann es durchaus hilfreich sein, durch 20-minütige Besuche eine Vielzahl von Unterrichtssituationen zu erfassen. Der Nachteil der Kurzbesuche liegt allerdings darin, dass das Betreten oder Verlassen des Unterrichts durch den Peer als Störung empfunden werden kann. Aus Zeitgründen erhält die Lehrkraft in der Regel kein persönliches Feedback durch den Peer und aus Gründen des Vertrauensschutzes sollte die Rückmeldung der „kritischen Freunde“ zum jeweiligen Evaluationsschwerpunkt keine Rückschlüsse auf einzelne Lehrkräfte zulassen.

Die Unterrichtsbesuche werden entweder schon im Vorfeld, in der Regel jedoch erst zu Beginn des Peer Reviews geplant. Im Falle der Vorabplanung informieren die Peers z.B. das Orga-Team der Schule über ihre spezifischen Anforderungen an Klassenstufen, Fächermischung oder über die notwendige Vielfalt an durchführenden Lehrkräften. Aus Gründen der Effizienz übernimmt dann z.B. die für den Stunden- oder Vertretungsplan zuständige Lehrkraft die Erstellung eines Plans. Diese rechtzeitige Vorgehensweise hat den Vorteil, dass die Peers sofort nach Ankunft an der Schule mit den Hospitationen starten können. Außerdem haben die verantwortlichen Lehrkräfte der besuchten Schule einen besseren Einblick bzw. Überblick über die Zweckmäßigkeit der Anordnung von Hospitationsklassen (z.B. räumliche Distanzen zwischen den Klassenzimmern) und sonstige Faktoren, die den Unterrichtsbesuch beeinflussen könnten (z.B. Baumaßnahmen, Klassenarbeiten u.a.). Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass der Vertreter der Schule (oder gar der Schulleiter selbst) seine Insiderkenntnisse dazu nutzt, um das Beobachtungsergebnis der Peers z.B. durch die Auswahl „geeigneter“ Lehrkräfte oder Klassen in die gewünschte Richtung zu beeinflussen. Zwar kann man bei einem durch die Schule selbst gewünschten, formativ ausgerichteten Peer Review erwarten, dass die Verantwortlichen kein Interesse haben, die Beobachtungssituation bewusst zu manipulieren. Trotzdem ist nicht auszuschließen, dass von Seiten der Schule versucht wird, den Unterricht von Lehrkräften von denen man sich einen negativen Eindruck bei den Peers erwartet – auch in deren eigenem Interesse – im Hospitationsplan eher auszusparen.

Die genannten Nachteile bzw. Risiken der Hospitationsplanung durch die besuchte Schule selbst lassen sich, wenn auch durch den Verzicht auf die genannten Vorteile, dadurch minimieren, dass die Peers dies selbst in die Hand nehmen. Meist kann dies jedoch erst vor Ort geschehen, da für eine sinnvolle Planung die Räumlichkeiten bekannt sein und die Unterrichtspläne (Klassen, Zeiten, Räume, Lehrkräfte, Fächer) vorliegen müssen. Die Auswahl der Klassenstufen und Fächer erfolgt nach den Anforderungen der untersuchten Evaluationschwerpunkte. Unabhängig davon trägt eine größere Vielfalt an besuchten Klassen, Fächern und Lehrkräften zu einem möglichst ausgewogenen Bild bei.

Unabhängig davon, wer die Unterrichtsbesuche plant, müssen die Peers entscheiden, ob diese vorab bei den betroffenen Lehrkräften angemeldet werden. Den Vorteilen der Anmeldung (z.B., dass beim Besuch keine Tests geschrieben werden oder dass sich die Lehrkraft innerlich auf die Besuche einstellen kann) steht das gravierende Risiko gegenüber, dass die „vorgewarnten“ Lehrer ihre Unterrichtsstunde speziell auf den Besuch der Peers ausrichten. Somit würden die „kritischen Freunde“ keine „normale“ Unterrichtsstunde hospitieren und das Evaluationsergebnis wäre dementsprechend verfälscht. Deshalb werden Besuche meist nicht bei den einzelnen Kollegen vorab angemeldet. Neben der Vermeidung von verzerrten Ergebnissen bringt diese Vorgehensweise auch eine größere Flexibilität mit, da die Peers bei Bedarf ihren Hospitationsplan auch kurzfristig umstellen können.

Tabelle 14 zeigt, welche Form ein Hospitationsplan für 20-minütige Unterrichtsbesuche durch drei Peers haben könnte. Dieser Plan kann je nach praktischen Anforderungen (z.B. Anzahl der Peers) und nach den optischen Präferenzen der Evaluatoren gestalterisch variiert werden.

Hospitationstag 1

Stunde	Zeit	Peer A	Peer B	Peer C
1	08:00	Vorbesprechung zwischen Peers und Orga-Team mit Schulleitung noch keine Hospitationen		
1	08:25			
2	08:45	gemeinsame Hospitation der drei Peers („Kalibrierung“) Klasse 7a Deutsch Frau Maier Raum A 23		
2	09:10	gemeinsame Besprechung der Unterrichtsstunde		
Pause	09:30-09:45			
3	09:45	Klasse, Fach Lehrkraft, Raum	usw.	

Tabelle 14: Beispiel für einen Hospitationsplan

An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass es die Hospitationsplanung erleichtert, wenn an den betreffenden Tagen keine Klassenarbeiten oder Tests geschrieben werden⁵⁴ und nach Möglichkeit alle Klassen und Lehrkräfte anwesend sind (z.B. keine Klassenfahrten). Beim vorliegenden Beispiel handelt es sich um die Planung des ersten Besuchstages an der Schule, an dem die Peers nicht schon in der ersten Stunde die Hospitationen beginnen. Vor Beginn der arbeitsteiligen Unterrichtsbesuche hospitieren die Peers eine (halbe) Stunde gemeinsam, um anschließend ihre im Hospitationsbogen eingetragenen Beobachtungen zu vergleichen und gegebenenfalls aufeinander abzustimmen (Kalibrierung).

Die Unterrichtspausen können zusätzlich dazu genutzt werden, dass sich die „kritischen Freunde“ über ihre Beobachtungen austauschen und – falls erforderlich – ihre Vorgehensweise nachjustieren. So kann sich während der Hospitation z.B. herausstellen, dass einzelne Aspekte des Beobachtungsbogens unklar formuliert oder wenig zielführend sind. Gleichzeitig ist es möglich, dass die Peers einen zusätzlichen Beobachtungsbedarf erkennen und dementspre-

⁵⁴ Ausnahme: Leistungskontrollen stehen im Fokus der Peer-Evaluation

chend weitere Hospitationen einplanen. Die gesamte Anzahl der notwendigen Unterrichtsbesuche hängt zunächst einmal von der konkreten Entwicklungsfragestellung ab. Unabhängig davon hat die Zahl der Besuche Einfluss auf die Verlässlichkeit der Ergebnisse. Eine zu geringe Zahl lässt keine Verallgemeinerung der ausgewerteten Beobachtungen zu, eine hohe Anzahl von Hospitationen geht auf Kosten der Arbeitszeit, die für andere Evaluationsaufgaben eingesetzt werden könnte. Da es in der Praxis immer wieder vorkommt, dass geplante Besuche aus verschiedenen Gründen nicht wahrgenommen werden (z.B. nicht eingeplante Raumänderung u.a.) oder hinsichtlich der Evaluationsfragestellung keine Erkenntnisse bringen (z.B. die Klasse schaut einen Film), empfiehlt es sich, einen Puffer von Hospitationsstunden in die Planung zu integrieren, der bei Bedarf genutzt werden kann. Umgekehrt kann es sein, dass die Peers im Verlauf ihrer Gespräche zwischen den Besuchen feststellen, dass sich hinsichtlich des Evaluationsauftrages bereits ein klares Beobachtungsbild abgezeichnet hat und der Hospitationsplan nicht voll ausgeschöpft werden muss.

Aus diesen Beispielen lässt sich ableiten, dass die Gestaltung des Hospitationsplanes in Kombination mit dem Design der Hospitationsbögen erheblichen Einfluss auf die Qualität der Beobachtungsergebnisse und auf die Flexibilität der Peers bei der Nutzung ihrer knappen Arbeitszeit hat. Gleiches gilt für die besondere Beobachtungsform der „Beschattung“ (Shadowing). Hier wird z.B. eine Lehrkraft, eine Schülerin oder eine Klasse während eines ganzen Unterrichtstages von einem Peer begleitet, um Informationen über deren Tagesablauf zu erhalten (vgl. Kempfert 2001, S. 9). Da diese Form der Beobachtung sehr zeitaufwändig ist, wird sie sinnvollerweise nur dann eingesetzt, wenn der Evaluationsauftrag dies als zielführend erscheinen lässt (z.B. Untersuchung der Lehrerbelastung).

Die Auswertung der Beobachtungen richtet sich nach der Art ihrer Dokumentation. Werden diese etwa in offener Form festgehalten, also ohne vorgegebene Beobachtungskategorien, erfolgt die Auswertung im qualitativen Verfahren über die Extrahierung und Kategorisierung relevanter Beobachtungen (vgl. Auswertung Interviews). Da diese Vorgehensweise zeitlich sehr aufwändig ist, enthalten Hospitationsbögen vorwiegend Elemente, die sich quantitativ auswerten lassen. Dabei handelt es sich beispielsweise um die Dokumentation der Beobachtungsanzahl von bestimmten, vorab festgelegten Handlungen (z.B. Einsatz Frontalunterricht) oder von Zeitanteilen (z.B. Anteil der Redezeit der Lehrkraft). Möglich ist ebenso das Vorgehen mit Hilfe von Ratingskalen (vgl. Bensen/Büchter 2005, S. 105), bei denen die Ausprägung zu beobachtender Merkmale mit Hilfe vorgegebener Kategorien („trifft häufig zu“, „trifft z.T. zu“ usw.) erfasst wird. Wie bereits angedeutet erleichtert das quantitativ ausgerichtete Design von Hospitationsbögen die spätere Auswertung (vgl. auch Landwehr 2003/2007, S. 56). Es hat allerdings im Vergleich zu offenen Beobachtungen den Nachteil, dass relevante Verhaltensweisen oder Vorkommnisse im Unterricht, die bei der Konstruktion des Bogens nicht vorab bedacht wurden, möglicherweise nicht erfasst werden. Hinzu kommt, dass bei Ratingskalen nicht immer gewährleistet ist, dass verschiedene Peers dem vergleichbaren Ereignis regelmäßig die gleiche Wertung (Rating) zuordnen. Sowohl dieses Problem als auch die geringere Antwortflexibilität geschlossener Beobachtungsverfahren lassen sich durch auswertende Gespräche der Peers zwischen den Hospitationen teilweise ausgleichen. Bei der endgültigen Auswertung der Hospitationsbögen empfiehlt sich das Teamwork der Peers ebenso, und zwar aus arbeitsorganisatorischer Sicht (z.B. Aufteilung von Lesen und schriftlicher Erfassung der Beobachtungen) und insbesondere unter dem Aspekt, dass die Ergebnisse schon während der Auswertung durch die Evaluatoren diskutiert und eingeordnet werden können. Die gleichen Vorteile bringt die gemeinsame Auswertung von Fragebögen.

Fragebogen

Genauso wie bei Beobachtungsbögen ist auch beim Einsatz von Fragebögen der Evaluationsauftrag das entscheidende Kriterium der Beurteilung und der praktischen Umsetzung ihres

Einsatzes im Rahmen des Peer Reviews. Ein eindeutiger Vorteil dieser Methode liegt in der Möglichkeit, in relativ kurzer Zeit eine große Anzahl von Personen befragen zu können.

„Immer dann, wenn Kriterien/Indikatoren einer Evaluation anhand quantifizierbarer Sachverhalte oder durch standardisierbare Antworten erfasst werden können, und immer dann, wenn viele Menschen befragt werden sollen, ist die Fragebogenmethode die Methode der Wahl.“ (Bonsen/Büchter 2005, S. 99)

Bonsen/Büchter beziehen diese Aussage ausdrücklich auf Sachverhalte, die durch *standardisierbare* Antworten erfasst werden können. In diesem Fall lassen sich z.B. Fragebögen unter Nutzung vorgegebener Antwortkategorien oder anderer quantitativ auswertbarer Elemente (z.B. Zahlenangaben) einsetzen und erlauben dann die vergleichsweise schnelle Auswertung. Die Integration offener Antwortformate im Fragebogen reduziert zwar diesen Vorteil, ermöglicht jedoch Antwortalternativen, an die beim Design des Fragebogens noch gar nicht gedacht wurde⁵⁵. Die Art der Formulierung der Fragestellungen beeinflusst also das Spektrum der möglichen Antworten und gleichzeitig die Möglichkeiten ihrer Auswertung. Hinzu kommt, dass die konkrete Formulierung der Frage einen erheblichen Einfluss auf die Qualität (z.B. Reliabilität, Validität) der Antworten hat. Im Gegensatz zum Leitfadeninterview werden Datenerhebung und –auswertung in getrennten Schritten vorgenommen. So können beispielsweise unklare oder missverständlich gestellte Fragen während der Durchführung der Befragung nicht mehr erläutert oder korrigiert werden.

„Gerade in schriftlichen Befragungen ist die Formulierung der Befragungsinstrumente mit besonderer Sorgfalt anzugehen. Schriftliche Befragungen sind nämlich dadurch gekennzeichnet, dass sie keine Interaktion zulassen, in denen allfällige Missverständnisse geklärt werden können. Die prägnante, unmissverständliche und eindeutige Formulierung der Fragen ist daher besonders wichtig.“ (Landwehr/Steiner/Keller 2003/2007, S. 17)

Bonsen/Büchter (2005, S. 99) weisen zudem darauf hin, dass es sich bei Fragebögen, mit deren Hilfe komplexere bzw. latente Merkmale eines Sachverhaltes beobachtet werden sollen, um ein „theoriegeleitetes und fokussiertes Vorgehen“ (ebd.) handelt, bei dem der Evaluator bereits erhebliches Vorwissen zum Evaluierungsgegenstand in die Formulierung der Fragestellungen einbringen muss. Die genannte Fokussierung der Evaluation auf ausgewählte Fragestellungen, die ein wesentliches Merkmal des Peer Reviews darstellt, bringt es so mit sich, dass Fragebögen „maßgeschneidert“ werden müssen (vgl. Kempfert/Rolff 2005, S. 101). Der Rückgriff auf bereits bestehende Instrumente wäre zwar aus Gründen der Arbeitseffizienz geboten, eignet sich aber nicht für die zielorientierte Evaluation. Einen Kompromiss aus effizientem Vorgehen und klarer Zielorientierung beim Fragebogendesign kann stattdessen das Anpassen bestehender Instrumente an den gegebenen Evaluationsauftrag darstellen.

⁵⁵ Die Vor- und Nachteile einer offenen bzw. geschlossenen Vorgehensweise wurden bereits bei der Darstellung von Interviews und Hospitationen angesprochen. Sie betreffen v.a. die Möglichkeit zur Standardisierung der Auswertung der Daten (vgl. auch Bonsen/Büchter 2005, S. 107)

Unabhängig vom Evaluationsfokus benennen Landwehr/Steiner/Koller in ihrem Leitfaden zur datengestützten Schulevaluation vier zentrale Kriterien einer professionell formulierten Fragestellung:

- einfach und verständlich
- präzise und konkret
- neutral (nicht suggestiv)
- eindimensional (Landwehr/Steiner/Koller 2003/2007, S. 18 und S. 47)

Die genannten Autoren verweisen zudem an anderer Stelle (a.a.O., S. 21) zusätzlich auf den Grundsatz, lieber wenige, dafür aber möglichst aussagekräftige Fragen zu stellen. Es gilt das häufig zitierte „KISS“-Prinzip: „Keep it small and simple“. Buhren (2007, S. 27) folgt bei seinen Hinweisen zur Formulierung von Fragen bzw. Aussagen („Items“) im Wesentlichen den oben genannten vier Kriterien. Er geht jedoch noch ergänzend auf die Unterscheidung von Items als Behauptungen („Statements“) oder als Frage ein. So eigne sich das Statement in der Regel besser, wenn es darum ginge, Meinungen oder Einstellungen zu untersuchen, die Frageform sei dagegen zur Ermittlung konkreter Sachverhalte besser geeignet. Zur Absicherung der Verwendbarkeit der ausgewählten Items fordern Bensen/Büchter zusätzlich deren Test vor dem Einsatz im Fragebogen:

„Kein Item sollte ungeprüft und ungetestet ‘ins Feld gehen’. Nach der Entwicklung sollten die Items und auch der gesamte Fragebogen durch Externe kritisch gesichtet und nach Möglichkeit an potenziellen Befragten getestet werden. Ausnahmen von dieser Regel sollten Sie sich nur dann genehmigen, wenn es gar nicht anders geht.“

(Bensen/Büchter 2005, S. 111)

Die Umsetzung dieser Forderung von Büchter/Bensen lässt sich im Rahmen des Peer-Review-Verfahrens nur dann gewährleisten, wenn die Erstellung des Fragebogens rechtzeitig vor dessen Einsatz an der besuchten Schule erfolgt. Die Problematik, dass dies einen erheblichen zeitlichen Vorlauf und einen hohen Koordinierungsaufwand für die während der Vorbereitung der Evaluation räumlich meist getrennt arbeitenden Peers erfordert, deutet darauf hin, dass für Peer Reviews meist die genannte Ausnahmeregelung bei der Umsetzung des von Bensen und Büchter geforderten Verfahrens gilt.

Neben der Formulierung der Fragestellungen ist auch deren gestalterische Anordnung, also das Design des Fragebogens, ein Faktor für den erfolgreichen Einsatz dieses Instrumentes. So weisen Landwehr/Steiner/Koller (2003/2007, S. 21) darauf hin, dass der Bogen „adressatenfreundlich“ gestaltet sein solle. Dazu gehört verbindlich ein Einleitungstext (vgl. auch Bensen/Büchter 2005, S. 101: „Einleitung ist Pflicht“), in dem die Zielsetzung(en) der Befragung genannt und gegebenenfalls Hinweise zum Ausfüllen und zur anschließenden Auswertung und Rückmeldung gegeben werden. Insbesondere dann, wenn auf dem Deckblatt des Bogens persönliche Daten des Befragten erhoben werden, sollte dieser informiert werden, zu welchem Zweck dies geschieht und dass der Datenschutz gewährleistet ist. Informationen, die Rückschlüsse auf die Person des Ausfüllenden ermöglichen, können jedoch speziell bei „heiklen“ Fragestellungen die Ehrlichkeit des Antwortverhaltens beeinflussen und sollten deshalb beim Peer Review nur eingesetzt werden, wenn dies in Bezug auf den Fokus der Evaluation zielführend ist. Zur „adressatenfreundlichen“ Gestaltung des Fragebogens gehören nicht zuletzt die Wahl einer zielgruppengemäßen Sprache und eines ansprechenden Designs (vgl. auch Landwehr/Steiner/Koller 2003/2007, S. 21). Beides beeinflusst nicht zuletzt die Motivation der Befragten, sich für das Ausfüllen Zeit zu nehmen und erhöht die Rücklaufquote.

Letztere hängt zudem von der konkreten Organisation der schriftlichen Befragung ab. So sind hohe Rücklaufquoten, die später Rückschlüsse auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse erlauben, insbesondere dann zu erwarten, wenn die Befragten von der durchführenden Person persönlich angesprochen werden und ihren Bogen unter „Aufsicht“ ausfüllen können. Im Rahmen eines Peer Reviews können Schüler z.B. besonders gut erreicht werden, wenn sie im Rahmen des Unterrichts Gelegenheit zum Ausfüllen erhalten. In diesem Fall können der Evaluator oder die Lehrkraft zunächst Hinweise über die Zielsetzung der Befragung und zum Ausfüllen des Bogens geben. Gleichzeitig können sie darauf achten, dass sich die Schüler bei ihrer Beantwortung nicht mit den Mitschülern austauschen, was wiederum die Verlässlichkeit der Ergebnisse negativ beeinflussen würde. Während auch Lehrkräfte relativ leicht informiert werden können (z.B. im Rahmen einer Konferenz), gestaltet sich das Erreichen hoher Rücklaufquoten bei der Befragung von Eltern naturgemäß schwieriger. Die Variante, den Bogen den Schülern mit nach Hause zu geben, führt erfahrungsgemäß zu einem relativ geringen Rücklauf und zu Mutmaßungen über die Ursachen dafür (vgl. auch Bosen/Büchter 2005, S. 113f). Liegt es z.B. daran, dass die Eltern dem Thema der Befragung bzw. dem Evaluationsfokus eine eher geringe Bedeutung beimessen oder haben die Schüler den Bogen evtl. einfach nicht weitergegeben? Diesem Nachteil der Durchführung zu Hause kann man z.B. durch die Befragung im Rahmen eines Elternsprechtages begegnen, bei dem meist genügend (Warte-) Zeit zum Ausfüllen vorhanden ist. Der Austausch der Eltern untereinander sowie die Auswahl derer, die überhaupt den Sprechtag besuchen, bringen jedoch wieder Gefahren für die Verlässlichkeit und Repräsentativität der Befragung mit sich. Außerdem müsste diese Vorgehensweise schon weit vor dem Schulbesuch durch die Peers geplant und umgesetzt sein, da nicht zu erwarten ist, dass gerade während des Peer Reviews vor Ort ein Elternsprechtage stattfindet. Trotz dieser Schwierigkeiten ist der Vorab Einsatz von Fragebögen zur Erhebung von Elternmeinungen (abhängig vom Evaluationsfokus) häufig ein probates Mittel von Peer Reviews, da während des Schulbesuchs der „kritischen Freunde“ in der Regel keine ausreichende Zahl und Auswahl von Erziehungsberechtigten zur Durchführung einer schriftlichen Befragung zur Verfügung steht. Gleichzeitig ermöglichen ergänzende Interviews mit ausgewählten Eltern die Einordnung der Ergebnisse der Fragebogenauswertung.

Vorab – also vor dem Schulbesuch durch die „kritischen Freunde“ – durchgeführte schriftliche Befragungen können gegebenenfalls schon vor der Evaluation vor Ort ausgewertet werden. In diesem Fall leiten die Peers den Fragebogen rechtzeitig der Schule zu und bitten um die Durchführung der Befragung. Dabei kann es nötig sein, dem Bogen schriftliche Hinweise zur Durchführung beizulegen, in dem z.B. Erläuterungen zu Zielgruppen, Aufsicht, Vertraulichkeit oder Einleitung gegeben werden (vgl. auch Bosen/Büchter 2005, S. 113). Grundsätzlich kommt auch die Auswertung der Befragung durch die besuchte Schule in Betracht, v.a. dann, wenn es sich ausschließlich um geschlossene Fragestellungen handelt, die statistisch (Zählung) ausgewertet werden können. Bei vorwiegend offenen Fragestellungen, bei denen die Antworten zur Auswertung kategorisiert werden müssen, sollten die Peers diesen Arbeitsschritt dagegen nicht aus der Hand geben. Hier liegen die Verantwortung und die Kompetenz bei den Evaluatoren selbst. Außerdem ist mit der Auswertung offener Antwortformate im Peer-Team gleichzeitig ein Klärungsprozess zu den Inhalten verbunden (vgl. Interviewauswertung). Die Vorabdurchführung von schriftlichen Befragungen hat den Vorteil, dass das in der Regel knappe Zeitfenster des Schulbesuchs dadurch entlastet wird. Zudem bieten Daten, die schon im Vorfeld oder gleich zu Beginn des Besuchs vorliegen den Peers bereits eine erste Informationsbasis, an welcher sie ihre weiteren Evaluationsschritte ausrichten können.

Ratingkonferenz

Eine Methode zur Erhebung von Daten bzw. Informationen, welche die standardisierte schriftliche Befragung mit Gespräch und Visualisierung verknüpft, ist die Ratingkonferenz⁵⁶. Sie wird von Buhren/Düring (2008) als besonders sinnvolles Verfahren bei der Befragung von Kleingruppen charakterisiert:

„Sie ist ein überaus effektives und erprobtes Verfahren, um zu einer bestimmten Frage- bzw. Problemstellung in eine Gruppe von 8 bis 15 Personen eine möglichst differenzierte und zugleich fundierte Rückmeldung zu einem bestimmten Sachverhalt zu bekommen.“
(Buhren/Düring 2008, S. 73)

Bei Peer Reviews ist die Befragung von Kleingruppen in einer Ratingkonferenz ein probates Mittel, in zeitökonomischer Weise Informationen zu sammeln. Nachdem das quantitative Rating ausgezählt und präsentiert (etwa als Plakat) ist, moderiert z.B. ein Mitglied des Peer-Teams ein zielgerichtetes Gespräch, in dessen Verlauf sich die Gruppenmitglieder zu den Ergebnissen des Ratings und zu ihrer persönlichen Bewertung der einzelnen Aspekte äußern. Deshalb enthält die Diskussion der Ergebnisse der schriftlichen Kurzbefragung nach Buhren/Düring (2008, S. 75) gleichzeitig Elemente einer kommunikativen Evaluierung, also der Überprüfung der Gültigkeit und der inhaltlichen Differenzierung der standardisierten schriftlichen Wertungen. Diese Vorgehensweise erfüllt nach Buhren/Düring somit zwei Funktionen:

„Sie ermöglicht einerseits eine quantitative Darstellung der von mehreren Individuen wahrgenommenen Qualität eines Sachverhaltes und lässt andererseits Ursachen und mögliche Kausalzusammenhänge aufscheinen, indem die quantitativen Werturteile erläutert und gemeinsam analysiert werden.“ (ebd.)

Die im Vergleich zum reinen Fragebogen zusätzlich für das Auswertungsgespräch investierte Zeit wird somit durch die Kombination von Auswertung, Visualisierung und Validierung bei der Rating-Konferenz wieder ausgeglichen.

Dokumentenanalyse

Eine weitere Standardmethode zur Generierung von Evaluationsdaten im Rahmen von Peer Reviews ist die Dokumentenanalyse. Quelle dieser Dokumente sind zum einen der Selbstreport der evaluierten Schule (vgl. auch Abschnitt 4.2.6), den die „kritischen Freunde“ bereits im Vorfeld des Schulbesuchs erhalten und auswerten können. Zusätzlich können – abhängig vom Evaluationsfokus an der Schule – noch eine Reihe von Dokumenten bzw. Daten vorhanden sein (z.B. Schulstatistik, Protokolle von Konferenzen, Klassenbücher u.a.), deren Auswertung nützliche Informationen zutage fördern kann. Voraussetzung dafür ist, dass die Peers sich vor der Sichtung darüber klar werden, nach welchen Informationen gezielt gesucht werden soll, um z.B. bei der Analyse von Konferenzprotokollen nicht zu viel Zeit in die Lektüre „interessanter“ Randerscheinungen zu investieren.

Je nach Evaluationsschwerpunkt kommt für die Dokumentenanalyse eine große Vielfalt von Schriftstücken bzw. Daten in Betracht, die an der Schule schon in mehr oder weniger aufbereiteter Form vorliegen. Im Einzelfall kann es auch gerechtfertigt sein, dass Peers (am besten schon im Vorfeld des Besuchs) die Schule um die Anfertigung eines solchen Dokumentes bitten. Hier gilt es jedoch (wie bei allen Evaluationsmethoden im Peer Review) das Verhältnis von Aufwand und Erkenntnisgewinn im Auge zu behalten. Nicht nur die „kritischen Freunde“ arbeiten zusätzlich zu ihrem Hauptberuf als Evaluator, auch die verantwortlichen Lehrkräf-

⁵⁶ Die Methode der Rating-Konferenz wurde bereits in der Einleitung (Abschnitt 1) zur vorliegenden Arbeit erklärt.

te (z.B. Orga-Team) der besuchten Schule müssen die Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung des Peer Reviews zusätzlich zu ihrer Hauptaufgabe leisten.

Eine weitere Anforderung an die Dokumentenanalyse und die anderen Erhebungsmethoden der Peers, ist der vertrauliche Umgang mit den (Evaluations-) Daten der Schule. Dieser Aspekt hat für die Methode der Dokumentenanalyse besondere Relevanz, wenn es sich um besonders sensible Daten handelt (z.B. Schülerleistungen, Protokolle von Mitarbeitergesprächen, Aufzeichnungen von Erziehungsmaßnahmen u.a.). Die besondere Schutzbedürftigkeit der hier beispielhaft genannten Informationen bzw. Personen stellt zunächst einmal für die Peers einen gewichtigen Anlass dar, die tatsächliche Notwendigkeit der Einsichtnahme in Hinblick auf den konkreten Evaluierungsauftrag kritisch zu hinterfragen. Selbst bei einem erwarteten Erkenntnisgewinn sollte noch geprüft werden, ob die relevanten Informationen nicht vielleicht ebenso auf eine andere Art und Weise zu erlangen wären. Diese Frage wird sich auch die besuchte Schule, die um diese Dokumente gebeten wird, stellen und im Zweifel wohl gegen die Bereitstellung votieren.

Sonstige Erhebungsmethoden

Neben der Auswahl der bereits genauer dargestellten Erhebungsmethoden im Rahmen eines Peer Reviews, die sich an den gesetzten methodischen Schwerpunkten bei Bühren/Düring (2008) orientiert, führen Landwehr/Steiner/Keller (2003/2007, S. 59f) in ihrer Übersicht noch weitere qualitative und quantitative Ansätze tabellarisch auf und stellen deren Stärken und Schwächen gegenüber. Da die dort dargestellten Methoden meist den bereits beschriebenen zuzuordnen sind oder sehr ähneln, wird auf sie an dieser Stelle der vorliegenden Arbeit mit Ausnahme der Fotodokumentation, die in verschiedenen Fallbeispielen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen eingesetzt wurde (vgl. Abschnitt 6 dieser Arbeit), nicht näher eingegangen.

Bei der Methode der fotografischen Dokumentation von Sachverhalten gilt es zu unterscheiden, ob die Bilder an der Schule schon vorhanden sind (z.B. im Jahrbuch, auf der Homepage) oder von den Peers speziell angefertigt werden. Im zweiten Fall sollte der Einsatz des Fotoapparates während des Schulbesuchs unbedingt im Vorfeld mit der besuchten Schule abgestimmt sein. Darüber hinaus gilt es den Persönlichkeitsschutz der fotografierten Personen zu achten und diese im Zweifelsfall explizit um ihre Einwilligung zu bitten. Dies gilt v.a. für den besonders sensiblen Einsatz der Fotodokumentation während des Unterrichts.

Gerade bei der Dokumentation von besonderen evaluationsrelevanten Darstellungen ausgewählter Räume, z.B. zur Veranschaulichung der Enge in einem Klassenzimmer, kann das Mittel der Fotografie hilfreich sein. Gleiches gilt für die Dokumentation besonderer Objekte (z.B. der überfüllte Mülleimer im Pausenhof) oder Situationen (z.B. „Teppichkinder“, die auf dem Flur Freiarbeitsmaterialien bearbeiten). Grundsätzlich könnten diese fotografisch festgehaltenen Eindrücke zu den Beobachtungen gezählt und dementsprechend auch ohne Bild rein verbal ausgewertet oder präsentiert werden. Die Stärke des Fotos im Vergleich zur rein sprachlichen Darstellung liegt jedoch in seiner vergleichsweise größeren Objektivität und Anschaulichkeit bei der Ergebnispräsentation (vgl. Abschnitt 7.6.1). Die methodenimmanenten Risiken einer subjektiven Bildwahl und einer unzulässigen Verallgemeinerung der Bildaussage lassen sich dadurch reduzieren, dass Fotos, genauso wie alle anderen Datenquellen, durch die Peers in die Gesamtschau von Informationen einzuordnen und dadurch zu validieren sind. Diese Einordnung geschieht beispielsweise bei der gemeinsamen Auswertung und Aufbereitung des unterschiedlichen Datenmaterials durch die Peers, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

Auswertung und Aufbereitung von Daten

Nach der getrennten Durchführung der einzelnen Erhebungsmethoden werden die von den Peers gewonnenen qualitativen und quantitativen Daten im Rahmen ihrer Auswertung wieder zusammengeführt. Folgt man dem „Instrumentenkoffer“ des Peer-Review-Projektes „eiver“ (IQ Hessen 2006, Begleit-CD, FB4) wird die Rezeption der Daten maßgeblich von zwei Faktoren beeinflusst:

(1) Welche Daten liegen vor?

Ideal sind relevante Informationen über beeinflussbare Sachverhalte, bei denen den Adressaten Handlungsbedarf vermittelt wird.

(2) Welches Interesse hat die Schule/das Kollegium an den Daten?

Die gesammelten Daten müssen der Zielsetzung der Evaluation entsprechen und eine sinnvolle Basis für Veränderungen darstellen.

Auf die Auswertung qualitativer Daten wurde bereits am Beispiel der Darstellung der Leitfadeninterviews näher eingegangen. Zur vertiefteren Beschäftigung mit dieser Frage, die den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, sei an dieser Stelle nochmals auf die bereits beim Thema „Leitfadeninterviews“ genannte einschlägige Literatur verwiesen. Generell können für die Aufbereitung der Ergebnisse des Peer Reviews aus dem „eiver“-Instrumentenkoffer folgende Hinweise zur Intensivierung der Wirkung von Daten herangezogen werden:

- Orientierung der Daten an Normwerten:
 - sachliche Normen (z.B. zeitlicher Vergleich, Benchmarks)
 - soziale Normen (z.B. Daten des Verbundpartners oder anderer Vergleichsgruppen)
- Visualisierung der Ergebnisse (z.B. Tabellen, Diagramme, Zeichnungen) (IQ Hessen 2006, Begleit-CD, FB4, Auswahl)

Die Umsetzung dieser Hinweise im Peer Review sei hier am Beispiel des Einsatzes von Fragebögen dargestellt. Landwehr/Steiner/Koller (2003/2007, S. 28) schlagen vor, bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse geschlossener schriftlicher Befragungen die statistischen Auffälligkeiten ins Zentrum zu rücken. Hierzu gehören z.B. als auffällig hoch oder niedrig eingeschätzte Werte, auffällig große oder geringe Streuungen u.a. Auf die Darstellung der Berechnung und der Nutzung weiterer statistischer Kennzahlen, wie Standardabweichung, Median u.a. wird hier verzichtet, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde⁵⁷. Unabhängig davon gilt es, bei der statistischen Auswertung quantitativen Datenmaterials zielgruppengerecht und zielführend vorzugehen. Dies bedeutet, dass neben den Peers auch die Personen, die aus den Daten später konkrete Hinweise zu Schulqualität und -Entwicklung ableiten sollen, diese verstehen bzw. interpretieren können. Gleichzeitig müssen die Peers bei Aufbereitung bzw. Interpretation von Daten im Blick behalten, ob dies tatsächlich der Klärung der konkreten Entwicklungsfragestellung dient. Schmoker (2003) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass im schulischen Bereich einfache Methoden der Auswertung von Daten genügen und eine zu sehr in die (statistische) Tiefe gehende Analyse sogar negative Wirkungen für die Schulentwicklung haben kann:

„The most important school improvement processes do not require sophisticated data analysis or special expertise. Teachers themselves can easily learn to conduct the analyses that will have the most significant impact on teaching and achievement. (...) Over-analysis can con-

⁵⁷ Zur vertiefenden Lektüre zur Nutzung statistischer Methoden sei hier aus der Vielzahl einschlägiger Publikationen für den Einsatz im Bereich der schulischen Evaluation beispielhaft auf Krämer (1999 und 2008), Kammermeyer/Zerpies (2003) sowie auf Eikenbusch/Leuders (2004) verwiesen.

tribute to overload – the propensity to create long, detailed, ‘comprehensive’ improvement plans and documents that few read or remember. Because we gather so much data and because they reveal so many opportunities for improvement, we set too many goals and launch too many initiatives, overtaxing our teachers and our systems.”

(Schmoker 2003, S. 23)

Zusätzlich zur Beachtung des konkreten Nutzens bestimmter Formen der Aufbereitung von Daten ist der dafür nötige Aufwand in Relation zu setzen. Dies gilt insbesondere für Peer Reviews, bei denen die Evaluatoren ihre Aufgabe zusätzlich zu ihrem eigentlichen Beruf und insbesondere während des Schulbesuchs auch unter zeitlichem Druck ausüben. Das vorrangige Ziel des Peer Reviews, nämlich die Bereitstellung von Daten, die der Auftrag gebenden Schule bei der Weiterentwicklung ihrer Qualität helfen, ist deshalb die Richtschnur für die Art der Datenaufbereitung:

„Ziel (...) ist es, die Daten so aufzubereiten, dass daraus möglichst anregendes Material für die thematische Auseinandersetzung entsteht, und zwar so, dass die betroffenen Personen in die Dateninterpretation einbezogen werden können (...).“

(Landwehr/Steiner/Koller 2003/2007, S. 26)

Diese Forderung kann u.a. dadurch erfüllt werden, dass Daten nicht nur tabellarisch dargestellt oder rechnerisch verarbeitet, sondern ebenso in grafische Darstellungen umgesetzt werden. Dies kann insbesondere im Hinblick auf deren spätere Präsentation, z.B. im Rahmen der ersten Datenrückmeldung am Ende des Schulbesuchs der „kritischen Freunde“, ein hilfreiches Mittel der zielgruppengerechten Veranschaulichung quantitativer Informationen sein. Ähnlich wie beim „overload“ durch Daten (vgl. Zitat von Schmoker oben) kann allerdings eine Überladung mit grafischen Darstellungen der Effizienz und der formativen Zielsetzung von Peer-Reviews entgegen laufen:

„Bei empirischen Datenerhebungen gehört es oft zu den unausgesprochenen Selbstverständlichkeiten, dass sämtliche Ergebnisse und alle nur erdenklichen Ergebniskombinationen in eine aufwändige grafische Darstellung gebracht werden – unabhängig von der Aussagekraft der Daten. Der dafür benötigte Zeit- und Materialaufwand steht in keinem Verhältnis zum tatsächlichen Erkenntnisgewinn, der durch die betreffende Datenerhebung zutage gefördert wird.“ (Landwehr, Steiner, Koller 2003/2007, S. 28)

Unabhängig von der Gefahr der grafischen Überladung von Evaluationsberichten bietet andererseits z.B. der Einsatz von Diagrammen den Vorteil, dass Personen, die zum ersten Mal und nur kurz mit den Daten konfrontiert sind, diese schneller auffassen können als reine Zahlenangaben.

Absicherung der Ergebnisse

Nachdem die quantitativen und qualitativen Daten einzeln ausgewertet und gegebenenfalls auch aufbereitet sind (z.B. Grafik, Tabelle), gilt es, die verschiedenen Erhebungen, die zum gleichen Evaluationsschwerpunkt angefertigt wurden, zusammenzuführen. Der Vergleich der Ergebnisse von Interviews, Fragebögen, Dokumentenanalysen oder Beobachtungen zum selben Thema dient hier gleichzeitig der Absicherung der Daten. Dieses in der empirischen Sozialforschung genutzte Verfahren der „Triangulation“ (vgl. Abschnitt 5.1) zur Validierung von Forschungsergebnissen ist ebenfalls ein probates Mittel für den Einsatz in Peer-

Reviews⁵⁸, was z.B. Organisationsberater Strahm am Beispiel des Intensivprojektes Schule (IPS) wie folgt begründet:

„Mit den verschiedenen Datenquellen wird eine Triangulation angestrebt, die durch Interviews bei verschiedenen Anspruchsgruppen und durch die intersubjektive Sichtweise des Peer-Teams verstärkt wird.“ (Strahm 2007, S. 150)

Werden Ergebnisse zu einem bestimmten Evaluationsfokus durch die mehrperspektivische Analyse bestätigt, deutet dies auf deren Verlässlichkeit hin. Ergeben sich aber z.B. bei der Gegenüberstellung der quantitativen Daten eines Fragebogens und der zentralen Aussagen in Interviews zum gleichen Thema erhebliche inhaltliche Diskrepanzen, gilt es diese zu thematisieren und nach den Ursachen zu suchen. Das geschieht im Idealfall gemeinsam mit Vertretern der besuchten Schule, welche die Daten aus ihrer Sicht bewerten und einordnen (kommunikative Validierung). Dieses Verfahren vermindert das Risiko, dass die Peers bei der Interpretation Schlüsse ziehen, die durch die schulische Realität vor Ort nicht oder nur teilweise gedeckt sind. Das Handbuch zum Europäischen Peer Review für die berufliche Erstausbildung empfiehlt deshalb:

„Die Peers sollten (...) nicht voreilige Schlüsse ziehen, sondern die Datenlage sorgfältig abwägen und zusätzliche Informationen einholen, sofern die Ergebnisse nicht eindeutig sind. Eine kommunikative Validierung der Ergebnisse – insbesondere mit Lernenden und/oder dem verantwortlichen Management – kann dazu beitragen, getroffene Einschätzungen zu überprüfen und einen umfassenden Eindruck zu gewinnen.“ (öibf 2007, S. 21)

Das Handbuch empfiehlt an dieser Stelle u.a. die kommunikative Validierung mit „Lernenden“, erwähnt aber nicht die „Lehrenden“. Ob hier ein Tippfehler vorliegt, kann nicht eindeutig eingeschätzt werden, denn schließlich ist je nach Evaluationsfokus genauso eine Diskussion der Ergebnisse mit Schülerinnen und Schülern möglich (z.B. beim Fokus „Unterricht“). Andererseits ist die besondere Expertise der Lehrkräfte sowohl beim Thema Unterricht als auch bei anderen Evaluationsschwerpunkten hilfreich und kann zur Validierung der gewonnenen Daten dienen.

Die Qualität der gewonnenen Daten ist ein wichtiges Kriterium für das Gelingen jeder Evaluation (vgl. Abbildung 1). Landwehr/Steiner/Keller weisen deshalb am Beispiel des Einsatzes der Fragebogenmethode darauf hin, dass die kommunikative Validierung bei der Erfassung und Nutzung von Evaluationsdaten unerlässlich ist:

„So eindeutig das Ergebnis aus einer Fragebogenerhebung auch erscheinen mag, es muss mit den Befragten besprochen werden. (...) Dies kann (...) Anlass sein für eine gemeinsame, offene Diskussion über die Bedeutung des Zahlenmaterials. Es braucht die kommunikative Auseinandersetzung, damit die Ergebnisse einer Evaluation tatsächlich zur Weiterentwicklung der Schule resp. des Unterrichts führen.“

(Landwehr/Steiner/Keller 2003/2007, S. 6)

Die Autoren weisen hier darauf hin, dass die kommunikative Validierung der Evaluationsergebnisse nicht nur aus Gründen der Datenabsicherung sinnvoll erscheint, sondern auch für die Umsetzung der Ergebnisse in konkrete Maßnahmen der Schulentwicklung förderlich ist. Kommunikative Validierung gehört nicht zuletzt deshalb zu den Gütekriterien des Peer-

⁵⁸ Die Tatsache, dass die Methode der Triangulation bei (ausgebildeten) Peers zum Standardrepertoire der Datenabsicherung gehören sollte, wird auch durch deren Vermittlung in Peer-Schulungen bestätigt (vgl. z.B. PP-Präsentation von C. Creutzburg bei der Peer Schulung 2006 in Kairo).

Review-Projektes „eiver“ (vgl. IQ Hessen 2006, S. 36) und ist zusätzlich zur schon genannten Triangulation zentraler Bestandteil des IPS, bei dem dieser Schritt der Datenabsicherung im Rahmen der Rückspiegelung der Ergebnisse durchgeführt wird:

„Die Abschlussrunde ist das Kernstück der Evaluation und dient in erster Linie der kommunikativen Validierung der Ergebnisse. Nach Möglichkeit nehmen das ganze Kollegium, die Schulleitung und eventuell eine Vertretung der Schulbehörden teil.“
(Strahm 2007, S. 152)

Kommunikative Validierung und Triangulation sind zwei im Rahmen von Peer Reviews sinnvoll einsetzbare Methoden der Absicherung der Evaluationsergebnisse. Ein drittes Element, das die Verlässlichkeit der Ergebnisse insbesondere gegenüber den Adressaten, also den verschiedenen Anspruchsgruppen der Schule, untermauern soll, ist die Dokumentation des Peer-Review-Verfahrens. Wichtig hierbei ist, dass die eingesetzten Methoden und die Verfahrensschritte des Peer Reviews für die Adressaten intersubjektiv nachvollziehbar sind. Dies kann z.B. erreicht werden durch eine knappe Darstellung im Rahmen der ersten Präsentation der Ergebnisse am Ende des Schulbesuchs und durch eine kurze Verfahrensdokumentation im abschließenden schriftlichen Bericht.

Interpretation der Daten durch die Peers

Ein besonders sensibler Abschnitt der Arbeit mit den durch die Peers gewonnenen Evaluationsdaten ist deren Interpretation. Dabei werden z.B. aus den aggregierten Ergebnissen von Interviews, Befragungen oder Dokumentenanalysen Rückschlüsse auf die Qualität der zu untersuchenden Bereiche von Schule und Unterricht gezogen. Unterlaufen den Peers hier gravierende Fehlinterpretationen, kann dies dazu führen, dass die Adressaten der Ergebnisse des Peer Reviews die Arbeit der „kritischen Freunde“ und deren Ergebnisse insgesamt anzweifeln. Aus diesem Grund beziehen die meisten Verfahren Vertreter der besuchten Schule in die Interpretation der Ergebnisse mit ein (vgl. Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008 und Watschinger/Schenk/Zangerle 2001).

Ähnlich sensibel wie die Interpretation der Ergebnisse von Peer Reviews erscheint deren Bewertung, also die Identifikation von Stärken und insbesondere von Schwächen der besuchten Schule durch die „kritischen Freunde“. Kempfert/Rolff (2005, S. 108) verweisen hier auf das von Lortie (1977) festgestellte „Egalitäts-Autonomie-Syndrom“ der Lehrerverberufung, innerhalb derer die Scheu bestehe, Unterschiede sichtbar zu machen oder gar offen Kritik zu äußern. Einer zu großen kollegialen Zurückhaltung der Peers widerspricht hier allerdings die Rückmeldung, die Düring/Buhren bei der Auswertung eines Peer Reviews in Brandenburg erhalten haben. Die dabei involvierten „kritischen Freunde“ leiteten aus ihren Erfahrungen die Empfehlung ab, ...

„(...) sich weniger der allparteilichen, distanzierten Beobachterrolle verpflichtet zu fühlen und mehr Mut zur kritischen und konkreten Meinungsäußerung zu haben.“
(Düring/Buhren 2006)

Gleichzeitig mahnt das Handbuch für das europäische Peer Review bei der beruflichen Erstausbildung einen konstruktiven und datengestützten Umgang mit kritischer Rückmeldung an:

„Aus diesem Grund sind sowohl Peers als auch die Berufsbildungseinrichtung aufgefordert, mit dem Feedback konstruktiv umzugehen. (...) Gleichzeitig dürfen die Peers keine Pauschalurteile aussprechen oder sich auf bestimmte Personen beziehen. (...) Sowohl positive als auch

negative Aspekte sollten erwähnt werden. Die Beurteilungen und Schlussfolgerungen müssen sich auf Fakten und Beobachtungen stützen.“ (öibf 2007, S. 23)

Empfehlungen oder Impulsfragen?

An die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse des Peer Reviews schließt sich der letzte Schritt der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Entwicklungsfragen an. Hierbei geht es um die Abgabe konkreter Empfehlungen oder alternativ um das Stellen von sogenannten Impulsfragen an die evaluierte Schule. Die Frage, für welche von beiden Alternativen sich Peers bzw. Schule entscheiden, wird in der Praxis unterschiedlich beantwortet. So berichtet Watschinger (2001) von einem Peer-Review-Verbund von Schulleitern in Südtirol, bei dem die „kritischen Freunde“ gar keine Empfehlungen abgeben, sondern lediglich die unbearbeiteten Daten an den Auftraggeber weiter reichen. Die Aufgabe der Peers beschränkt sich hier also zunächst auf die Datensammlung. Deren Interpretation und die Ableitung von Maßnahmen obliegen dann dem Auftrag gebenden Schulleiter zunächst selbst.

„Jedes Peer Mitglied unternimmt eine Interpretation der Daten und Informationen, die die kritischen Freunde in der eigenen Berufslandschaft gesammelt haben, und plant, die neuen Erkenntnisse berücksichtigend, konkrete Maßnahmen, um Entwicklung im festgelegten Bereich voranzutreiben. Die Interpretation und die geplanten Maßnahmen werden von den kritischen Freunden durch kritisches Hinterfragen modifiziert.“

(Watschinger 2001, S. 31)

In dem von Watschinger hier beschriebenen Verfahren, wird also zunächst bewusst auf die Abgabe von Empfehlungen durch die Peers verzichtet. Die Evaluatoren sollen ausdrücklich „keine Rezepte“ bringen, sondern „blinde Flecken sichtbar machen“ (ebd.). Der betroffene Schulleiter soll aus den noch ungefilterten Daten seine eigenen Schlüsse ziehen und daraus adäquate Maßnahmen ableiten. In einem weiteren Schritt besprechen die „kritischen Freunde“ dann jedoch sowohl Interpretation als auch abgeleitete Maßnahmen mit dem Schulleiter. Auch im IPS (ebenfalls ein Peer-Review-Netzwerk) wird zunächst auf Beurteilungen bzw. Empfehlungen verzichtet, „um die Akzeptanz der Aussagen der Peers bei den Evaluierten zu erhöhen.“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 218)

Beim IPS wird also ein Zusammenhang zwischen der unbewerteten Datenweitergabe und der Akzeptanz der Ergebnisse des Peer Reviews bei den Betroffenen hergestellt. Dieser Einschätzung würde das Abgeben von Ratschlägen zuwider laufen. Im Projekt QUESS (vgl. Buchen et al. 1995), bei der ein gemischtes Team aus Lehrkräften und Schulaufsicht evaluierte, wurden zwar Empfehlungen gegeben, doch ein beteiligter Peer mahnt in diesem Fall zur Bescheidenheit:

„Bescheidenheit sollte unsere Haltung v.a. deshalb bestimmen, weil wir nicht als diejenigen auftreten wollten, die alles besser wüßten und damit auch sagen könnten, wo es lang gehen solle.“ (Kohlhoff 1996, S. 8)

An anderer Stelle seines Erfahrungsberichtes über das Peer Review im gemischten Team berichtet der Schulaufsichtsbeamte jedoch davon, dass das Feedback der Daten an die Schulgemeinde enttäuschend verlaufen sei und macht dies u.a. daran fest, dass die Ergebnisse nicht provozierend genug vermittelt und die Empfehlungen zu wenig konkret gewesen seien (a.a.O., S. 13). Die Frage, ob von Seiten der Evaluatoren bei der Rückmeldung der Ergebnisse und bei der Abgabe von Empfehlungen eher Bescheidenheit oder evtl. auch eine Prise Provokation vorherrschen sollte, ist also offensichtlich nicht allgemein gültig zu beantworten.

In einer Vielzahl von Peer Reviews werden jedenfalls konkrete Empfehlungen an die besuchte Schule gegeben. So z.B. im Projekt „eiver“, bei dem Verbesserungsvorschläge der Peers konstitutiver Teil des Verfahrens sind und deren Bewertung an die besuchte Schule verwiesen wird (vgl. Galetzka 2007, S. 158). Auch die Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung für Deutsche Auslandsschulen (2006) formuliert bei ihren Hinweisen zur Vorbereitung und Durchführung eines Peer-Reviews“ eindeutig:

„Die Peers (...) geben der Schule datengestützte Empfehlungen für die weitere Qualitätsentwicklung.“ (ebd.)

Für Buhren/Düring gehören Empfehlungen ebenfalls eindeutig zum Gesamtkonzept des Peer-Review-Verfahrens. In ihrem Handbuch zur Schulentwicklung mit kritischen Freunden formulieren sie dies im Zusammenhang mit der Rückmeldung der Evaluationsergebnisse unmissverständlich:

„Der Bericht endet mit konkreten Empfehlungen der Peers an die Schule.“
(Buhren/Düring 2008, S. 45)

„Kritische Freunde“, die trotzdem Bedenken haben, dass klare Empfehlungen von Kollegen zu Kollegen nicht angemessen sein könnten, nutzen als Mittelweg zwischen dem Verzicht auf und der konkreten Abgabe von Empfehlungen teilweise „Impulsfragen“. Darin werden Ratschläge in Fragestellungen gekleidet, mit deren Hilfe die Betroffenen angeregt werden sollen, sich selbst Gedanken zu konkreten Verbesserungsmaßnahmen zu machen. So könnte z.B. eine Impulsfrage im Anschluss an die Evaluation der „Unterrichtsqualität“, in deren Rahmen die Peers eine Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs feststellten, lauten:

„Inwieweit könnten schüleraktivierende Sozialformen und Unterrichtsarrangements (z.B. Gruppen- oder Projektarbeit) dazu beitragen, Motivation und Lernerfolg auf Seiten der SchülerInnen zu steigern?“

In dieser Fragestellung steckt zwar kein expliziter Ratschlag, jedoch der Hinweis auf den Nutzen des verstärkten Einsatzes von schülerzentrierten Unterrichtsformen. Der Unterschied zur konkret ausgesprochenen Empfehlung „mehr Schüleraktivierung“ liegt hier in erster Linie darin, dass die Peers sich mit der Formulierung einer Fragestellung bewusst davon distanzieren, dass sie als externe Beobachter den „Insidern“ (hier den Kollegen) auf der Basis eines kurzen Schulbesuchs Ratschläge erteilen wollten. Bei dieser Vorgehensweise der „kritischen Freunde“ dominiert die eigene Rollendefinition als „Gleichgestellte“, die hier jeden Anschein vermeiden wollen, als „Besserwisser“ aufzutreten (vgl. Abschnitt 4.2.8). Dabei gilt es allerdings anzumerken, dass der Übergang von der klar maßnahmenorientierten Impulsfrage zur konkreten Empfehlung fließend ist. Unabhängig von der Bewertung der Wirkung konkreter Empfehlungen als Folge der Auswertung der Evaluationsdaten macht es Sinn, die Frage, ob und in welcher Form von den Peers konkrete Verbesserungshinweise gegeben werden sollen, schon im Vorfeld (z.B. im Peer-Review-Kontrakt) zu klären⁵⁹. Gleiches gilt für die Art der Rückmeldung der Ergebnisse, auf die im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

⁵⁹ Auf den Einfluss von Empfehlungen bzw. Impulsfragen auf das Gelingen von Peer Reviews wird in Abschnitt 7.6.1 der vorliegenden Arbeit genauer eingegangen.

4.2.11 Rückmeldung der Ergebnisse

Ohne die Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews mit der Zielrichtung eines konkreten Nutzens verliert die Arbeit der „kritischen Freunde“ den Charakter einer Evaluation (vgl. auch Evaluationsstandard „Nutzen“ in Abschnitt 4.1.4). Dieser Nutzen, also die Bereitstellung von Daten als Entscheidungsgrundlage für qualitätsverbessernde Maßnahmen der Schulentwicklung, wird durch die Art der Rückmeldung entscheidend beeinflusst. Bei Buhren/Düring (2008, S. 45) reicht der Verfahrensschritt der Auswertung des Peer Reviews deshalb von der Rückspiegelung der Ergebnisse bis zur Konzeption konkreter Entwicklungsmaßnahmen, wobei jeweils zwischen Aufgabenbereichen unterschieden wird, die in der Verantwortung der besuchten Schule oder in der Verantwortung der Peers liegen. Da jedoch in der vorliegenden Arbeit die Schritte der Rückmeldung und der Ableitung bzw. Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen getrennt analysiert werden, wurde die folgende Tabelle der beiden oben genannten Autoren gekürzt und auf den Bereich der (schriftlichen und mündlichen) Rückmeldung zugeschnitten.

Verantwortlichkeiten bei der Rückmeldung der Ergebnisse des Peer Reviews	
Verantwortung der Schule	Verantwortung der Peers
In welcher Art und Weise werden die Ergebnisse in der Schulgemeinschaft bekannt gegeben?	Wie sieht das Berichtsformular aus und wie wird der Bericht (inhaltlich) erstellt? (z.B. deskriptiv, bewertend, empfehend)
Wer wertet den Bericht aus? (z.B. Schulleitung, Steuergruppe, erweiterter Kreis der Schulgemeinschaft)	Wer erstellt den Bericht? (redaktionelle Arbeitsteilung, Abstimmungsprozess und Schlussfassung)
Soll es eine Veröffentlichung von Teilen oder des gesamten Peer-Review-Berichtes geben?	Wie erfolgt die (mündliche) Darstellung der Ergebnisse gegenüber Vertretern und Vertreterinnen der Schulgemeinschaft?

Tabelle 15: Verantwortlichkeiten im Rahmen der Rückmeldung der Peer-Review-Ergebnisse

Quelle: nach Buhren/Düring (2008, S. 45), bearbeitet durch den Verfasser

Zwei Aspekte der Rückmeldung, die in der Original-Tabelle von Buhren/Düring der Verantwortung der Peers zugeordnet sind, nämlich die Festlegung des Termins des Berichtes und seines Adressatenkreises, wurden in die hier verkürzt aufbereitete Fassung nicht mit aufgenommen, da sich diese Zuordnung nicht verallgemeinern lässt und nach Ansicht des Verfassers auch nicht zweckmäßig erscheint. So wird der Abgabetermin des Berichtes meist im Peer-Kontrakt vorgegeben, der entweder durch die besuchte Schule oder in Absprache mit den Peers formuliert wird (vgl. Abschnitt 4.2.9). Eine (Allein-) Verantwortlichkeit der Peers erscheint hier insbesondere aus dem zeitnahen Informationsinteresse der Auftraggeber heraus nicht sinnvoll. Gleiches gilt für die Festlegung des Adressatenkreises des Evaluationsberichtes. Die Auswahl der Empfänger der mündlichen und schriftlichen Rückmeldung liegt im ureigensten Interesse der besuchten Schule. Sie allein kann aus der Kenntnis der Situation vor Ort (z.B. Kommunikationsstil gegenüber externen Anspruchsgruppen) entscheiden, wem die Ergebnisse des Peer Reviews präsentiert werden und in welcher Form dies geschieht (Grundsatz der Datenhoheit der Schule, vgl. z.B. Kempfert/Rolff 2005, S. 111).

Die in Tabelle 15 dargestellten Aspekte und Verantwortlichkeiten beim Datenfeedback im Rahmen des Peer-Review-Verfahrens werden im Folgenden näher ausgeführt.

Die Rückmeldung der Ergebnisse von Peer Reviews gliedert sich wie in der Tabelle bereits ersichtlich in ein mündliches Feedback am Ende des Schulbesuchs und in einen schriftlichen Bericht, der in der Regel erst im Anschluss an die Evaluation vor Ort fertig gestellt wird (vgl.

z.B. Fallbeispiele bei Gutknecht-Gmeiner 2008 und Abschnitt 7.6 der vorliegenden Arbeit). Auch eine ausführlichere Präsentation der Ergebnisse nach der schriftlichen Berichtslegung ist möglich (vgl. Buhren/Düring 2008, S. 45). In diesem Fall findet aber in der Regel zusätzlich ein kurzes mündliches Feedback zum Abschluss des Vor-Ort-Besuchs statt.

Unabhängig von Zeitpunkt und Art der Rückmeldung formuliert das Projekt „eiver“ sechs Gütekriterien für das Feedback im Anschluss an das Peer Review (IQ Hessen 2006, S. 40):

- Es entsteht unmittelbarer Nutzen für die besuchte Schule.
- Erkenntnisse aus dem Schulbesuch und aus der Selbstreport-Auswertung wurden zwischen Peers und der besuchten Schule ausgetauscht.
- Alle Betroffenen erhalten eine Rückmeldung.
- Das effektivste Rückmeldeverfahren wurde ausgewählt.
- Die Peers verfassen einen Bericht.
- Alle Beteiligten ziehen eine konstruktiv-kritische Bilanz zum Verfahren.

Diese Kriterien (abgesehen von der Berichtslegung) gelten bereits für das mündliche Feedback, das für die meisten Peer-Review-Verfahren konstitutiv ist. Lediglich in einem der zehn von Gutknecht-Gmeiner vorgestellten Fallbeispiele von Peer Reviews findet keine direkte mündliche Rückmeldung am Ende der Evaluation statt. In einem Interview mit der Autorin begründet dies ein Vertreter der Schule wie folgt:

„In Holland we have made the decision not to give any oral report on the day of the visit. The main reason is that this leads to (unpleasant) discussions and furthermore everything you say must be exactly the same as is written in the report.“

(zitiert nach Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 163)

Die holländische Ausnahme von der Regel des direkten mündlichen Feedbacks und die dafür im Interview gegebene Begründung lassen sich erst durch Hintergrundinformationen zum genannten Fallbeispiel verstehen. Im beschriebenen Fall handelt es sich um ein an das EFQM-System⁶⁰ angelehntes Verfahren der Zertifizierung, das der gesetzlichen Verpflichtung niederländischer Berufsbildungseinrichtungen nachkommt, ein Qualitätsmanagement zu installieren (vgl. auch Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 157). In diesem Zusammenhang sind auch externe Audits vorgeschrieben, die teilweise mit Hilfe von Peers durchgeführt werden. Deren schriftlicher Bericht hat wiederum direkte Konsequenzen für die evaluierte Bildungseinrichtung, was die im Vergleich zu rein formativ ausgerichteten Reviews große Brisanz des Abschlussberichtes und damit auch einer möglichen vorangehenden mündlichen Rückmeldung erklärt. Eine konträre Bewertung im Vergleich zur holländischen Vorgehensweise nimmt dagegen z.B. das Handbuch zum Europäischen Peer Review vor:

„Ein sehr wichtiges Element im Peer Review Verfahren ist die am Ende stattfindende Feedback-Sitzung, bei der die Peers ihre Ergebnisse (und eventuell auch Empfehlungen) den VertreterInnen der evaluierten Bildungseinrichtung mitteilen.“ (öibf 2007, S. 22)

Abgesehen von wenigen Ausnahmen, wie dem Beispiel aus den Niederlanden, sind direkte Feedbacks am Ende des Schulbesuchs deshalb Standard in schulischen Peer-Review-Verfahren. Die Vorbereitung des ersten Feedbacks vor Ort erfolgt dabei schon während des Besuchs. Abhängig von der Zeit, die den „kritischen Freunden“ dafür zur Verfügung steht, und von den Wünschen der besuchten Bildungseinrichtung (vgl. z.B. Peer-Kontrakt) gestalten sich Inhalt, Form und die Länge der ersten Rückmeldung. Diese hat nicht nur Informations-

⁶⁰ European Foundation for Quality Management

charakter, sondern dient häufig gleichzeitig der kommunikativen Validierung der Ergebnisse. Zusätzlich weist Gutknecht-Gmeiner am Beispiel des Schleswig-Holsteinischen EVIT-Verfahrens darauf hin, dass die Einbeziehung des Kollegiums in das mündliche Feedback, Vorbehalte gegenüber den Ergebnissen abbauen kann:

„Der Grund für die Abhaltung von Rückmeldegesprächen mit dem gesamten Kollegium oder großer Teile des Kollegiums ist, dass der Disseminationsaufwand innerhalb der Schule sinkt und durch Information und Beteiligung Informationsmängel und Widerstände abgebaut werden.“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 230)

Bei EVIT (vgl. MfBFSW 2005), bei dem die Einbeziehung der Schulaufsicht der Evaluation auch den deutlichen Charakter einer Rechenschaftslegung gibt, richtet sich der mündliche Bericht zunächst lediglich an den Schulausschuss, in dem neben der Schulleitung Vertreter von Lehrern, Schülern, Eltern und Schulträger sitzen. Die Erweiterung der Adressaten auf das gesamte Kollegium ist der besuchten Schule überlassen (a.a.O., S. 19). Wie das Beispiel von EVIT zeigt, kann der Adressatenkreis der mündlichen Rückmeldung neben Schulleitung und Lehrkräften auch auf andere Interessenten ausgeweitet werden (vgl. auch Abschnitt 7.6.2). Ob auch Schüler- und Elternvertreter, Schulaufsicht, Unternehmensvertreter, Kommunalpolitiker oder andere Personen eingeladen werden, entscheidet die evaluierte Schule. Bei der Ausweitung oder der bewussten Eingrenzung des Adressatenkreises spielt der Grad der Offenheit und Einbindung der Schule ins gesellschaftliche Umfeld eine erhebliche Rolle. Je mehr sich die besuchte Schule gegenüber ihren „Bildungspartnern“ im weiteren Sinne öffnet, umso größer bzw. vielfältiger dürfte auch die Runde der Empfänger der mündlichen Rückmeldung der Ergebnisse der Peer Reviews sein.

Mündliche Präsentation der Ergebnisse

Inhalt und Form der mündlichen Rückmeldung werden nicht unerheblich vom Kreis der Adressaten beeinflusst. So kann das Feedback eher deskriptiv angelegt sein, sich also weitgehend auf die aufbereitete Darstellung der erhobenen Daten beschränken. Ebenso ist aber auch eine bewertende Darstellung, gegebenenfalls verbunden mit konkreten Empfehlungen möglich. Da die Auswahl der Inhalte und die Entscheidung für oder gegen Bewertung bzw. Empfehlung die Wirkung des Berichtes auf die Adressaten entscheidend beeinflussen kann, sollte die konkrete Vorgehensweise im Vorfeld der Rückmeldung mit der Auftrag gebenden Schule klar abgesprochen werden (z.B. Peer-Kontrakt). Für die Entscheidung für oder gegen eines der beiden Verfahren gibt das Handbuch für das Europäische Peer Review in der beruflichen Erstausbildung folgende Empfehlung:

„Beschreibendes Feedback soll dann gegeben werden, wenn 1) die Berufsbildungseinrichtung dies explizit wünscht oder 2) kulturelle Einstellungen gegenüber Feedback und/oder das Fehlen jeglicher bzw. Vorhandensein negativer Erfahrung seitens der Berufsbildungseinrichtung mit externen Evaluierungen eine vorsichtige Herangehensweise erfordert.“ (öibf 2007, S. 22)

Unabhängig vom Empfängerkreis und davon, ob die mündliche Rückmeldung eher deskriptiv oder auch bewertend bzw. empfehend ausgerichtet ist, muss sich die von den Peers gewählte Darstellung in erster Linie an den Interessen und am Vorwissen der Adressaten orientieren. Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt dieser Arbeit ausgeführt, kann das Datenfeedback nur eine entwicklungsfördernde Wirkung entfalten, wenn es die Betroffenen auch persönlich anspricht. Hier scheint eine zielgruppengerechte Balance zwischen der im oben zitierten Peer-Review-Handbuch genannten „vorsichtigen Herangehensweise“ und der Akzentuierung bzw. Bewertung der gesammelten Informationen zielführend zu sein.

Sinnvoll eingesetzte Visualisierung fördert beim mündlichen Feedback das Interesse und damit die Aufnahme von Daten. Wie bereits im Abschnitt zur Datenaufbereitung (vgl. Abschnitt 4.2.10) angesprochen, ist dabei allerdings von einem „overload“ (Schmocker 2003) der Ausführungen mit Diagrammen, Tabellen oder Powerpoint-Spielereien Abstand zu nehmen. Welche Methoden der Visualisierung im Einzelnen eingesetzt werden, hängt in erster Linie von der zur Verfügung stehenden Zeit und Technik sowie von Anzahl und Zusammensetzung der Adressaten ab. Während z.B. bei einer kleinen Zielgruppe (z.B. erweiterte Schulleitung) die Nutzung von Flip Charts und einigen ausgedruckten Tabellen und Grafiken durchaus ausreichen kann, erfordert die Präsentation der Ergebnisse in einer größeren Runde (z.B. Gesamtkollegium) technische Hilfsmittel, wie Overhead-Projektoren oder Daten-Beamer. Der Einsatz des Beamers zur Projektion von Präsentationssoftware, wie z.B. Microsoft Powerpoint (PPT), bringt zudem den Vorteil mit sich, dass sich die stichpunktartige Zusammenfassung von Evaluationsdaten mit der Einbeziehung von Grafiken und anderen bildhaften Darstellungen verbinden lässt. Zudem gibt eine vorbereitete PPT-Präsentation dem Vortrag der Peers gleichzeitig eine inhaltliche und zeitliche Struktur. Über das Mittel der Datenprojektion (Beamer) können auch Fotos zur Visualisierung der Evaluationsergebnisse eingesetzt werden. Diese sind – insbesondere wenn dem Auditorium bekannte Räume oder Personen gezeigt werden – besonders geeignet für die Vermittlung von Authentizität und die Schaffung emotionaler Nähe zwischen Evaluatoren und Evaluierten. Einen ähnlichen Effekt kann die wörtliche Wiedergabe prägnanter Zitate haben, die im Verlauf der Interviews gesammelt wurden. So kann z.B. eine Schülersaussage, wie „Projekte find ich cool.“ gleichzeitig die Stimmung unter den Zuhörern auflockern und Hinweise auf dessen inhaltlichen Hintergrund (z.B. Evaluationsschwerpunkt „Handlungsorientierung“) geben. Sowohl beim Einsatz von Zitaten als auch von Fotos mit Personen ist allerdings auf den Vertrauens- bzw. Persönlichkeitsschutz der Betroffenen zu achten.

Die Frage, ob die „kritischen Freunde“ während oder am Ende der Präsentation mit den Zuhörern in einen Dialog treten oder auf weiterführende Fragen eingehen, sollte bereits im Vorfeld mit der besuchten Schule geklärt werden. Die Entscheidung für einen reinen Vortrag der Ergebnisse oder eine ergänzende kommunikative Auseinandersetzung damit hängt von mehreren Faktoren ab. Abgesehen vom Zeitrahmen, der für die Rückmeldung der Ergebnisse zur Verfügung steht, beeinflussen auch zahlenmäßige Größe und Zusammensetzung des Auditoriums die Entscheidung (von Peers und Schule) für oder wider eine vertiefende Diskussion. Große Zuhörergruppen und gleichzeitig ein enges Zeitfenster sprechen dabei aus praktischen Erwägungen heraus eher gegen eine Diskussion. Gleiches gilt, wenn zu erwarten ist, dass die Ergebnisse bei den Betroffenen zu heftigen Auseinandersetzungen oder spontanen Abwehrreaktionen führen könnten (vgl. Fallbeispiel DSB Alexandria in Abschnitt 6.2.2). Andererseits fördert die Möglichkeit von vertiefenden Nachfragen und Diskussion die inhaltliche und emotionale Auseinandersetzung der Adressaten mit den Befunden der Peers und dient wie bereits erwähnt gleichzeitig deren kommunikativer Validierung. Bühren/Düring (2008, S. 44) stellen die Entscheidung über die Art der mündlichen Rückmeldung am Ende des Peer Reviews in die Verantwortung der Evaluatoren. Dieser Einschätzung widerspricht allerdings die Tatsache, dass Vertreter der besuchten Schule besser einschätzen können als die Peers, welche Art der Präsentation und Auseinandersetzung mit den Ergebnissen für das ausgewählte Auditorium sinnvoll erscheint. Ein vorab geführter Dialog zwischen Schule und „kritischen Freunden“ kann hier dazu dienen die Vorstellungen beider Gruppen zu integrieren.

Schriftlicher Abschlussbericht

Ebenso wie Inhalt und Ablauf der mündlichen Rückmeldung der Evaluationsergebnisse erfordern Verfahren und Gestaltung des schriftlichen Abschlussberichtes eine vorherige Abstimmung zwischen den Peer-Evaluatoren und der besuchten Schule. Allerdings kann nicht die Frage, *ob* es einen schriftlichen Bericht gibt zur Diskussion stehen, sondern lediglich die Fra-

ge, wie dieser Bericht inhaltlich strukturiert sein sollte, denn *„Evaluation ist keine, wenn sie nicht dokumentiert wird.“* (Reischmann 2003, S. 244)

Wottawa/Thierau (2003) merken aber zur Notwendigkeit der Berichtslegung bei (wissenschaftlichen) Evaluationsstudien einschränkend an, dass die dokumentierte Rückmeldung nicht nur vorhanden sein, sondern auch bei den Adressaten richtig „ankommen“ muss, um Nutzen zu entfalten:

„Das letztlich für die Praxis relevant werdende Ergebnis einer Evaluationsstudie ist nicht das, was im Laufe des Projektes von den dort Beteiligten erfahren wurde, auch nicht das, was in den entsprechenden schriftlichen und mündlichen Berichten enthalten ist; relevant werden höchstens jene Informationen, die bei den Adressaten der Berichte ankommen.“
(a.a.O., S. 159)

Diese Aussage bezieht sich zwar originär auf wissenschaftliche Evaluationsberichte, die ein Vielfaches der Länge von Peer-Berichten erreichen können, die Notwendigkeit der Zielgruppenorientierung bei der Dokumentation der Ergebnisse gilt aber genauso für Peer Reviews (vgl. Abschnitt 7.6.2). Wichtig ist ebenfalls, dass im Abschlussbericht zwischen Ergebnissen (Daten), Bewertungen und Empfehlungen klar unterschieden wird (vgl. Hameyer/Simon 2003, S. 11).

Schriftliche Berichte sind ein wichtiges Mittel der Dokumentation und Dissemination der Ergebnisse von Peer Reviews. Gutknecht-Gmeiner (2008, S. 231) stellt bei der Analyse ihrer zehn Fallbeispiele allerdings fest, dass dabei auch andere Dokumentationsformen als schriftliche Berichte eingesetzt wurden (z.B. Checklisten oder Protokolle). Formale Abschlussberichte stellen allerdings die gebräuchlichste Variante der Dokumentation der Ergebnisse der Peer Evaluation dar (ebd.). Die Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung an Deutschen Auslandsschulen fordert in ihrem „Fahrplan zur Vorbereitung und Durchführung eines Peer Reviews“ (2006) sowohl ein mündliches Feedback als auch eine schriftliche Dokumentation der Ergebnisse: *„Die Peers geben der Schule am Ende des Peer-Reviews ein mündliches Feedback und spätestens vier Wochen danach einen schriftlichen Bericht ab.“* (ebd.)

Nicht bei allen Peer Reviews werden verbindliche Absprachen über den Zeitraum bis zur Fertigstellung des Evaluationsberichtes getroffen. Vereinbart wird in der Regel eine „zeitnahe Fertigstellung“ (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 231), was je nach Ausgestaltung des redaktionellen Verfahrens Bearbeitungszeiten von einer bis zu sechs Wochen (vgl. z.B. IPS bei Strahm 2007, S. 153) mit sich bringt. Unstrittig ist, dass mit zunehmender Zeitdauer zwischen dem Abschluss der Vor-Ort-Evaluation und der schriftlichen Berichtslegung sowohl die Aktualität der erhobenen Daten leidet als auch das Interesse der Betroffenen daran erlahmt. So empfehlen Bensen/Büchter bei ihren „Tipps zum Schreiben des Evaluationsberichts“:

„Das Schreiben des Evaluationsberichts sollte auf keinen Fall auf die lange Bank geschoben oder gar verdrängt werden. Da sich ungeübte Autoren (im Übrigen auch viele geübte!) mit der Erstellung längerer Texte schwer tun und die ‚Angst vor dem weißen Blatt Papier‘ umso größer wird, je länger eine Schreibaufgabe aufgeschoben wird, sollte mit der Vorbereitung der einzelnen Textteile so früh wie möglich begonnen werden.“
(Bensen/Büchter 2005, S. 139)

Die beiden Autoren weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Schreiben des Berichtes schon während der Evaluation beginnen kann. Beim Peer Review kann dies z.B. im Rahmen der gemeinsamen Aus- und Bewertung des gesammelten Datenmaterials erfolgen (vgl. Abschnitt 4.2.10). Dies vermindert nicht nur das oben angesprochene Risiko von

Schreibblockaden, sondern ebenso das von Erinnerungslücken, die mit zunehmendem zeitlichem Abstand vom Schulbesuch größer werden. Außerdem gilt es zu bedenken, dass Peers als „nebenberuflich“ tätige Evaluatoren im Anschluss an den Schulbesuch oft wieder von ihrer Alltagsarbeit vereinnahmt werden und die räumliche Distanz zu den anderen „kritischen Freunden“ eine inhaltliche Abstimmung bei der Berichtslegung erschweren kann (vgl. Fallbeispiele in Abschnitt 6.2.2).

Ebenso wie bei der Gestaltung des mündlichen Datenfeedbacks stehen bei der schriftlichen Berichtslegung die Ansprüche der Adressaten der Rückmeldung im Vordergrund. Bonsen/Büchter (2005, S. 139) verweisen hierzu in den schon zitierten „Tipps zum Schreiben des Evaluationsberichts“ unter Bezug auf Reischmann (2003) und Bortz/Döring (2003) auf das „Primat der Nutzenorientierung“, das unter anderem einen zielgruppenorientierten Schreibstil erfordere. Dies gilt u.a. für die Sprachwahl, den Inhalt und nicht zuletzt für die Länge des Evaluationsberichtes:

„Ein Evaluationsbericht muss nicht ein umfangreiches Dokument sein. 10 bis 20 Seiten reichen aus. Im Bericht ist kenntlich gemacht, welches die Kernpunkte, die kontroversen Sichten und Anlegstellen für weitere Schulentwicklung sind. Ein zusammenfassender Abschnitt mit den Kernpunkten und Empfehlungen oder Entscheidungsoptionen kann auf farbigem Papier hervorgehoben sein.“ (Hameyer/Simon 2003, S. 11)

Diese Beschränkung des Umfangs des schriftlichen Berichtes entspricht wiederum dem Postulat der Zielgruppenorientierung. Hierzu dient der Vorschlag, eine kurze Zusammenfassung mit den wichtigsten Ergebnissen und Empfehlungen zu erstellen, denn je kürzer der Bericht, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieser auch über einen besonders interessierten innerschulischen Zirkel (z.B. Steuergruppe) hinaus tatsächlich gelesen wird (vgl. auch Abschnitt 7.6.1).

Wottawa/Thierau (2003, S. 160) verweisen in diesem Zusammenhang mit der Zielgruppenorientierung des schriftlichen Berichtes auf die besondere Schwierigkeit heterogene Adressatengruppen anzusprechen:

„Generelle Erfolgsregeln gibt es nicht; in jedem Fall sollte man aber bei den einzelnen Formulierungen oder Bezeichnungen auf mögliche Missverständnisse achten und jedes Konzept von wenigstens einem Angehörigen der relevanten Teilgruppen (...) vor der Publikation hinsichtlich dieses Aspektes prüfen lassen.“ (a.a.O., S. 161)

Die hier angesprochene Möglichkeit einer Prüfung bzw. Akkordierung des Evaluationsberichtes durch die Betroffenen ist trotz der von Buhren/Düring (2008, S. 45) bei den Peers verorteten Gesamtverantwortung für die Berichtslegung, konstitutiver Bestandteil zahlreicher Peer-Review-Verfahren. Gutknecht-Gmeiner stellte diese inhaltliche Abstimmung mit den Verantwortlichen der evaluierten Schule bei allen zehn untersuchten Fallbeispielen fest.

„Besonders in den Fällen, in denen sich die Berichtlegung auch in gewissem Maße oder zum größten Teil an eine externe Öffentlichkeit wendet, werden die Berichte einer oder mehrerer Feedbackschleifen unterworfen (...).“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 232)

Ein Beispiel eines strukturierten und intensiven Feedbackprozesses bei der Abstimmung des Abschlussberichts des Peer Reviews gibt Strahm (2007, S. 153) im Rahmen der Darstellung der Abläufe beim Berner Intensivprojekt Schule (vgl. Tabelle 16). Die umfangreichen Verfahrensschritte bei der Berichtslegung, die beim Intensivprojekt Schule (IPS) durchgeführt werden und in dieser umfassenden Form bei anderen Peer-Review-Verfahren sicherlich die Aus-

nahme darstellen, sind wohl nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass der „definitive Bericht“ nach Durchlaufen dieses Akkordierungsprozesses letztlich an die Schulbehörde weitergegeben wird. Dies verleiht dem Peer Review beim IPS neben der propagierten Entwicklungsorientierung (a.a.O., S. 144) auch den Charakter einer formalen Rechenschaftslegung. Aus diesem Grund erhalten die verschriftlichten Ergebnisse des Peer Reviews für die evaluierte Schule eine stärkere schulpolitische Brisanz als Berichte, die lediglich zur internen Auswertung herangezogen werden.

Verfahrensschritt	Dauer
1. Abschlussrunde <ul style="list-style-type: none"> • Rückspiegelung der Ergebnisse • Kommunikative Validierung im Kollegium 	max. zwei Wochen
2. Entwurf des Berichtes <ul style="list-style-type: none"> • Entwurf durch die Peer-Leitung • Redigieren durch eine zweite Person 	2-3 Wochen
3. Gegenlesen durch die Schule <ul style="list-style-type: none"> • Diskussion im Kollegium • Änderungsanträge an die Berichtsverfasser 	1 Woche
4. Definitiver Bericht <ul style="list-style-type: none"> • Autorisierter Bericht an die Schule • Information, Kommunikation der Ergebnisse <p>→ Weiterleitung des Berichtes an die Schulbehörde</p>	

Tabelle 16: Von der Abschlussrunde zum definitiven Peer Bericht im Intensivprojekt Schule

Quelle: nach Strahm 2007, S. 153, bearbeitet durch den Verfasser

Aufgrund seiner Intensität lassen sich aus dem Beispiel des Abstimmungsprozesses im Rahmen des IPS wichtige Elemente der Berichtslegung in Peer-Review-Verfahren herausarbeiten. Vorbereitender Schritt hierzu ist das mündliche Feedback der Peers vor Ort und die damit verbundene (mehr oder weniger intensive) kommunikative Validierung der Ergebnisse. Dadurch kommt es bereits zu einer wichtigen Absicherung der Informationen, die anschließend zum schriftlichen Bericht aufbereitet werden. Anschließend stellt sich die Frage, wer die Ergebnisse verschriftlicht, bzw. den ersten Entwurf dazu verfasst. Peer Evaluatoren arbeiten (von wenigen Ausnahmen abgesehen) in Teams, die sich speziell zu diesem Anlass bilden. Nach Abschluss der Evaluation an der Schule kehren die „kritischen Freunde“ wieder an ihre unterschiedlichen Heimat- bzw. Einsatzorte zurück. Der Kontakt untereinander und die gemeinsame Abstimmung bei der Berichtslegung werden dadurch naturgemäß erschwert. Für das Verfassen des Abschlussberichtes gibt es dementsprechend verschiedene organisatorische Varianten:

- (1) Berichtslegung durch ein ausgewähltes Mitglied des Peer-Teams
- (2) Arbeitsteilige Redaktion des Berichtes durch die Peers und Verbindung der Textelemente durch ein Team-Mitglied
- (3) Gemeinsames Verfassen des Abschlussberichtes vor Ort

Bei der ersten Variante übernimmt z.B. der Leiter des Peer-Teams das Verfassen eines Berichtsentwurfs aus den Daten, die während der Vor-Ort-Evaluation gesammelt wurden. Der Entwurf wird dann zum Gegenlesen an die anderen Teammitglieder geschickt, die noch Änderungsvorschläge einbringen können. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass die Verantwortlichkeit für das Verfassen des Berichtes klar geregelt und der Text durch die Heranziehung

eines einzigen Autors sprachlich aus einem Guss ist. Der Nachteil ist allerdings, dass das Peer-Teammitglied, das den Berichtsentwurf schreibt, damit auch die größte Arbeitsbelastung hat. Vor dem Hintergrund, dass Peers nach dem Schulbesuch sehr schnell wieder von ihrer Alltagsarbeit eingeholt werden, können daraus erhebliche Verzögerungen bei der Berichtslegung resultieren.

Im arbeitsteiligen Verfahren (Variante 2) verteilt sich die Belastung bei der Erstellung des Berichtes auf die Mitglieder des Peer-Teams. Landwehr/Steiner/Keller (2003-2007, S. 35) bevorzugen diese Vorgehensweise, da sie sich aus ihrer Sicht in der Praxis als produktiv erwiesen habe. Andererseits gilt es zu bedenken, dass sich durch die Arbeitsteilung gleichzeitig der Koordinationsaufwand erhöht und damit das Risiko, dass durch Verspätungen einzelner Teammitglieder der gesamte Bericht nicht rechtzeitig fertig gestellt werden kann. Diese Probleme werden dann vermieden, wenn der Bericht noch vor Ort von den Peers fertig gestellt wird (Variante 3), was aber aus Zeitgründen oft nur schwer zu verwirklichen ist⁶¹.

Veröffentlichung der Peer-Review-Ergebnisse

An einigen Schulen (vgl. Fallschulen bei Gutknecht-Gmeiner 2008 und Abschnitt 6.2.2) werden die Ergebnisse des Peer Reviews einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Das ist z.B. möglich durch die Veröffentlichung (von Ausschnitten) im Jahrbuch der Schule oder auf deren Homepage. Dies dient u.a. dazu, Transparenz über die Qualität der untersuchten Bereiche herzustellen. Andererseits verweist Strittmatter (2000, S. 76) am Beispiel der Fremdevaluation auf das Problem, dass eine erzwungene Veröffentlichung der Ergebnisse *„die Schulen notwendigerweise in die Interessenslage der Mängelvertuschung zwingen und das entwicklungsorientierte Balancesystem kompromittieren muss.“* Ein weiteres Problem sieht Kempfert (2001), denn *„einerseits hat wohl auch die weitere Öffentlichkeit, sprich Elternschaft, ein Recht zu wissen, was an der betreffenden Schule passiert ist, andererseits können negative Ergebnisse den Druck immens verstärken und den intendierten Schulentwicklungsprozess gefährden.“* (a.a.O., S. 21)

Wendet man diese Einschätzung auf das Peer Review an, das wie bereits dargelegt eindeutig dem Entwicklungsparadigma zuzuordnen ist, lässt sich daraus ableiten, dass eine Veröffentlichung der Ergebnisse nicht angeordnet werden darf. Die Verfügungsgewalt über die Daten muss bei der Schule bleiben, was jedoch nicht ausschließt, dass diese aus Gründen der Transparenz gegenüber den schulischen Stakeholdern freiwillig eine Veröffentlichung betreibt. Unter der Voraussetzung dieses Einverständnisses der Betroffenen kann nach Meinung von Kempfert selbst die Publikation unangenehmer Ergebnisse positive Wirkungen bei den Adressaten des Peer-Berichtes auslösen:

„Denn auch wenn unangenehme Ergebnisse bekannt werden und die Schule diese eingesteht, gleichzeitig allerdings Maßnahmen zur Behebung der Defizite ergreift und diese ebenfalls kommuniziert, führt dies eher zu einer Akzeptanz bei den Eltern (die durch ihre Kinder ohnehin informiert zu sein glauben), als wenn Schulen versuchen, Defizite unter den Teppich zu kehren.“ (Kempfert 2001, S. 22)

In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit wurden die strukturellen Merkmale der Peer Reviews auf der Basis der dazu verfügbaren Literatur dargestellt. In den folgenden Kapiteln sollen diese Kennzeichen sowie die in den ausgewerteten Publikationen geäußerten Einschät-

⁶¹ Auf die Vor- und Nachteile der sofortigen Berichtslegung wird am Beispiel der vier Fallschulen (Abschnitt 6.3.2) und bei der Darstellung der Gelingensbedingungen von Peer Reviews (Abschnitt 7.6.1) noch näher eingegangen.

zungen zu den Gelingensbedingungen von (Peer-) Evaluationen am Beispiel des deutschen Auslandsschulwesens überprüft werden.

5. Methodische Vorgehensweise

5.1 Methodische Vorgehensweise und Datengrundlage

„Ein Forschungsdesign ist ein Plan für die Sammlung und Analyse von Anhaltspunkten, die es dem Forscher erlauben, eine Antwort zu geben – welche Frage er auch gestellt haben mag. Das Design einer Untersuchung berührt fast alle Aspekte der Forschung von den winzigen Details der Datenerhebung bis zur Auswahl der Techniken der Datenanalyse.“
(Ragin zitiert nach Flick 2008b, S. 252)“

Das Forschungsdesign zur Analyse der Gelingensbedingungen und des Nutzens von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen beruht zum einen auf der Untersuchung von Peer Reviews an vier Fallschulen und zum anderen auf der schriftlichen und mündlichen Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (vgl. Abbildung 9). Dabei sollen sowohl qualitative (z.B. Interviews) als auch quantitative (z.B. Fragebögen) Methoden der empirischen Sozialforschung miteinander verschränkt werden, um die Verlässlichkeit der gewonnenen Daten zu erhöhen (vgl. Kelle 2008, S. 227). Diesem Zweck dient auch die kommunikative Validierung von Fragebogenantworten durch zusätzliche Interviews mit den Befragten. Durch die Triangulation von Methoden (siehe oben) und Daten (z.B. Interviewpartner, Dokumente) sollen zu verschiedenen Zeitpunkten mehrere Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand berücksichtigt werden (vgl. Schröder-Lenzen 2010, Flick 2008c, Griese 2005, Fichten 2003, Mayring 2001, Denzin 1989).

Die methodische Triangulation, die in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommt, ist u.a. der Tatsache geschuldet, dass sowohl die quantitative als auch die qualitative Herangehensweise hinsichtlich des gewählten Forschungsgegenstandes bestimmte Vor- und Nachteile aufweisen. So erfüllen z.B. die in dieser Untersuchung genutzten Fragebögen mit vorgegebenen Antwortformaten die Gütekriterien⁶² der Objektivität und Reliabilität in höherem Maße als die halbstrukturierten und vergleichsweise offen gehaltenen Leitfadeninterviews, deren Verlauf stark von der Interaktion zwischen Befragten und Interviewer abhängt. So hat z.B. nach Bortz/Döring (2003, S. 239) die Persönlichkeit des Interviewers eine ausschlaggebende Bedeutung für das Interviewresultat. Die Stärke der qualitativen Methode des Interviews liegt wiederum in der Validität der Ergebnisse, da hier – im Gegensatz zum Fragebogen mit geschlossenen Antwortformaten – z.B. durch Nachfragen die Möglichkeit besteht, im Zweifelsfall den Sinn einer Aussage zu klären. Helfferich weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die qualitative Forschung Raum lasse für die Äußerung eines differenzierten Sinns: *„Diese Deutungen oder dieser Sinn sind nicht ‘objektiv’ gegeben, sondern werden in der Interaktion der Menschen gebildet. Die soziale Wirklichkeit, so die Grundposition, ist also immer schon interpretierte, gedeutete und damit interaktiv ‘hergestellte’ und konstruierte Wirklichkeit Forschungsgegenstand [sic].“* (Helfferich 2010, S. 22) Um neben der Anforderung der Validität auch dem Prinzip der Intersubjektivität (Bonsen/Büchter 2005, S. 44) gerecht zu werden, wird der Forschungsprozess, der der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegt, z.B. durch die Darstellung der methodischen Instrumente (z.B. Interviewleitfaden, Fragebögen) und durch die Transkription der Interviewaussagen dokumentiert. Gleichzeitig wird z.B. das Ankreuzverhalten ausgewählter Teilnehmer an den schriftlichen Befragungen durch konkrete Rückfragen zu einzelnen Items kommunikativ validiert (vgl. Abbildung 9).

⁶² zu den Gütekriterien empirischer Forschung vgl. z.B. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 35ff, Bonsen/Büchter 2005, S. 45f und Bortz/Döring 2003, S. 326ff

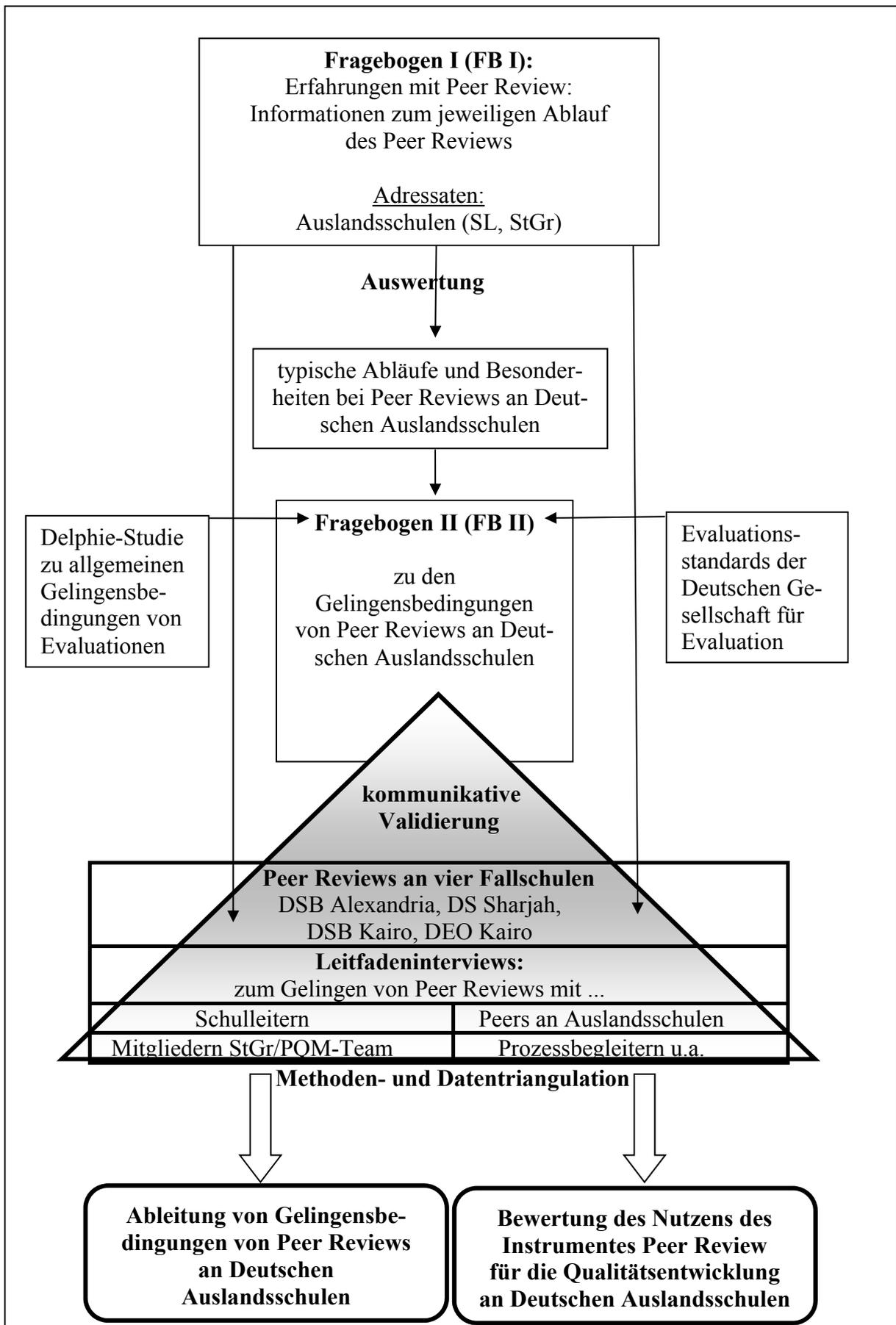


Abbildung 9: Forschungsdesign zur vorliegenden Arbeit

Die Kapitel der Darstellung der an die Durchführung der Evaluation anschließenden Abschnitte des Peer Reviews (z.B. Auswertung, Maßnahmenplanung und -umsetzung) an den drei Fallschulen, an denen der Autor der vorliegenden Arbeit nicht selbst in der Steuergruppe mitwirkte, wurden zudem von Vertretern dieser Schulen inhaltlich gegengelesen (Fakten-Check). Somit geht der Verfasser der vorliegenden Arbeit davon aus, dass die Ergebnisse zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews und zu dessen Bewertung als Evaluationsinstrument durch die Kombination aus qualitativer und quantitativer Herangehensweise hinreichend objektiv, reliabel und valide sind.

Die folgende Abbildung gibt als Beitrag zu intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses einen Überblick zu den für die vorliegende Arbeit genutzten zentralen Datenquellen und zu deren zeitlicher Abfolge.

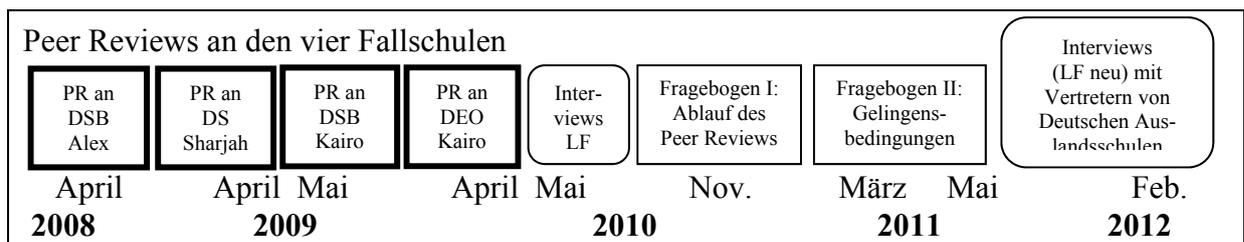


Abbildung 10: Zeitlicher Überblick zur Sammlung von Daten (LF = Leitfaden)

Die empirischen Untersuchungen zu dieser Dissertation begannen mit der Teilnahme des Autors am Peer Review an seiner eigenen Schule, der DSB Alexandria, im April 2008 und endeten mit der Durchführung der letzten Leitfadeninterviews im Februar 2012. Eine zentrale Informationsquelle waren dabei die Peer Reviews an den vier Fallschulen, deren Auswahl und Analyse im Folgenden näher beschrieben werden soll.

Untersuchung der vier Fallschulen

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit war nicht nur am Peer Review an seiner damaligen Schule als Mitglied des Orga-Teams aktiv beteiligt, sondern wirkte zudem bei den drei anderen Fallschulen als „kritischer Freund“ mit. Diese unterschiedlichen Perspektiven der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 337ff) bergen zum einen den Vorteil mit sich, dass der Forscher als Insider einen vertieften Einblick hinter die Kulissen des Untersuchungsgegenstandes erhält und vermittelt dabei gleichzeitig wichtige Feldkompetenz (Fichten 2003, S. 15f). Ein weiterer Vorteil der Nähe des Forschers zum Forschungsgegenstand und den darin handelnden Personen ist die in der Regel größere Offenheit von Gesprächspartnern im Interview und die geringere Notwendigkeit der Erklärung von Aussagen und Kontexten durch die Befragten: *„Ein gemeinsamer Hintergrund hat so eine zweifache Auswirkung: Einerseits entsteht über die Nähe ein für die Thematisierungsbereitschaft förderlicher Vertrauensvorschuss. In gleichem Zug aber erübrigt sich eine Explikation, da man gemeinsame Vorannahmen teilt.“* (Helfferich 2009, S. 126) Helfferich gibt aber gleichzeitig zu bedenken, dass die geringere Notwendigkeit der Explikation auch in einen Nachteil umschlagen kann, weil *„Selbstverständlichkeiten, die aber im Interviewkontext wichtig sein könnten, nicht in eine Textform gebracht werden und damit nicht in die Auswertung als Material eingehen können.“* (ebd.)

Andererseits beurteilt der teilnehmende Beobachter anschließend einen Prozess, den er selbst aktiv mitgestaltet hat, was die Objektivität des Urteils einschränken könnte. Deshalb fordert Fichten (2003, S. 21): *„Subjektivität ist zu reflektieren, damit sie als reflektierte in den Forschungsprozess eingeht.“* Um diese Forderung umzusetzen, müssen z.B. nach Helfferich (2010) vom Interviewer bestimmte Grundprinzipien eingehalten werden:

„Interviewende müssen sich klar darüber sein, dass sie Kommunikationspartner sind, sie müssen eine Haltung der Offenheit entwickeln und nach der Maxime der Offenheit das Interview steuern. Sie müssen die Fähigkeit zu einer Distanz im Sinne einer Zurückstellung eigener Deutungen und schließlich Reflexionsfähigkeit erwerben. Dies bedeutet vor allem, dass Interviewende den Text nicht nach Maßgabe ihres eigenen Normalhorizontes aufnehmen und verstehen, sondern als Ausdruck eines fremden, eben dem Text eigenen Normalitätshorizontes, der sich nicht einfach ‚von selbst versteht‘.“ (a.a.O., S. 24)

Diese Gefahr der Subjektivität des teilnehmenden Beobachters besteht im Rahmen der vorliegenden Arbeit insbesondere bei der Analyse der Fallbeispiele, da der Verfasser dort jeweils den Prozess des Peer Reviews entweder als Mitglied der Steuergruppe der ausrichtenden Schule oder als „kritischer Freund“ aktiv mitgestaltet hat. Um dem Risiko der mangelnden Objektivität aus dem Weg zu gehen, bringt der Autor bei der Beurteilung des Ablaufs und des Erfolgs der Peer Reviews an den vier Fallschulen deshalb keinerlei eigene Wertungen ein, sondern stützt diese ausschließlich auf Befragungen von anderen Beteiligten (z.B. Schulleiter, Steuergruppe, Peers) und auf ergänzende Dokumente (z.B. BLI-Report). Außerdem merkt Altrichter (1998, S. 65) am Beispiel der Aktionsforschung an, dass die Validität der Ergebnisse dadurch gesteigert werden könne, dass ein „zweiter Forschungsprozess“ über den ursprünglichen gelegt werde und nennt hier u.a. die Methode der Triangulation.

Ein weiterer Aspekt, der die Verlässlichkeit der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit beeinflusst, ist die Auswahl der vier Fallschulen⁶³.

Folgende Schulen wurden als Fallbeispiele ausgewählt:

- Deutsche Schule der Borromäerinnen Alexandria (Ägypten)
- Deutsche Schule Sharjah (Vereinigte Arabische Emirate, VAE)
- Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo (Ägypten)
- Deutsche Evangelische Oberschule Kairo (Ägypten)

Die Auswahl erfolgte ausschließlich nach dem Kriterium der eigenen Mitwirkung, also der Möglichkeit der teilnehmenden Beobachtung durch den Autor. Daraus ergibt sich die Frage nach der Repräsentativität der Analyse der Peer Reviews dieser Schulen für das gesamte deutsche Auslandsschulwesen. Eingeschränkt wird hier die Übertragbarkeit der Ergebnisse der vier Fallbeispiele zum einen dadurch, dass die Schulen alle in der Region Nahost liegen, drei davon sogar in einem einzigen Land, nämlich Ägypten. Außerdem handelt es sich bei den ägyptischen Fallbeispielen jeweils um Begegnungsschulen (vgl. Abschnitt 3.1). Die DS Sharjah (Vereinigte Arabische Emirate) lässt sich zwischen Begegnungs- und Expertenschule einordnen (vgl. Abschnitt 6.1.1). Eine reine Expertenschule, so wie sie im deutschen Auslandsschulwesen häufiger vorkommt, ist nicht unter den Fallbeispielen vertreten. Die vier Schulen können also sowohl hinsichtlich ihrer Lage als auch in Bezug auf ihren schulischen Charakter nicht als repräsentativer Querschnitt für Deutsche Auslandsschulen gesehen werden. Diese Einschränkung wirkt sich jedoch auf die Aussagekraft und auch auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse der Analyse der vier Schulen nicht wesentlich aus, denn zum einen haben Lage und Schultyp keinen nennenswerten Einfluss auf die Klärung der Gelingensbedingungen und Wirkungen von Peer Reviews und zum anderen basiert die vorliegende Arbeit, wie bereits dargestellt, nicht allein auf den Erkenntnissen, die anhand der Fallbeispiele gewonnen wurden. Diese werden vielmehr durch Daten von insgesamt 57 Schulen⁶⁴ aus sechs Kontinenten ergänzt (vgl. Abbildung 11).

⁶³ Zur sinnvollen Auswahl von Stichproben bei qualitativen Studien vgl. Mertens 1997

⁶⁴ In dieser Zahl sind die vier Fallschulen mit enthalten.

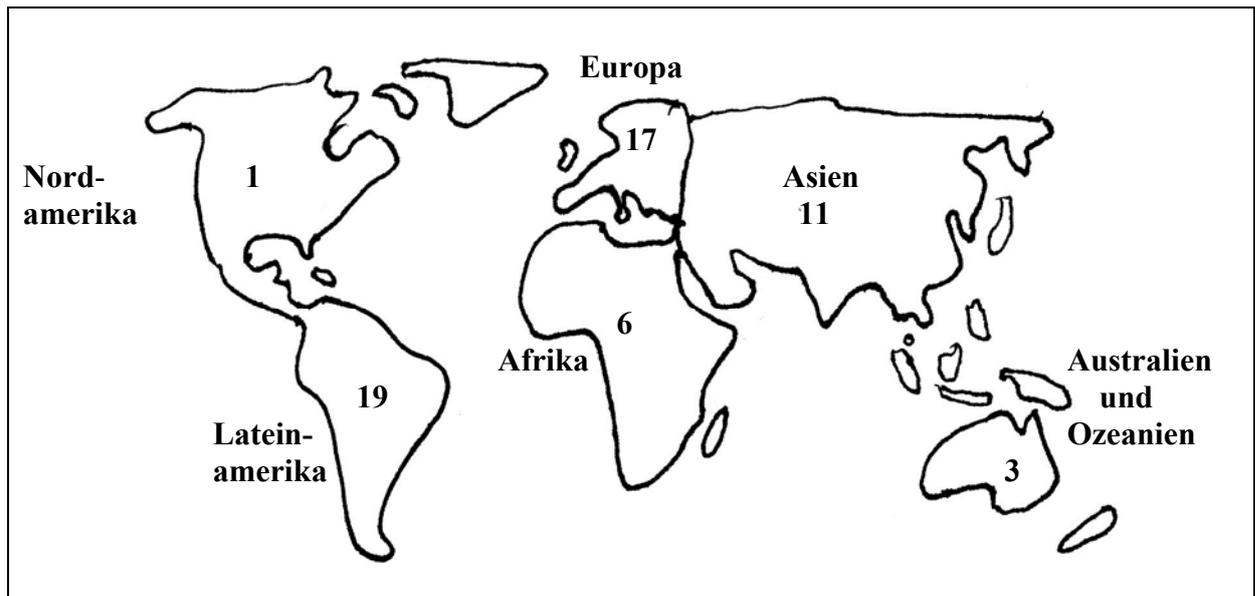


Abbildung 11: Lage der Deutschen Auslandsschulen, von denen für die vorliegende Arbeit Daten aus Interviews und Fragebögen zur Verfügung standen (eigener Entwurf)

Art und Umfang der genutzten Daten

Von den in der Karte eingetragenen 57 Auslandsschulen lagen Daten in Form von Fragebögen (FB I und FB II) und teilweise auch in Form von Interviews vor. Die Schulen der Interviewpartner konzentrierten sich allerdings auf Europa und den Mittelmeerraum (z.B. Fallschulen), ergänzt durch je einen Gesprächspartner aus Nord- und Lateinamerika sowie drei aus Asien. Der größte Umfang von Daten zur Beschreibung und Beurteilung des Peer Reviews an einer Fallschule liegt für die DSB Alexandria vor, da der Autor den dortigen Schulentwicklungsprozess von der Entstehung des Leitbildes bis zur Bund-Länder-Inspektion als Mitglied des PQM-Teams bzw. der Steuergruppe begleitet hat. Dies hat zur Folge, dass dort insbesondere über die Vorbereitung und Auswertung des Peer Reviews sowie über die Ableitung und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen eine größere Datenbasis vorliegt als an den anderen drei Fallschulen, an denen der Autor auf Informationen Dritter und auf die Analyse von Dokumenten angewiesen war. Sowohl bei den Fallbeispielen als auch bei der Gewinnung von Informationen zu Peer Reviews an anderen Deutschen Auslandsschulen stützt sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich auf den Einsatz von Fragebögen und Leitfadenterviews. An den Fallschulen kommen noch informelle Gespräche (z.B. „Manöverkritik“) hinzu, die der Autor während der Durchführung des Peer Reviews mit Vertretern der Schule und mit „kritischen Freunden“ geführt hat.

Konzeption und Einsatz von Fragebögen

Sowohl an den Fallschulen als auch an den anderen untersuchten Deutschen Auslandsschulen wurden schriftliche Befragungen mit vorwiegend geschlossenen Antwortformaten eingesetzt⁶⁵. Zwei Fragebögen richteten sich dabei an Vertreter aller Deutschen Auslandsschulen, deren Erfahrungen mit dem Instrument Peer Review in die vorliegende Arbeit einbezogen wurden⁶⁶:

- Fragebogen I (FB I):
Untersuchung des Ablaufs von Peer Reviews an 45 Deutschen Auslandsschulen
- Fragebogen II (FB II):
Untersuchung der Gelingensbedingungen von Peer Reviews und deren Bewertung als Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung

Die Konzeption von Fragebogen I erfolgte auf der Basis der Erfahrungen mit dem Ablauf der Peer Reviews an den vier Fallschulen, die der Autor der vorliegenden Arbeit bis dahin gemacht hatte und orientierte sich zusätzlich an Schulungsmaterialien für Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen. Der Bogen gliedert sich in die Abschnitte Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Peer Reviews. Bei den meisten Fragen geht es um die reine Beschreibung des Ablaufs des Peer Reviews an der Schule des Befragten, in einigen Fällen soll dieser jedoch auch eine Wertung vornehmen. FB I dient also in erster Linie der Erstellung eines Gesamtbildes davon, wie Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen abgelaufen sind. Auch bei den Auswertungen der enthaltenen Bewertungen geht es nicht um die Einzelschule, sondern um die Erstellung eines übergreifenden Meinungsbildes für alle an der Befragung teilnehmenden Auslandsschulen. Abhängig davon, wann die einzelne Schule ihr Peer Review durchgeführt hatte, konnte deren Vertreter teilweise noch nicht über alle Phasen Auskunft geben. Wurde z.B. das Peer Review erst kurz vor der Befragung durchgeführt, lagen evtl. noch keine Erfahrungen über die Ableitung und Umsetzung von Maßnahmen vor. So kommt es, dass nicht jede Frage von FB I von allen 45 Teilnehmern der einbezogenen Schulen beantwortet wurde⁶⁷.

Fragebogen II basiert auf der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Annahme, dass für Peer Reviews generell vergleichbare Gelingensbedingungen ausschlaggebend sein sollten, wie für andere Evaluationsformen. Deshalb orientieren sich die Fragen zum einen an den Items, die Balzer (2005) für seine Studie zu allgemeinen Erfolgsbedingungen von Evaluationsprojekten benutzte. Hier wurden für den Fragebogen zum Peer Review diejenigen Aspekte von Evaluationen ausgewählt, die einen hohen mittleren sequenziellen Rang (besser als 2,5)⁶⁸ und/oder einen besonderen Bezug zum Peer Review hatten. Teilweise mussten die Balzer-Items durch eine Abwandlung der Formulierung an das Thema „Peer Review“ angepasst werden. Ergänzt wurden die Items, die für FB II ausgewählt wurden, noch durch umformulierte Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards), die hinsichtlich der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit vom Autor als hilfreich erachtet wurden. Außerdem wurden noch einzelne Items hinzugefügt, die sich speziell auf das Instrument Peer Review bzw. auf das deutsche Auslandsschulwesen bezogen. Alle „Fragen“ des Bogens wurden als positive Gelingensbedingungen, also nach Bortz/Döring (2003, S. 255) als

⁶⁵ Eine detaillierte Aufschlüsselung der eingesetzten Fragebögen an den Fallschulen bietet Tabelle 35 in Abschnitt 6.3.

⁶⁶ Die beiden Fragebögen finden sich im Anhang zur vorliegenden Arbeit.

⁶⁷ Die genaue Anzahl der antwortenden Personen (n) wird bei allen tabellarischen Auswertungen von FB I und FB II gesondert angegeben.

⁶⁸ Ein mittlerer sequenzieller Rang von „1“ bedeutet „unverzichtbar für den Erfolg der Evaluation“, „2“ bedeutet „sehr wichtig“, „3“ bedeutet „wichtig“ usw. Eine detailliertere Darstellung des Designs der Balzer-Studie erfolgt in Abschnitt 4.1.5 der vorliegenden Arbeit.

„Statements“ formuliert, bei denen sich der Ausfüller mit Hilfe einer Vierer-Rating-Scala (vgl. Bensen/Büchter 2005, S. 106) entscheiden musste, ob er sie als „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“ oder als „weniger wichtig“ bzw. „ohne Bedeutung“ für den Erfolg eines Peer Reviews bewertet. Von der Möglichkeit, bei jedem Abschnitt von FB II auch eigene, also zusätzliche, Gelingensbedingungen einzufügen, wurde von den 77 Teilnehmern an dieser Befragung nur ein einziges Mal und auch hier nur in Form eines einzigen zusätzlichen Items Gebrauch gemacht.

Die Auswahl der Adressaten von FB I erfolgte zunächst nach der Größe der Schule, auf der Basis der Liste der Deutschen Auslandsschulen, die auf der Website der ZFA verfügbar ist⁶⁹. Daraus wurden diejenigen Schulen ausgewählt und per Mail angeschrieben, die zum damaligen Zeitpunkt mehr als 200 Schüler hatten. Von den 102 Deutschen Auslandsschulen, die auf diese Weise im November 2010 angeschrieben wurden, schickte bis Weihnachten desselben Jahres etwa ein Viertel den ausgefüllten FB I zurück. Nach einer zweiten Mailrunde, bei der die anderen Schulen nochmals um eine Rückmeldung gebeten wurden, antwortete ein weiteres Viertel, davon aber einige Schulen ohne ausgefüllten Fragebogen, mit dem Hinweis, dass sie zum damaligen Zeitpunkt noch kein Peer Review durchgeführt hätten. Bis zum März 2011 erreichte der Rücklauf von FB I schließlich 39 Fragebögen, die im Verlauf des Jahres durch „Nachzügler“ noch auf 45 ergänzt wurden. Die Gründe dafür, warum einzelne Schulen nicht antworteten, können hier nicht verlässlich benannt werden, es ist jedoch davon auszugehen, dass die meisten Adressaten, die sich nicht meldeten, entweder zum damaligen Zeitpunkt noch kein Peer Review durchgeführt hatten, dem Anliegen der Datensammlung keine ausreichende Bedeutung beimaßen oder sich mit Rücksicht auf ihre schulische Arbeitsbelastung nicht die Zeit nahmen, die für das Ausfüllen erforderlich waren.

Die Gründe, warum knapp die Hälfte der angeschriebenen Schulen auf die Bitte des Ausfüllens des Fragebogens nicht geantwortet hat, haben aus Sicht des Verfassers keinen relevanten Einfluss auf die Aussagekraft der Ergebnisse, die durch den Einsatz von FB I erzielt worden sind. Selbst wenn man z.B. annimmt, dass einzelne Schulen deshalb nicht geantwortet haben könnten, weil aus deren Sicht ihr eigenes Peer Review nicht als gelungen gewertet wurde, würden die Rückmeldungen der 45 Schulen, die den Fragebogen ausgefüllt zurück schickten, dadurch nicht entwertet, da es in FB I hauptsächlich darum ging, ein Bild über typische Abläufe von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen zu zeichnen – unabhängig davon, ob diese erfolgreich waren oder nicht. Lediglich die Fragen 9 und 10 des Fragebogens, in denen es um die Beurteilung der Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen ging bzw. um die Bewertung des Peer Reviews im Vergleich zu SEIS+ und BLI, machen hier eine Ausnahme. Hier muss die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass Schulen, an denen das Peer Review aus deren eigener Sicht nicht erfolgreich war, bei den Rückmeldungen zu diesen Fragen unterrepräsentiert sein könnten. Deshalb werden diese beiden Items auch in die Bewertung des Instrumentes Peer Review (vgl. Abschnitt 8) entweder gar nicht mit einbezogen (Frage 9) oder durch weitere Daten (z.B. Interviews) ergänzt.

Fragebogen II wurde an die Vertreter der Schulen gesendet, die bereits FB I ausgefüllt zurück geschickt hatten. Dadurch war gewährleistet, dass die Fragen auch an Auslandsschulen adressiert waren, die bereits ein Peer Review durchgeführt hatten. Gleichzeitig sollte FB II nur von Personen ausgefüllt werden, die einen vertieften Einblick in die Durchführung des Peer Reviews und in die Prozesse der schulischen Qualitätsentwicklung hatten. Die besondere Funktion des Ausfüllers im Kontext des deutschen Auslandsschulwesens wurde im Fragebogen mit

⁶⁹ www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2176922/Auslandsschulwesen/Auslandsschulverzeichnis/auslandsschulverzeichnis-node.html?__nnn=true (08.07.2012)

erfasst. Die Auswertung der Rückmeldungen ergab folgende Zusammensetzung der Befragten-Gruppe (vgl. Tabelle 17):

Schulleiter	Mitglied der Steuergruppe ⁷⁰	Peer	Prozessbegleiter	sonstige	Teilnehmer gesamt
19	33	53	9	0	77

Tabelle 17: Anzahl der Rückmeldungen zu Fragebogen II nach Funktionen (Mehrfachnennungen möglich)

Durch die Nennung dieser Funktionen war es möglich, die Rückmeldungen insgesamt oder getrennt nach verschiedenen Akteursgruppen auszuwerten. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Befragten nicht selten mehrere dieser Funktionen gleichzeitig ausübten. So ist es z.B. möglich, dass ein Schulleiter gleichzeitig Mitglied der Steuergruppe und als Peer im Einsatz war. Für die quantitative Auswertung von FB II spielten diese Überschneidungen jedoch keine nennenswerte Rolle, da es bei der separaten Sicht auf einzelne Funktionsgruppen in erster Linie darum ging, eine Rückmeldung von Personen einzuholen, welche die jeweilige Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand (z.B. als Schulleiter) hatten. Außerdem wichen die quantitativen Rückmeldungen einzelner Akteursgruppen nur sehr selten auffällig von den durchschnittlichen Werten der Gesamtgruppe ab.

Der Rücklauf von Fragebogen II (n = 77) ist aus mehreren Gründen deutlich höher als der von FB I (n = 45). Dies liegt zum einen daran, dass letzterer nur von je einem Vertreter einer Schule, die bereits ein Peer Review durchgeführt hatte, ausgefüllt werden konnte. Bei FB II war es dagegen möglich, dass mehrere Personen ein und derselben Auslandsschule die Fragen zu den Gelingensbedingungen beantworten konnten. So wurde Fragebogen II zunächst an die Personen geschickt, die FB I ausgefüllt hatten, mit der Bitte, FB II schulintern auch an andere Lehrkräfte weiter zu geben, die intensiv mit dem Peer Review und seinen Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung befasst waren. Außerdem wurden die Ansprechpartner an den Schulen gebeten, den Bogen auch an ihre Peers weiter zu leiten. Der Rücklauf bei Fragebogen II wurde dann noch durch den dritten Aspekt erhöht, dass darin zusätzlich die zehn regionalen Prozessbegleiter einbezogen wurden, von denen neun auch antworteten. Zum hohen Rücklauf bei FB II trug zudem dieselbe Vorgehensweise bei, die bereits beim Versand von FB I angewendet wurde. Die Adressaten, die sich auf die erste Mail nach Ablauf von drei Wochen nicht meldeten, wurden in einem weiteren Schreiben nochmals um das Ausfüllen gebeten (vgl. auch Bortz/Döring zur Rücklaufquote, S. 257ff).

FB II richtete sich bewusst nur an Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens, bei denen intensive praktische Erfahrungen mit dem Instrument Peer Review und mit schulischer Qualitätsentwicklung vorausgesetzt werden konnte. Schüler- und Elternvertreter wurden aus diesem Grund nicht in den Adressatenkreis einbezogen. Gleiches galt für die Auswahl der Interviewpartner.

Leitfadeninterviews

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden 22 Interviewpartner mündlich und fünf weitere schriftlich zu Ablauf, Gelingensbedingungen und Bewertung des Instrumentes Peer Review befragt. Die Erhebungen basierten auf Leitfäden⁷¹, die je nach Funktion des Gesprächspartners im Auslandsschulwesen abgewandelt wurden. Im Mai/Juni 2010 wurden vier Gespräche mit der ersten Fassung des Interviewleitfadens geführt. Es stellte sich jedoch im weiteren Ver-

⁷⁰ In diese Gruppe wurden auch die Befragten eingeordnet, die beim Fragebogen als Funktion „PQM-Koordinator“ ankreuzten.

⁷¹ Die Interviewleitfäden sind im Anhang zur vorliegenden Arbeit abgedruckt.

lauf der Untersuchungen und insbesondere aufgrund der Rückmeldungen zu Fragebogen II heraus, dass die Fragen des Leitfadens teilweise überarbeitet werden mussten. So wurde für die Interviews, die im Anschluss an die Durchführung von FB II stattfanden, ein zweiter Gesprächsleitfaden entwickelt, der sich je nach Adressatengruppe in verschiedene Bereiche gliederte (vgl. Tabelle 18). Der halbstrukturierte Leitfaden sollte einerseits ein Gerüst für die Datenerhebung und für die spätere Datenanalyse bereit stellen (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 315) und andererseits die nötige Offenheit gewährleisten, um das Spektrum der möglichen Antworten nicht schon durch die Fragestellung einzuengen (vgl. auch Friebertshäuser 1997, S. 377 und Helfferich 2010, S. 114ff). Bei der Zusammenstellung der Fragen und deren Anpassung an verschiedene Adressatengruppen wurde darauf geachtet, dass bei den Gesprächspartnern zu den erfragten Themenbereichen ein fundiertes Wissen zu erwarten war. Gleichzeitig sollte der Leitfaden nicht mit einer Vielzahl von Fragen überladen sein, um einerseits die Gesamtzeit des Interviews zu begrenzen und andererseits das Risiko eines verkürzten Frage-Antwort-Dialogs zu vermeiden⁷².

Aus Tabelle 18 geht hervor, dass sich die Auswahl bzw. die Formulierung von Fragen an den jeweiligen Erfahrungen der Gesprächspartner orientierte. So wurden einzelne Interviewfragen nur an die Träger bestimmter Akteursgruppen (z.B. Peers) gestellt, andere wiederum an alle drei Gruppen. Genauso wie bei der Beantwortung von FB II konnte ein Interviewpartner gleichzeitig mehreren Gruppen zugehörig sein und beantwortete dann auch die entsprechenden Fragen. Die Gespräche gliederten sich unabhängig vom Interviewpartner jeweils in Fragen, die allen Personen gestellt wurden und in solche, die je nach Funktion, die der Gesprächspartner im Zusammenhang mit dem Peer Review bekleidete, verschieden waren. Der individuellste Teil des Interviews bezog sich auf die Fragen zu den Rückmeldungen zu FB II. Hier stellte der Verfasser der vorliegenden Arbeit jedem Gesprächspartner Rückfragen zu seinem ausgefüllten Fragebogen. Diese orientierten sich in erster Linie an Items, bei denen der Interviewpartner abweichend von der Mehrheit der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung geantwortet hatte oder an solchen, die aus der Sicht des Autors zum Zeitpunkt des Gesprächs noch erheblichen Klärungs- bzw. Nachfragebedarf aufwiesen. Durch diese Vorgehensweise sollte einerseits die schriftlich im geschlossenen Antwortformat (FB II) geäußerte Meinung des Gesprächspartners nochmals vertieft und geklärt werden. Gleichzeitig war es Ziel der Interviews, zu allen quantitativen Rückmeldungen zu den Items des Fragebogens II, die aus der Sicht des Autors entweder noch inhaltlichen Klärungsbedarf aufwiesen (z.B. kein eindeutiges quantitatives Bild) oder als besonders wichtig für das Gelingen von Peer Reviews schienen (z.B. sehr hohe Zustimmung), durch Nachfragen an verschiedene Gesprächspartner noch Hintergrundinformationen hinzuzufügen.

Die meisten Kontakte zu den Interviewpartnern kamen über die Peer Reviews an den vier Fallschulen zustande. Dies gilt zunächst einmal für die Kolleginnen und Kollegen aus der Schule des Verfassers der vorliegenden Arbeit sowie für die Peers, die dort im Einsatz waren. Hinzu kamen „kritische Freunde“ und Lehrkräfte, mit denen der Autor während seiner eigenen Einsätze als Evaluator zusammen arbeitete.

Ergänzt wurde dieser Personenkreis, dessen Schulen sich räumlich auf den Nahen Osten konzentrierten, durch Prozessbegleiter aus drei verschiedenen Auslandsschulregionen sowie durch je einen Schulvertreter aus Europa, Latein- und Nordamerika.

⁷² Zur Technik der Konstruktion von Interviewleitfäden vgl. auch Friebertshäuser 1997, S. 375ff, Bonson/Büchter 2005, S. 82ff, Hopf 2008, S. 349ff, Helfferich 2010, S.179f, Lamnek 2010, S. 301ff

Adressaten verschiedener Bereiche des Interviewleitfadens II			
	Vertreter einer Auslandsschule	Peers	regionale Prozessbegleiter
Bereiche des Interviewleitfadens	Fragen zur Person: Erfahrungen im Auslandsschulwesen, mit Schulentwicklung und mit Evaluation		
	Kriterien für den Erfolg von Peer Reviews (vgl. Abschnitt 5.2)		
	Was kann der Schulleiter zum Erfolg des Peer Reviews (PR) beitragen? Welches Verhalten des Schulleiters ist eher hinderlich?		
	Brachte das PR an der eigenen Schule neue Erkenntnisse (Aufdeckung „blinder Flecken“)?	Beschreiben Sie, wie aus Ihrer Sicht ideale Arbeitsbedingungen für Peers aussehen.	In welcher Form haben Sie den Prozess des Peer Reviews an Auslandsschulen begleitet?
	War das PR an der eigenen Schule erfolgreich? Woran machen Sie dies fest?	Welche besonderen Kenntnisse und Erfahrungen qualifizieren Sie als Peer?	Welche Probleme sind bei Vorbereitung, Durchführung und Nutzung des PR nach Ihrer Erfahrung aufgetreten?
	Welche Gründe bzw. Rahmenbedingungen machen Sie für den Erfolg bzw. Misserfolg des PR an Ihrer Schule verantwortlich?	Wie schätzen Sie die Notwendigkeit bzw. den Wert einer speziellen Ausbildung zum Peer ein?	Welche Gründe bzw. Rahmenbedingungen machen Sie für den Erfolg des Peer Reviews an den von Ihnen betreuten Schulen verantwortlich?
	Konnten Sie bei den Peer Reviews an Ihrer Schule positive oder negative Auswirkungen feststellen, die Sie direkt auf die Evaluation zurückführen?	Welche Vorteile und Probleme sehen Sie in Ihrer Doppelrolle als „kritische Freund“, also als Kollege/Berater und als Evaluator?	Konnten Sie bei den von Ihnen betreuten Peer Reviews positive oder negative Auswirkungen feststellen, die Sie direkt auf die Evaluation zurückführen?*
		Würde es aus Ihrer Sicht Sinn machen, in den Regionen der Auslandsschulen jeweils Pools mit ausgebildeten bzw. erfahrenen Peers anzulegen, aus denen die Schulen wählen können?	
	Welche Hemmnisse und Rahmenbedingungen beeinträchtigen den Erfolg des Peer Reviews an Ihrer Schule?	Was halten Sie von dem Vorschlag, dass (z.B. auf der Website der ZfA) eine Plattform bereitgestellt wird, in der Praxishilfen zur Evaluation (auch für und von Peers) angeboten würden („Evaluationsplattform“)?	
	Was würden Sie bei einem neuen Peer Review im Vergleich zum bereits abgelaufenen ändern, bei Vorbereitung, Durchführung oder Auswertung?	Welchen persönlichen Nutzen ziehen Sie aus Ihrer Tätigkeit als Peer? Welche Nachteile sind damit für Sie verbunden?	Wie kann nach Ihrer Erfahrung Prozessbegleitung zum Gelingen von Peer Reviews beitragen?
	Welche Hemmnisse bzw. ungünstige Rahmenbedingungen beeinträchtigen die erfolgreiche Durchführung des Peers Reviews von der Planung über die Durchführung bis hin zur Ableitung von Maßnahmen?		
	Wie bewerten Sie den Nutzen des Instrumentes Peer Review im Vergleich zu anderen Evaluationsinstrumenten (z.B. Selbstevaluation, BLI)?		
	Was sind die besonderen Stärken und Schwächen des Instrumentes Peer Review?		
	Rückfragen zu ausgewählten Antworten des Interviewpartners bei FB II (Gelingensbedingungen)		

Tabelle 18: Zuordnung von verschiedenen Teilen der Leifadeninterviews (LF II) zu den jeweiligen Adressaten aus dem Auslandsschulwesen
Für die grau unterlegten Fragen wurden den Gesprächspartnern nach einer spontanen und freien Rückmeldung ergänzend vorgegebene Antwortkategorien vorgelegt⁷³.
*(Die mit einem * gekennzeichneten Fragen sind in der Tabelle aus Platzgründen leicht verkürzt dargestellt.)

Tabelle 19 gibt einen Überblick über die schulischen Funktionen der Interviewpartner im deutschen Auslandsschulwesen bzw. an den Fallschulen.

⁷³ Die Antwortkategorien sind im Anhang zur vorliegenden Arbeit enthalten.

	Kürzel im Text	Anzahl gesamt	Vertreter von Fallschulen	schon als Peer (P) tätig gewesen
Schulleiter	SL	7	6	4
Mitglieder von Steuergruppen	SG	15	10	8
regionale Prozessbegleiter	PB	3	0	2
sonstige*	SV	2	1	1

Tabelle 19: Übersicht zu schulischen Funktionen der Interviewpartner
Die Mitgliedschaft von Schulleitern in einer Steuergruppe wird
in Tabelle nicht gesondert aufgeführt.
*(sonstige: ein Schulvorstand, ein Peer-Ausbilder)

Obwohl die Auswahl der Interviewpartner in der Mehrzahl der Fälle auf der Basis persönlicher Kontakte des Verfassers erfolgte, sollte bei der Zusammenstellung der Stichprobe soweit möglich auf die Verallgemeinerbarkeit der aus den Gesprächen gewonnenen Aussagen und Ergebnisse geachtet werden (vgl. Helfferich 2010, S. 172, Schnell/Hill et al. 1995, S. 286f). Gleichzeitig stellt Helfferich fest, dass „*Repräsentativität für qualitative Stichproben kein sinnvolles Kriterium*“ sei (a.a.O., S. 172), da die qualitative Forschung ja gerade auf das Besondere abziele.

Bei der Auswahl der Interviewpartner hat sich der Verfasser an den Merkmalen eines „guten Informanten“ orientiert, die Merkmals wie folgt beschreibt:

- *„Sie verfügen über das Wissen und die Erfahrung, deren die Forscher bedürfen,*
- *sie haben die Fähigkeit zu reflektieren,*
- *sie können sich artikulieren,*
- *sie haben Zeit, interviewt zu werden und*
- *sie sind bereit, an der Untersuchung teilzunehmen.“*
(Merkens 1997, S. 101)

Es wurden ausschließlich Einzelinterviews durch den Verfasser selbst⁷⁴ geführt, damit eine gegenseitige Beeinflussung der Gesprächspartner ausgeschlossen werden konnte. Wie aus Tabelle 19 hervor geht, sind die Interviews mit Trägern verschiedener Funktionen im deutschen Auslandsschulwesen geführt worden. Auf diese Weise sollten z.B. Schulleiter, Steuergruppenmitglieder oder regionale Prozessbegleiter ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven in die Beurteilung von Gelingensbedingungen und Erfolgen des Instrumentes Peer Review einbringen. Alle interviewten Personen wurden nach dem Kriterium ausgewählt, dass sie selbst schon praktische Erfahrungen mit Peer Reviews gesammelt hatten, entweder als Betroffene (Schulleiter, Steuergruppenmitglied) oder als Beteiligte (Peer, Prozessbegleiter). Die Lehrkräfte, die in ihrer Funktion als Peer interviewt wurden, waren an ihrer eigenen Schule entweder Mitglieder der Schulleitung oder einer Steuergruppe und brachten somit jeweils eine zweifache Perspektive auf das Instrument Peer Review sowie auf dessen Stärken und Schwächen ein. Auf Interviews mit Schüler- und Elternvertretern wurde aus inhaltlichen und arbeitsökonomischen Gründen verzichtet. So stellte sich in informellen Vorgesprächen mit Vertretern dieser Gruppen heraus, dass diese nur einen vergleichsweise oberflächlichen Kenntnisstand zu den Abläufen bei Durchführung und Auswertung des Peer Reviews hatten und deshalb auch dessen Gelingensbedingungen nicht fundiert benennen konnten. Im Rahmen der Analyse der vier Fallbeispiele wurden allerdings die Meinungen von Eltern- und Schülervertretern über schriftliche Befragungen mit in das Gesamtbild integriert. Ähnlich wie bei

⁷⁴ zu den Nachteilen der Durchführung von Interviews durch Dritte vgl. Schnell/Hill et al. 1995, S. 353

Eltern und Schülern machte das Interview mit einem Schulvorstand deutlich, dass auch dieser Personenkreis in der Regel nur begrenzten Einblick in den Peer-Review-Prozess an der eigenen Schule hatte. Aus den hier genannten Gründen konzentrierten sich die Leitfadeninterviews deshalb auf Vertreter Deutscher Auslandsschulen, die einen engen Bezug zum Peer Review und zur damit in Zusammenhang stehenden Schulentwicklung aufwiesen.

Voraussetzung für offene und auch kritische Aussagen zu den Erfahrungen mit Peer Reviews und der sich anschließenden schulischen Entwicklungsprozesse war, dass die Interviewpartner anonym bleiben konnten (vgl. Helfferich 2010, S. 190ff, Bonsen/Büchter 2005, S. 92, Bortz/Döring 2003, S. 313). Deshalb sind die Gesprächszitate in der vorliegenden Arbeit jeweils mit den oben beschriebenen Kürzeln dargestellt. Die in der Tabelle 19 verwendeten Abkürzungen sind im folgenden Text durchnummeriert (z.B. SL1, SG5, ...), um dem Leser kenntlich zu machen, dass es sich bei den wiedergegebenen Zitaten um Aussagen verschiedener bzw. im Einzelfall auch gleicher Personen handelt. War einer der interviewten Schulleiter oder Steuergruppenmitglieder gleichzeitig als Peer im deutschen Auslandsschulwesen im Einsatz, wurde dies bei den Quellenangaben für deren Aussagen durch die Anfügung des Buchstabens „P“ an das Kürzel kenntlich gemacht (z.B. SL3P oder SG2P). Diese Vorgehensweise soll es dem Leser ermöglichen einzuschätzen, auf welchen Erfahrungshintergrund der Gesprächspartner seine Meinung begründet. Im Rahmen der Darstellung der Fallschulen (vgl. Abschnitt 6) werden die verwendeten Abkürzungen zusätzlich durch ein Schulkürzel ergänzt (z.B. SL DSBA⁷⁵), um deutlich zu machen, auf welches Fallbeispiel sich die zitierte Aussage bezieht.

Die meisten Interviews (15) wurden telefonisch bzw. über den Internet-Telefonservice „Skype“ geführt, sieben weitere in persönlicher Anwesenheit. Die Gespräche wurden mit Einverständnis der Befragten mit einem Diktiergerät aufgezeichnet, anschließend transkribiert und dabei bei Bedarf sprachlich geglättet, ohne allerdings die Aussage inhaltlich zu verändern (vgl. Bonsen/Büchter 2005, S. 92). Von fünf Personen wurden Auszüge aus den Interviewleitfragen schriftlich beantwortet. Die vier Gesprächspartner, die zunächst auf der Basis von Leitfaden I befragt wurden, wurden später nochmals mit Leitfaden II interviewt, so dass die Anzahl der Interviews (31) größer ist als die der Interviewpartner (27). Da zwischen den Gesprächen mit Leitfaden I und Leitfaden II jeweils ca. ein Jahr lag, konnten die Interviewpartner beim zweiten Mal zusätzlich einen anderen Blickwinkel einbringen.

Die vorbereitende Auswertung der Interviews erfolgte in tabellarischer Form, indem die Kernaussagen entweder der zugehörigen Interviewleitfrage zugeordnet wurden oder dem Item von FB II, auf den sich die Frage bezog. Aussagen, die sich auf einzelne Fakten bezogen, wurden dabei in der vorliegenden Arbeit in der Regel dem Sinn nach wiedergegeben, Einschätzungen und Bewertungen als wörtliche Zitate. Meist lagen zu einem Sachverhalt mehrere Interviewaussagen vor. Aus diesen wurden dann diejenigen Zitate ausgewählt, die das Meinungsbild der Befragten und den Grad seiner Differenziertheit am prägnantesten wiedergaben. Um Redundanzen zu vermeiden, wurden ähnliche Äußerungen zum gleichen Sachverhalt, die keine zusätzlichen Erkenntnisse brachten, im Text weggelassen. In den Fällen, in denen zu einer Thematik eine Vielzahl von Aussagen vorlag, bei denen die Gesprächspartner wiederkehrende bzw. ähnliche Argumente verwendeten, wurden diese inhaltlich kategorisiert und zusätzlich zu prägnanten Zitaten quantitativ ausgewertet (vgl. Büchter/Bonsen 2005, S. 92 ff, Bortz/Döring 2003, S. 329ff). Ebenso war eine zahlenmäßige Auswertung der Interviews dann möglich, wenn den Gesprächspartnern zu einer bestimmten Frage im Anschluss an die freie Antwort noch bestimmte Antwortkategorien vorgelegt wurden. Ein Beispiel für diese Kombination von qualitativer und quantitativer Interviewauswertung gibt die Klärung

⁷⁵ z.B. SL DSBA = Schulleiter der Fallschule DSB Alexandria

der Frage, unter welchen Voraussetzungen von einem „erfolgreichen“ Peer Review gesprochen werden kann (vgl. z.B. Abschnitt 5.2, Tabelle 20). Auf diese Auseinandersetzung mit dem Erfolgsbegriff, dessen Klärung für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung ist, wird im Folgenden näher eingegangen.

5.2 Kriterien zur Bestimmung des Erfolgs eines Peer Reviews

Wie bereits in Abschnitt 1 dargestellt, basiert die vorliegende Arbeit auf der Ausgangshypothese, dass ein Peer Review dann als „erfolgreich“ eingestuft werden kann, wenn es verlässliche Daten liefert *und* zur Verbesserung der Qualität an der evaluierten Schule beiträgt. Diese beiden Kriterien wurden auch in den Interviews mit verschiedenen Vertretern des Auslandsschulwesens immer wieder genannt. Darüber hinaus kam aber auch eine Reihe anderer Erfolgsmerkmale zur Sprache, die in diesem Abschnitt dargestellt und gewichtet werden sollen.

In den Leitfadeninterviews wurde die Frage nach den Erfolgskriterien eines Peer Reviews zunächst offen gestellt, so dass der Interviewpartner unbeeinflusst von Vorgaben seine persönlichen Prioritäten für Gelingensmerkmale darstellen konnte. Anschließend wurde er dann mit vorgegebenen Merkmalen konfrontiert, die auf der Basis der Vorüberlegungen des Verfassers der vorliegenden Arbeit den Erfolg eines Peer Reviews belegen könnten. Die Interviewpartner sollten nach Möglichkeit einschätzen, ob die vorgegebenen Merkmale „unwichtig“, „weniger wichtig“, „wichtig“ oder gar „entscheidend“ dafür seien, dass ein Peer Review als Erfolg eingestuft werden könne. In der Regel wurden einzelne Gelingensmerkmale, die als Kategorien vorgegeben wurden, vom jeweiligen Interviewpartner bereits vorab im freien Teil seiner Antwort genannt, so dass es hierbei zu Überschneidungen kam. In diesem Fall wurden die in den offenen Antworten genannten Erfolgskriterien durch den Verfasser in Abhängigkeit von der konkreten Formulierung durch den Gesprächspartner als „wichtig“ oder „entscheidend“ kategorisiert und der folgenden quantitativen Auswertung zugeordnet (vgl. Tabelle 20). Für den Fall, dass ein Interviewpartner zu einem der vorgegebenen Erfolgsmerkmale keine oder keine eindeutige Wertung abgab, wurde diese Aussage in die Kategorie „keine Einordnung möglich“ aufgenommen. Wurden in den Gesprächen zusätzliche Gelingensmerkmale genannt, die nicht in den Antwortkategorien enthalten waren, sind diese bei mehrfacher Nennung in die Kategorien aufgenommen worden oder wurden bei einfacher Nennung als „sonstige Erfolgsmerkmale“ in der tabellarischen Auswertung stichpunktartig wiedergegeben.

Bei der quantitativen Auswertung wurde nach den Funktionen der Interviewpartner unterschieden. Da die meisten Gesprächspartner gleichzeitig mehrere Funktionen im Auslandsschulwesen innehatten, wurden sie in der Tabelle der Gruppe zugeordnet, aus deren vorrangiger Perspektive sie die Frage nach den Erfolgsmerkmalen von Peer Reviews beantwortet hatten. Hierbei wurden Schulleiter und deren Stellvertreter grundsätzlich der Gruppe „Schulleitung“ zugeordnet und PQM-Verantwortliche oder Mitglieder der Steuergruppe als „Steuergruppe“ eingruppiert. Ein großer Teil der Befragten war auch schon als „kritischer Freund“ tätig. Die Gruppe „Peers“ taucht aber hier nicht auf, da diese alle schon selbst ein Peer Review an der eigenen Schule erlebt hatten und bei der Beurteilung der Erfolgsmerkmale die Perspektive von Vertretern der besuchten Schule im Vordergrund stehen sollte. Für den Fall, dass Interviewpartner das Gelingen des Peer Reviews explizit aus der Rolle des „kritischen Freundes“ heraus beurteilten, wird dies in der verbalen Darstellung der Aussagen gesondert aufgegriffen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu den Erfolgskriterien von Peer Reviews aus der Sicht der Interviewpartner aus dem deutschen Auslandsschulwesen.

Erfolgskriterien von Peer Reviews	ent- scheidend	wichtig	weniger wichtig	keine Be- deu- tung	keine Einord- nung möglich
Die von der Schule gestellten Fragen werden fundiert beantwortet.	SL: 3 SG: 2 SO: 2	SL: 2 SG: 3			5
Die Peers machen sinnvolle Vorschläge zur Weiterentwicklung der Schule.	SL: 1 SG: 1	SO: 2	SL: 3 SG: 3	SL: 1 SG: 1	4
Das Peer Review trägt tatsächlich zur Verbesserung der Qualität der Schule bei.	SL: 1 SG: 1	SL: 4 SG: 3 SO: 1			6
Ablauf und Ergebnisse der Peer Evaluation motivieren die betroffene Schule sich für die eigene Schulentwicklung zu engagieren.	SL: 2 SG: 2 SO: 1	SL: 4 SG: 4 SO: 1			3
Das Peer Review bringt Informationen, die die Schule mit eigenen Mitteln nicht ermittelt hätte (z.B. Aufdeckung „blinder Flecken“).	SL: 1	SL: 1 SG: 2 SO: 2	SL: 2 SG: 2	SL: 1	5
<i>Die Ergebnisse des Peer Reviews werden von den Betroffenen ernst genommen bzw. akzeptiert.</i>		SL: 4 SG: 4			
<i>Das Peer Review liefert Ergebnisse, die an der besuchten Schule in konkrete Maßnahmen umgesetzt werden (können).</i>		SL: 5 SG: 6 SO: 1			
sonstige Erfolgsmerkmale:	<ul style="list-style-type: none"> • An der Schule findet eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Ergebnissen statt. • Das Peer Review muss klare Aussagen bringen. • Es sollte durch die Ergebnisse niemand „vor den Kopf gestoßen“ werden. • Beim Peer Review sollten alle Gruppen der Schulfamilie einbezogen werden. • Die Ergebnisse des Peer Reviews tragen dazu bei, dass die Zufriedenheit der gesamten Schulfamilie mit der Schule erhöht wird. 				

Tabelle 20: Auswertung der Interviewaussagen zu Erfolgskriterien von Peer Reviews⁷⁶
 Quelle: Leitfadeninterviews mit verschiedenen Akteuren des Auslandsschulwesens:
 SG = Steuergruppe/PQM-Team SL = Schulleiter oder Stellvertreter
 SO = sonstige Akteure (Schulvorstand und Prozessbegleiter) (n = 17)

Bei der quantitativen Auswertung der Interviewaussagen zu den Erfolgskriterien von Peer Reviews werden im Folgenden die Kategorien „entscheidend“ und „wichtig“ zu „bedeutenden“ Merkmalen“ und die Kategorien „weniger wichtig“ sowie „keine Bedeutung“ zu „unbedeutenden“ Kriterien zusammen gefasst. Bei Bedarf wird jedoch wieder auf die ursprünglichen differenzierteren vier Abstufungen zurückgegriffen. Bei den von den Interviewpartnern im offenen Antwortteil genannten Gelingensmerkmalen von Peer Reviews wird bereits in der tabellarischen Darstellung auf eine Unterscheidung zwischen „entscheidend“ und „wichtig“ verzichtet, da diese Differenzierung aus den konkreten Aussagen nicht eindeutig hervor ging. Bei den beiden genannten ungebundenen Erfolgsmerkmalen wurde – im Gegensatz zu den vorgegebenen Antwortkategorien – nicht bei allen Befragten eine Einordnung der Bedeutung des Kriteriums erbeten. Dies gilt es beim Vergleich der zahlenmäßigen Auswertung der Einschätzungen der Interviewpartner zu beachten.

⁷⁶ Die *kursiv* dargestellten Erfolgskriterien waren nicht bei den vorgegebenen Antwortkategorien enthalten, sondern wurden von mehreren Interviewpartner im Rahmen der ungebundenen Antworten genannt. Da bei diesen Nennungen eine Unterscheidung der Bewertung zwischen „entscheidend“ und „wichtig“ meist nicht klar durchführbar war, wurden diese Kategorien zusammen gefasst. Auf eine Aufschlüsselung der anderen Bewertungskategorien konnte bei den offenen Antworten naturgemäß verzichtet werden.

Fundierte Beantwortung der Entwicklungsfragen

Aus der Sicht der interviewten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens gehört die fundierte Beantwortung der von der Schule gestellten Fragen (Beobachtungsschwerpunkte) zu den besonders wichtigen Kriterien des Erfolgs eines Peer Reviews. Zwölf der 17 Befragten schätzen dieses Merkmal als bedeutend ein, davon sogar sechs als „entscheidend“. Aus der Sicht eines Schulleiters ist diese Bedeutung fundierter Antworten eine entscheidende Grundlage für die Akzeptanz und Glaubwürdigkeit der Ergebnisse des Peer Reviews: *„Das finde ich schon sehr wichtig, denn Lehrer neigen in der Regel zur Genauigkeit, man könnte auch sagen zu Pedanterie, zumindest, wenn es um andere geht. Wenn es also ein fundiertes und gut untermauertes Urteil gibt, dann hilft das sicher auch, die Akzeptanz und Glaubwürdigkeit solcher Urteile zu stärken. (Interview SL6P)“* Sein Schulleiterkollege sieht sogar das Risiko, dass falsche Antworten beim Kollegium eine Beschädigung der Akzeptanz des Peer Reviews als Ganzes verursachen könnten (Interview SL5P) und auch ein Mitglied einer Steuergruppe erkennt einen unbedingten Zusammenhang zwischen einer fundierten Datenerhebung und dem Gelingen des Peer Reviews: *„Wenn das Peer Review das nicht leistet, dann war es umsonst. (Interview SG11P)“* Ein anderes Mitglied einer Steuergruppe, das auch schon als Peer tätig war, ist dagegen der Ansicht, dass ein Peer Review im engeren Sinne gar keine fundierten Antworten auf die von der Schule gestellten Fragen liefern könne: *„Eine fundierte Beantwortung halte ich für illusorisch. (...) Das ist viel zu oberflächlich. Das geht gar nicht. (Interview SG9P)“*

Akzeptanz der Ergebnisse durch die Betroffenen

Zwischen der fundierten Beantwortung der Entwicklungsfragen und dem von den Befragten selbst eingebrachten Kriterium der Akzeptanz bzw. der ernsthaften Auseinandersetzung des Kollegiums mit den Ergebnissen (ungebundene Antwort, acht Nennungen) besteht offensichtlich ein direkter Zusammenhang. Nach Meinung eines Steuergruppenleiters, der gleichzeitig auch mehrfach als Peer tätig war, erkennt man diese ernsthafte Auseinandersetzung bereits an der Reaktion der Zuhörer bei der mündlichen Präsentation der Ergebnisse: *„Den Erfolg eines Peer Reviews erkennt man daran, dass es während oder nach einer Feedback-Konferenz ein Echo gibt, und zwar ein Echo, das man messen kann, in die eine oder die andere Richtung. (Interview SG11P)“* Ein anderes Steuergruppenmitglied, das ebenfalls mehrmals als „kritischer Freund“ im Einsatz war, ist dagegen der Meinung, dass das Auditorium eine zustimmende Reaktion auf den Abschlussbericht geben sollte, um das Peer Review als erfolgreich werten zu können: *„Was ich denke, woran man erkennt, dass ein Peer Review erfolgreich war, das sind die Reaktionen, die es so inoffiziell auf die Feedbackkonferenz gibt. Bisher war es immer so, dass die Leute gesagt haben: ‘ja genau, so ist es richtig und so habe ich mir das gedacht’. (Interview SG12P)“* Das Mitglied der Steuergruppe einer Fallschule erwartet bei einem gelungenen Peer Review von den Vertretern der besuchten Schule eine *„Mischung aus Betroffenheit und Staunen“* (Interview SG3P) und ein interviewter Schulleiter ergänzt das Erfolgsmerkmal der inhaltlichen Akzeptanz der Ergebnisse noch durch eine emotionale Komponente: *„Wenn ich als Schulleiter am Tag nach dem Peer Review mit meinen Kollegen spreche, dann muss ich verschiedene Dinge merken, um festzustellen, ob das Peer Review erfolgreich war oder nicht. Das eine ist, dass Kollegen mir gefühlsmäßig – also ganz im affektiven Bereich – sagen müssen, (...): ‘Das war eine gelungene Veranstaltung, ich glaube, wir haben was davon gehabt’. Also nicht aus der kognitiven Ebene allein, wo man merkt, wir haben rationale Erkenntnisse gewonnen, sondern, dass die Leute dieses Peer Review auch innerlich emotional akzeptiert haben. Dabei spielt natürlich das Auftreten der Peers eine große Rolle. (Interview SL5P)“*

Sinnvolle Vorschläge zur Weiterentwicklung der Schule

Bei der Frage, ob der Erfolg eines Peer Reviews daran festzumachen ist, dass die „kritischen Freunde“ sinnvolle Vorschläge zur Weiterentwicklung der Schule machen, gehen die Mei-

nungen der Befragten auseinander. Vier Gesprächspartner finden, dass dies bedeutend sei, die doppelte Anzahl sieht darin dagegen ein eher unbedeutendes Erfolgsmerkmal. Die Bandbreite der Interviewaussagen ist hier groß und reicht von eindeutigen Positionierungen pro und contra Verbesserungsvorschläge bis hin zu eher abwägenden Meinungsäußerungen. So spricht sich z.B. ein interviewter Schulleiter ganz klar für konkrete Vorschläge als entscheidendes Erfolgskriterium eines Peer Reviews aus. Diese müssten jedoch gleichzeitig gut durchdacht und klar formuliert sein: *„Natürlich, das [konkrete Empfehlungen, Anmerkung des Verfassers] haben wir von den Peers auch gekriegt. Die haben richtige Empfehlungen abgegeben. (...) Daten allein, die kriegt man bei SEIS, aber wenn da Leute kommen und Empfehlungen geben, dann finde ich das schon gut. (...) Wenn die Vorschläge gut gemacht sind, dann freut man sich darüber. Wenn wir dagegen so lapidare Ratschläge bekommen, die wir nicht brauchen, weil wir es selber wissen, dann wertschätzt man sie nicht. (Interview SL7)“*

Das Mitglied einer Steuergruppe, das oben bereits seine Bedenken geäußert hat, ob ein Peer Review überhaupt fundierte Ergebnisse liefern könne, ist aus diesem Grund auch bei der Äußerung konkreter Verbesserungsvorschläge skeptisch: *„Ein Peer Review kann meiner Meinung nach nur Hinweise geben. Wenn man da mal was trifft, was differenzierter ausgewertet werden kann, dann ist das für mich eher Zufall, weil man so tief gar nicht reingucken kann. (Interview SG9P)“* Die Problematik eines möglichen Zusammenhangs von wenig fundierten oder gar irrelevanten Ergebnissen erkennt auch ein anderes Steuergruppenmitglied, das vor dem Peer Review an der eigenen Schule bereits mehrfach als „kritischer Freund“ im Einsatz war: *„Ich dachte immer, bevor ich das Peer Review aus anderer Perspektive erlebt hatte, dass das [Verbesserungsvorschläge, Anmerkung des Verfassers] hilfreich ist aber jetzt glaube ich es ehrlich gesagt nicht mehr. (...) Das was bei uns von den Peers zurück gemeldet wurde, ging teilweise völlig an der Sache vorbei. Da sind Kleinigkeiten, die wirklich nicht der Rede wert waren, dargestellt worden als wären sie das Problem unserer Schule und andere Probleme, die wir wirklich haben, die sind gar nicht erkannt worden. (Interview SG12P)“*

Mehrere Interviewpartner sprechen sich nicht grundsätzlich für oder gegen konkrete Vorschläge als Erfolgskriterium aus, sondern wollen dieses Merkmal nur dann heranziehen, wenn die besuchte Schule in der Vereinbarung mit den Peers auch explizit direkte Hinweise für Verbesserungen einfordert (vgl. z.B. Interviews mit SL3P, SG2P, SG11P). Ein anderer Interviewpartner erkennt ein Gelingenmerkmal nicht in einem Verbesserungsvorschlag, sondern vielmehr in einer sehr klar formulierten Impulsfrage. Hierbei dürften die Peers auch nicht zu „diplomatisch“ vorgehen (Interview SG13P). Ein weiteres Steuergruppenmitglied spricht sich auch für Impulsfragen als Erfolgsfaktor aus. Diese sollten jedoch offen formuliert sein und der besuchten Schule damit einen Spielraum bei der Auslegung erlauben, denn *„möglicherweise ist man manchmal in seiner Arbeitshaltung derart eingefahren oder blind, dass man vielleicht verschiedene Aspekte gar nicht sieht. (...) Deswegen denke ich, wenn die Peers richtig professionell arbeiten, dann sind sie auch objektiv. Und es sind ja auch keine Vorschläge, sondern es sollen Impulse sein, die man als Peer unterbreitet. (...) Und die Impulse sind ja derart offen gestellt, dass die Schule diese selber mit Inhalten füllen kann. (Interview SG3P)“* Ein weiterer Interviewpartner spricht sich zwar für konkrete Vorschläge aus, hebt aber ebenfalls hervor, dass diese der Schule die nötigen Gestaltungsspielräume erhalten müssten, um sich von innen heraus selbst zu verändern: *„Sie können Vorschläge machen, diese dürfen aber nicht den Charakter einer Verbindlichkeit bekommen. Sonst ist das aufgesetzt und die Veränderung kommt dann nicht von innen heraus. (...) Jede Veränderung muss an der Schule auch von der Basis getragen werden. Das geht nicht von oben nach unten. (...) Ich kann eine Schule nicht verändern, wenn ich als Schulleiter den Zampano spiele, das bringt nichts. (Interview SG1P)“* Ein interviewter Schulleiter sieht das ähnlich und geht sogar so weit, dass nicht die eigentliche Qualität von Verbesserungsvorschlägen entscheidend sei, sondern die subtile Art und Weise, wie die Peers solche Impulse an die Schule heran tragen würden: *„Ich glaube*

nicht, dass immer die Qualität der Ratschläge maßgebend ist, sondern die Art und Weise wie die andere Seite sie empfängt. Und wenn sie sie als oberlehrerhafte Belehrungen empfindet - egal wie die Qualität objektiv gesehen ist – dann wird das eher verhindern, dass die Schule darauf zugreift oder sie sich zu Eigen macht. Und es wäre besser, wenn die Schule selbst darauf kommt oder das Gefühl hat, aus eigenem Antrieb solche Ideen aufzugreifen. Und die Kunst besteht dann darin, das vorsichtig anzudeuten, dass man da vielleicht Hilfestellung geben kann und dass die Schule diese Möglichkeit nutzen kann. Es soll nicht sein, dass sie [die Schule Anmerkung des Verfassers] sich belehrt fühlt. (Interview SL6P)“

Das hier dargestellte Spektrum an Meinungen, ob konkrete Vorschläge zur Weiterentwicklung der besuchten Schule ein Erfolgskriterium eines Peer Reviews seien, deutet an, dass bei diesem Thema zwischen den Interviewpartnern meist auch eine generelle Meinungsverschiedenheit darüber besteht, ob Peers in ihren Bericht eher eindeutige Verbesserungsmaßnahmen empfehlen oder besser offener gehaltene Impulsfragen bevorzugen sollten. Auf diese Thematik wird in Abschnitt 7.6.1 (FBII, E5) dieser Arbeit im Rahmen der Darstellung von Gelingensbedingungen von Peer Reviews noch vertieft eingegangen.

Tatsächlicher Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Schule

Zehn der 17 befragten Vertreter von Deutschen Auslandsschulen sind der Meinung, dass es ein bedeutendes Erfolgskriterium eines Peer Reviews sei, dass dieses tatsächlich zur Verbesserung der Qualität an der Schule beitrage. So ist für ein Mitglied einer Steuergruppe das Peer Review ein wesentlicher Teil des PQM-Prozesses an der Schule (Interview SG5). Ein Schulleiter, der die tatsächlichen Qualitätsverbesserungen auch als sehr bedeutendes Erfolgsmerkmal von Peer Reviews einordnet, sieht diese positiven Wirkungen an seiner Schule in zweifacher Hinsicht bestätigt: *„Es trägt deshalb bei, erstens, weil ein Kollegium, das noch wenig mit Schulentwicklung zu tun hatte, aufgerüttelt wird. Sie können nicht mehr daran vorbei, sie müssen sich mit dem Thema Schulentwicklung auseinandersetzen. (...) Das andere ist, wenn ein Schulleiter von externen Experten unterstützt wird, dass er dann einen ganz anderen Stand hat mit seinen Argumentationen. (Interview SL7)“* Von den sechs Personen, die sich bei der Einschätzung der Bedeutung dieses Gelingenskriteriums nicht eindeutig positionierten, äußert ein Interviewpartner seine Bedenken, dass ein Peer Review gar nicht direkt zu Qualitätsverbesserungen an der evaluierten Schule führen könne: *„Ich glaube, dass das Peer Review als Institution ja nur mittelbar zur Verbesserung beitragen kann, weil die Ergebnisse eines Peer Reviews für mich Arbeitsauftrag für die Schule sind. Die operative Umsetzung ist von den Peers losgelöst. (Interview SL5P)“* Ein anderer Gesprächspartner, der selbst mehrmals als „kritischer Freund“ im Einsatz war, differenziert bei der Frage, ob tatsächliche Qualitätsverbesserungen ein Gelingensmerkmal von Peer Reviews sei, zwischen der Perspektive des Peers und der Sichtweise der Schule: *„Als Peer kann man eigentlich gar nicht beurteilen, ob ein Peer Review erfolgreich war, denn man gibt ja im Prinzip nur einen Eindruck, eine Momentaufnahme an die jeweilige Schule weiter. Diese muss dann sehen, ob das ihrer Sichtweise entspricht. Der eigentliche Erfolg des Peer Reviews liegt ja nicht darin, dass man eine Momentaufnahme wiedergibt, sondern darin, was die Schule damit macht. Das liegt von daher völlig in der Verantwortung der Schule. (...) Wenn sie sagt, das gefällt uns nicht [die Ergebnisse, Anmerkung des Verfassers], dann ist das ihre Sache und die Peers haben hier keinen Einfluss. Das ist wie bei einer Unternehmensberatung. Man geht hin und stellt gewisse Dinge fest und was damit gemacht wird, liegt in der Verantwortung des Unternehmens. (Interview SG12P)“* In die gleiche Richtung weist die Argumentation eines weiteren Mitglieds einer Steuergruppe: *„Das Peer Review an sich trägt nicht zur Verbesserung der Schule bei. Es sollte Bewegung bringen in Entwicklungen, die dann zur Weiterentwicklung der Schule und zur Verbesserung der Qualität führen. (Interview SG11P)“*

Ergebnisse werden in konkrete Maßnahmen überführt

Das Erfolgskriterium des Erreichens tatsächlicher Verbesserungen und das von den Interviewpartnern im offenen Antwortteil selbst mehrfach geäußerte Merkmal, dass das Peer Review Ergebnisse liefern solle, die an der Schule in konkrete Maßnahmen umgesetzt werden können, liegen inhaltlich nahe beieinander, unterscheiden sich aber in zwei wesentlichen Punkten: Umgesetzte Maßnahmen müssen erstens nicht unbedingt den erwünschten Erfolg bringen und zweitens sind die (v.a. langfristigen) Wirkungen nur schwer messbar und auch nicht eindeutig dem Peer Review als direkte Folge zuzuordnen: *„Das ist schwer zu messen. Ich finde aber, solange das Peer Review einen Impuls gibt zu Maßnahmen, die dann getroffen werden, dann ist es erfolgreich. (Interview PB1)“* An diesem Zitat eines Prozessbegleiters, der in seiner Region eine Vielzahl von Peer Reviews betreute, lässt sich der Unterschied zwischen den Gelingensmerkmalen „Umsetzung von Maßnahmen“ und „tatsächliche Qualitätsverbesserung“ nochmals erkennen. Bei der quantitativen Auswertung der beiden Merkmale liegen die Zustimmungen jedoch trotzdem sehr nahe beieinander. Zehn Interviewpartner definieren die tatsächlichen Qualitätsverbesserungen als bedeutsames Erfolgskriterium, zwölf die Umsetzung von Maßnahmen. Ein Mitglied einer Steuergruppe, das auch als Peer im Einsatz war, erkennt einen Erfolg des Peer Reviews, *„wenn offen Zugang zu Informationen möglich ist und diese fundiert ausgewertet werden und wenn dann noch die Schule konstruktiv die Ergebnisse für die eigene Schulentwicklung umsetzt. (Interview SG15P)“*

Ein interviewter Schulleiter sieht in der Ableitung und Umsetzung von Maßnahmen ebenfalls ein zentrales Erfolgskriterium: *„Die Schule muss in der Lage sein, aus den Ergebnissen Maßnahmen abzuleiten, mit dem Ziel der Verbesserung. Dann denke ich, ist das Peer Review erfolgreich gewesen. (Interview SL3P)“* Er gibt aber gleichzeitig zu bedenken, dass der Erfolg der abgeleiteten Maßnahmen nicht gesichert ist: *„Ob diese Veränderungen dann auch zu Verbesserungen führen, ist der zweite Punkt. (ebd.)“* Auch ein interviewtes Mitglied einer Steuergruppe sieht in konkreten Maßnahmen, die aus dem Peer Review abgeleitet werden, ein wichtiges Erfolgsmerkmal. Gleichzeitig trage das Peer Review dazu bei, dass im Kollegium ein Impuls zur Auseinandersetzung mit den Daten und ein Interesse an Veränderungen entstehe. Den Erfolg des Peer Reviews erkenne man daran, *„dass an der besuchten Schule eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen stattfindet, im Positiven wie im Negativen. Aus dem Peer Review müssen dann auch Maßnahmen erwachsen. (...) Das Interesse an der Veränderung steigt durch das Peer Review. Insofern glaube ich, dass ein Peer Review auch erfolgreich sein kann. (Interview SG1P)“* In die ähnliche Richtung geht die Aussage eines weiteren Steuergruppenmitglieds: *„Ein langfristiger Indikator wäre für mich, dass das PQM-Team bzw. das Kollegium dann wirklich daran [an den Ergebnissen, Anmerkung des Verfassers] arbeitet. (Interview SG2P)“* Ein Peer Review sei dann erfolgreich, *„wenn die Ergebnisse dazu dienen, einen anderen Weg einzuschlagen in der Entwicklung. Aber es müsste sich in irgendeiner Weise auch über einen längeren Zeitraum widerspiegeln, in der Gestaltung der Arbeit vor Ort. (ebd.)“* Die Aussagen der beiden letztgenannten Interviewpartner leiten über zum nächsten Gelingensmerkmal, nach dessen Bedeutung im Rahmen der vorgegebenen Antwortkategorien gefragt wurde, nämlich der Motivationswirkung.

Motivation zum Engagement in der Schulentwicklung

Das Erfolgskriterium, dass Ablauf und Ergebnisse des Peer Reviews die betroffene Schule dazu motivieren sollten, sich für die eigene Schulentwicklung zu engagieren, wird von 13 der 17 Interviewpartner als bedeutsam eingeschätzt, fünf davon betrachten es sogar als „entscheidend“. Keiner der Gesprächspartner ordnete dieses Gelingensmerkmal als unbedeutend ein. Die notwendige Motivationswirkung des Peer Reviews wird in mehreren Interviews von den Gesprächspartnern selbst angesprochen. So weist ein Schulleiter bei dieser Gelegenheit darauf hin, dass die Durchführung der Evaluation kein Selbstzweck sei. Gerade nach dem Besuch der „kritischen Freunde“ sei dessen motivierende Wirkung gefragt, *„weil wenn das jetzt nur eine*

gemeinsame Kraftanstrengung ist, weil man ein Peer Review hat und danach fällt sozusagen alles ermattet zurück, dann ist das für mich nicht das Ideal des Peer Reviews. (Interview SL6P)“ In die ähnliche Richtung geht die Aussage eines Mitglieds einer Steuergruppe zur Bedeutung der Motivationswirkung von Peer Reviews: *„Das ist wichtig, denn das kann ein Peer Review mit ‚kritischen Freunden‘ leisten: eine Hilfe zur Selbsthilfe. Die Schule muss sich dann aber selber auf den Weg machen. (Interview SG9P)“*

Aufdeckung „blinder Flecken“

Während das Gelingensmerkmal „Motivation“ unter den Befragten zahlenmäßig die höchste Zustimmung erfährt, liegen die Einschätzungen zur Bedeutung der Ermittlung neuer Informationen (Aufdeckung „blinder Flecken“) deutlich auseinander (vgl. auch Abschnitt 8.1). Sechs Interviewpartner werten dieses Kriterium als bedeutsam, fünf sind anderer Meinung und bei fünf weiteren Befragten lässt sich keine eindeutige Wertung ableiten. So sind verschiedene Gesprächspartner z.B. der Meinung, dass die Aufdeckung „blinder Flecken“ bei einem Peer Review eher eine Ausnahme sei, da die Vertreter der besuchten Schule in der Regel über deren Stärken und Schwächen Bescheid wüssten. Vielmehr könne aber auch eine Bestätigung der eigenen Einschätzung zu den untersuchten Evaluationsschwerpunkten ein Erfolgskriterium sein: *„Aus meiner Erfahrung decken Peer Reviews selten blinde Flecken auf und das muss auch nicht sein. Wenn ein Peer Review einen blinden Fleck aufdeckt, ja natürlich, dann ist das ganz wichtig, aber ich denke, das muss nicht unbedingt sein. Manchmal braucht man nur von außen eine Bestätigung dessen, was man im Grunde schon selber weiß, aber noch nicht selbst formuliert hat. (...) Ich denke, dass Schulen schon ganz gut wissen, woran es bei ihnen hapert und wo die Schwachstellen liegen. Das Peer Review legt dann den Finger an die exakte Stelle, z.B. im Unterricht. Man weiß vielleicht, der Unterricht könnte besser sein und das Peer Review zeigt dann auf, an welchen Punkten man ansetzen könnte. Aber richtig blinde Flecken? Also, ich wüsste von keinem Peer Review, das einer Schule wirklich Dinge aufgedeckt hätte, die die Schulgemeinschaft vollkommen überrascht hatten. (Interview SG11P)“* Dieser Meinung folgend können also Peer Reviews zwar eher selten neue Informationen zu Tage fördern, sie können aber bereits im System vorhandene Einschätzungen präzisieren und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Schule leisten. Ein interviewtes Mitglied einer Steuergruppe sieht in der Bestätigung der Erwartungen der Betroffenen ebenfalls einen Erfolg des Peer Reviews: *„Aus der Sicht der Schule ist es erfolgreich, wenn genau die blinden Flecken, die man vermutet, aufgedeckt werden, dass also in etwa das heraus kommt, was erwartet oder befürchtet wurde. (Interview SG3P)“*

Ein anderes Steuergruppenmitglied, das selbst schon als Peer im Einsatz war, hält die Aufdeckung blinder Flecken für eher weniger wahrscheinlich. Diese Einschätzung gelte aber insbesondere für erfahrene Kollegen, die sich schon länger mit der Qualität an der eigenen Schule beschäftigen würden: *„Bei den beiden Peer Reviews, die ich gemacht habe, hatte ich schon den Eindruck, dass die Leute jetzt nicht völlig überrascht waren, sondern gesagt haben: das haben wir uns ja eigentlich schon gedacht. Oder es ist eine Bestätigung und das war bei uns an der Schule – zumindest aus meiner Perspektive – auch so. Es gab keine blinden Flecken sozusagen. (...) Das liegt an dem Insiderwissen, wenn man schon lange da ist und sich mit der Qualität der Schule beschäftigt. Für das Kollegium an sich finde ich es aber gut und da gibt es sicherlich den ein oder anderen, der sagt, das habe ich ganz anders wahrgenommen. (Interview SG12P)“* In den Interviews wird aber teilweise auch die Meinung vertreten, dass gerade neue Erkenntnisse oder Impulse, welche die Schule ohne Hilfe von außen nicht erhalten hätte, den Wert eines Peer Reviews ausmachen: *„Wobei dieser Impuls meiner Meinung nach nicht mit dem übereinstimmen muss, in welche Richtung sich die Schule gerade entwickelt. Dass die Schule sagt: das ist gar nicht da, wo wir hin wollen. Das kann ja auch sein. (...) Das wäre dann ein Impuls, der ohne das Peer Review gar nicht gekommen wäre – woher denn? (Interview SG2P)“*

Die letztgenannte Formulierung eines Gelingensmerkmals von Peer Reviews zeigt nochmals auf, dass es zwischen den einzelnen Erfolgskriterien, aus der Sicht der Gesprächspartner immer wieder Überschneidungen gibt, hier z.B. Impulse setzen und „blinde Flecken“ aufdecken. Trotzdem lassen sich bei der quantitativen Analyse der Interviews Merkmale herausfiltern, deren Stellenwert von einer deutlichen Mehrheit der Befragten als „entscheidend“ oder „wichtig“ eingeschätzt wird. So sehen z.B. zehn der 17 Vertreter von Deutschen Auslandsschulen einen Erfolg des Peer Reviews darin, dass es tatsächlich zur Verbesserung der Qualität der besuchten Schule beitrage. Somit wird eine zentrale Ausgangshypothese dieser Arbeit (vgl. Abbildung 1) durch die Interviews bestätigt. Dies trifft auch auf das Merkmal der fundierten Beantwortung der von der Schule gestellten Fragen zu, dem elf Befragte eine besonders hohe Bedeutung beimessen. Die gleiche Anzahl an Interviewpartnern ist der Meinung, dass das Peer Review der besuchten Schule Ergebnisse liefern müsse, die diese in konkrete Entwicklungsmaßnahmen umsetzen könne. Bei der Einordnung der quantitativen Bewertung dieses Kriteriums gilt es zudem zu beachten, dass alle elf Nennungen im offenen Teil der Interviewfragen zu den Gelingensmerkmalen erfolgt sind, also ohne die Unterstützung durch vorgegebene Antwortkategorien. Die meisten Zustimmungen (13) erfährt jedoch das Erfolgsmerkmal, dass ein Peer Review an der besuchten Schule eine Motivation zum Engagement für die Schulentwicklung auslösen oder ein schon vorhandenes Engagement stützen solle, „*denn eine Schule, die ein Peer Review durchführt, engagiert sich ja bereits. Sonst würde sie es ja nicht machen. (Interview SL3P)*“

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit

Bei der nach Funktionen getrennten Analyse der Gewichtung verschiedener Erfolgsfaktoren (vgl. Tabelle 20) fällt auf, dass keine offensichtlichen Unterschiede zwischen den Beurteilungen von Schulleitern, Steuergruppenmitgliedern oder den anderen Vertretern des Auslandsschulwesens zu erkennen sind. Die Anzahl der Nennungen der einzelnen Gelingensmerkmale ist hier nahezu identisch. Offensichtlich setzen in diesem Punkt also alle Befragten – unabhängig von ihrem schulischen Aufgabenbereich – dieselben Prioritäten bei der Erfolgseinschätzung von Peer Reviews. Die in der Tabelle unter „sonstige Erfolgsmerkmale“ noch von einzelnen Gesprächspartnern genannten Faktoren spielen dabei wohl eher eine ergänzende Rolle. Einige der hier dargestellten Erfolgskriterien von Peer Reviews sind im Rahmen der Analyse der vier Fallschulen (vgl. Abschnitt 6) bestätigt worden. Zudem korrespondieren diese mit den Wirkungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (vgl. auch Abschnitt 8.1).

Aus der Gesamtschau der oben genannten Quellen und auf der Basis der in Tabelle 20 quantitativ ausgewerteten Interviewaussagen von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens leitet der Verfasser für die vorliegende Arbeit diejenigen Erfolgsmerkmale von Peer Reviews ab, die von den Befragten eine ungeteilte Zustimmung erfuhren (vgl. Abbildung 12).

Jedes der in Abbildung 12 enthaltenen Merkmale kann für sich alleine betrachtet zur Bestimmung des Erfolgs eines Peer Reviews herangezogen werden. Die gestufte Darstellung der fünf Kriterien soll jedoch darauf hindeuten, dass diese gleichzeitig aufeinander aufbauen. So ist die fundierte Beantwortung der von der Schule gestellten Entwicklungsfragen eine zentrale Grundlage für die Akzeptanz der Ergebnisse bei den Betroffenen (Schulfamilie). Ohne diese Akzeptanz wiederum wird die Schulgemeinschaft durch den Besuch der „kritischen Freunde“ wohl auch nicht zum (verstärkten) Engagement im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung motiviert werden können.

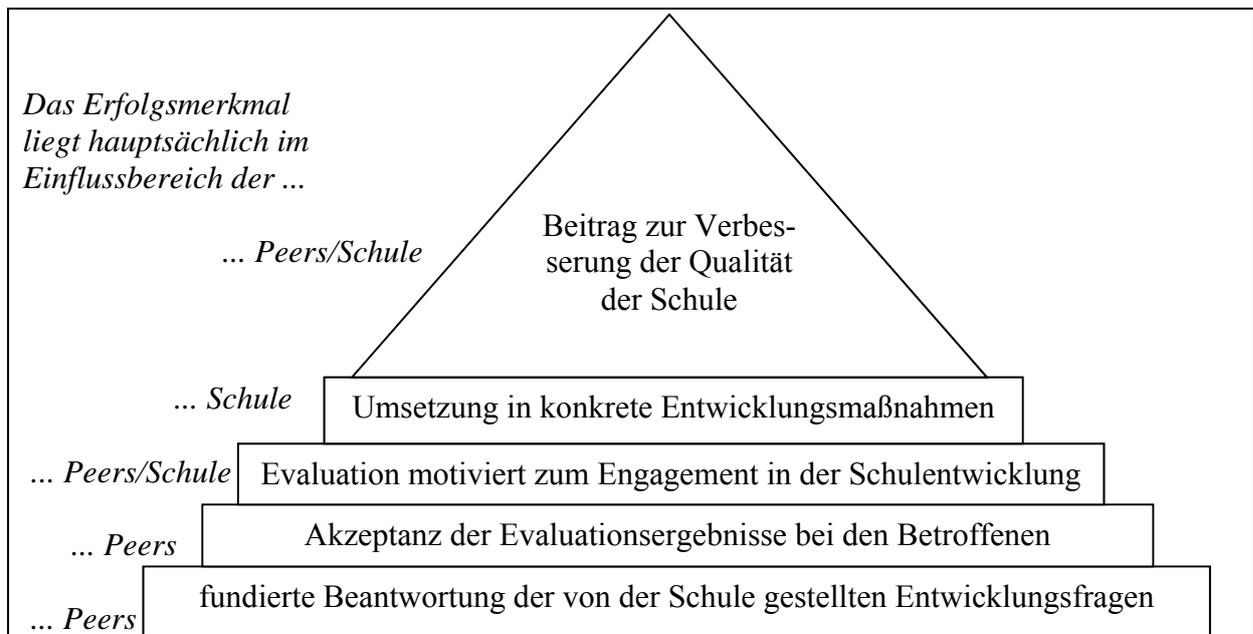


Abbildung 12: Zentrale Merkmale für den Erfolg eines Peer Reviews

Dieses Engagement ist gleichzeitig die Voraussetzung dafür, dass an der evaluierten Schule konkrete Entwicklungsmaßnahmen ausgearbeitet und umgesetzt werden. Diese Umsetzung bedeutet wiederum für sich betrachtet noch nicht, dass dadurch die damit verbundenen Ziele erreicht werden, doch ohne diese Maßnahmen kann das Peer Review keinen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der von den „kritischen Freunden“ besuchten Schule leisten. Die hier zusammengefassten Erfolgsmerkmale des Besuchs „kritischer Freunde“ spiegeln die Einschätzungen von Beteiligten sowie von Betroffenen wider und bestätigen gleichzeitig zentrale Annahmen des Wirkungsmodells von Peer Reviews, das dieser Arbeit zu Grunde liegt (vgl. Abschnitt 1, Abbildung 1). Bereits dort werden z.B. die Relevanz und Verlässlichkeit der erhobenen Daten, die Akzeptanz der Ergebnisse bei den Betroffenen, die Umsetzung der Ergebnisse des Peer Reviews sowie die daraus folgenden Verbesserungen der schulischen Qualität als Erfolgsfaktoren und –kriterien genannt.

Ungeachtet der oben aufgezeigten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Erfolgskriterien (vgl. Abbildung 12), soll, wie bereits erwähnt, auch jedes dieser fünf Merkmale für sich alleine das Gelingen eines Peer Reviews belegen können. Gleichzeitig stehen die genannten Kriterien in einer hierarchischen Beziehung zueinander, denn wenn die Peers z.B. die Entwicklungsfragen fundiert beantworten, also der Schule qualitativ hochwertige und aussagekräftige Daten dazu bereit stellen, heißt dies noch nicht, dass diese Informationen auch produktiv im Sinne einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität genutzt werden. Die mit dieser Nutzung verbundenen Schritte der Datenauswertung und -bewertung sowie der Ableitung und Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen liegen schließlich vorwiegend im Einflussbereich der evaluierten Schule (vgl. Abbildung 12). Die Akzeptanz der Evaluationsergebnisse durch die Schulgemeinschaft wird dagegen wesentlich durch die Qualität der Arbeit der Peers sowie durch deren Auftreten bei Datensammlung und –rückmeldung beeinflusst. Ob aus der Arbeit der „kritischen Freunde“ eine Motivation für das (zusätzliche) Engagement in der Schulentwicklung ausgeht, wird wiederum durch die Professionalität der Peers aber ebenfalls durch die Grundeinstellung und Stimmung in der Schulfamilie gesteuert. Auf die Umsetzung der aus dem Peer Review abgeleiteten Entwicklungsmaßnahmen haben die „kritischen Freunde“ jedoch in der Regel keinen Einfluss mehr. Diese liegt weitgehend in der Hand der evaluierten Schule. Das Erreichen des eigentlichen Ziels eines Peer Reviews, nämlich die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht, wird dagegen sowohl von Peers

und besuchter Schule beeinflusst. So muss sich letztere z.B. sinnvolle Ziele setzen und die richtigen Entwicklungsfragen stellen (vgl. auch Abschnitt 7.1) und die Peers tragen mit ihrer Arbeit dazu bei, dass die Schule die relevanten Informationen erhält, um Erfolg versprechende Verbesserungsmaßnahmen in die Wege leiten zu können.

In die hier beschriebene Hierarchie der fünf wichtigsten Erfolgsmerkmale eines Peer Reviews sind konkrete Verbesserungsvorschläge durch die Peers oder die Aufdeckung blinder Flecken nicht einbezogen, weil deren Gewicht für das Gelingen des Besuchs der „kritischen Freunde“ in den Interviews mit verschiedenen Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens nicht eindeutig bestimmt wurde (vgl. Tabelle 20). Davon unbenommen stellen diese beiden Merkmale für viele Peers oder Vertreter von Schulen wichtige Kriterien dar, an denen sie messen, ob aus ihrer Sicht ein Peer Review erfolgreich war. Diese Feststellung führt zu der Erkenntnis, dass die Einschätzung des Erfolges einer (Peer-) Evaluation immer von der subjektiven Sicht des jeweiligen Betrachters bzw. Betroffenen und von den durch ihn individuell herangezogenen und gewichteten Bewertungskriterien abhängt. Hierbei kann es zwischen den Peers und der besuchten Schule aber auch innerhalb der verschiedenen Gremien der Schulfamilie erhebliche Unterschiede geben. Somit gelten die in Abbildung 12 dargestellten Erfolgsmerkmale zwar als Bewertungsgrundlage für die vorliegende Arbeit, können aber nicht auf jeden Einzelfall angewendet werden.

Ebenso ist anzumerken, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der Durchführung eines Peer Reviews und den Qualitätsverbesserungen, die möglicherweise an der besuchten Schule anschließend festgestellt wurden, nicht immer zweifelsfrei zu belegen ist. Um dies zu erreichen, müssten alle Begleitfaktoren, die die schulische Qualität ergänzend zu den Ergebnissen des Peer Reviews noch beeinflusst haben, zunächst erkannt und dann herausgefiltert werden. Dies kann jedoch die empirische Herangehensweise, auf die sich die vorliegende Arbeit stützt (vgl. Abschnitt 5.1), nicht leisten. Die Bewertung des Erfolgs der Peer Reviews an den in Abschnitt 6 dargestellten Fallbeispielen kann sich lediglich auf die Einschätzung der Vertreter der jeweiligen Schule stützen und erhebt deshalb nicht den Anspruch einer objektiven Messung eines Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs.

6. Darstellung der Durchführung und Bewertung des Gelingens des Peer Reviews anhand von vier Fallbeispielen des deutschen Auslandsschulwesens

6.1 Vorstellung der vier Fallschulen

Bei den vier Fallbeispielen der vorliegenden Arbeit handelt es sich um Schulen, bei denen der Autor dieser Arbeit als Mitorganisator oder als Peer bei der Durchführung des Peer Reviews selbst beteiligt war. Drei der vier Schulen sind in Ägypten, eine ist in den Vereinigten Arabischen Emiraten (VAE) angesiedelt:

- Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria/Ägypten (DSBA)
- Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo/Ägypten (DSBK)
- Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo/Ägypten (DEO)
- Deutsche Schule Sharjah/VAE (DSS)

Diese vier Schulen und die dort durchgeführten Peer Reviews sollen im Folgenden überblicksartig dargestellt werden.

6.1.1 Schulstrukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vier Fallschulen

Die vier Fallschulen liegen alle geographisch im arabischen Kulturraum. Neben dieser verbindenden kulturellen Klammer weisen die Schulen teilweise große strukturelle Gemeinsamkeiten auf, teilweise aber auch erhebliche Unterschiede. Dies zeigt sich z.B. im Vergleich zentraler Schuldaten, die in der folgenden Tabelle gegenüber gestellt werden.

	Zeitpunkt des Peer Reviews	Anzahl der Lehrkräfte	davon „vermittelte“ (ADLK/BPLK)	davon deutschsprachige ⁷⁷ Ortslehrkräfte	davon einheimische Ortslehrkräfte
DSB A	April 2008	69	16	15	38
DSB K	Mai 2009	72	17	33	22
DEO	April 2010	111	30	52	29
DSS	April 2009	23	7	10	6

	Schülerzahl gesamt	Schüler mit Deutsch als Muttersprache	Anteil deutscher bzw. deutschsprachiger Schüler	Relation von Lehrkräften zu Schülern	Klassenstufen
DSB A	756	6	1 %	1:11	1-12
DSB K	799	42	5 %	1:11	1-12
DEO	1090	229	21 %	1:10	1-12
DSS	153	113	74 %	1:7	1-10

Tabelle 21: Ausgewählte Strukturdaten zum Zeitpunkt der Durchführung des Peer Reviews
Quellen: Schulberichte DEO, DSS, Statistik DSBA, DSBK

Größe der Fallschulen

Die größte der vier Vergleichsschulen⁷⁸ ist die Deutsche Evangelische Oberschule (DEO) in Kairo. Mit 1090 Schülerinnen und Schülern ist sie ca. siebenmal so groß wie die kleinste Beispielschule, die Deutsche Schule Sharjah (DSS). Unterschiede zwischen den Schulen gibt es z.B. auch in der Lehrer-Schüler-Relation. Während an der DEO z.B. auf einen Lehrer durch-

⁷⁷ Der Begriff „deutschsprachig“ meint hier, dass Deutsch als Muttersprache gesprochen wird.

⁷⁸ Die im Folgenden genannten Zahlen sind immer auf das Schuljahr des Peer Reviews bezogen.

schnittlich knapp zehn Schüler entfallen, liegt die Relation in Sharjah bei knapp 1:7. Die beiden DSB-Schulen in Kairo und Alexandria liegen hinsichtlich Schüler und Lehrerzahl zwischen den beiden anderen Fallschulen (Lehrer-Schüler-Verhältnis 1:11). Es fällt allerdings auf, dass die Lehrer-Schüler-Relation an den drei ägyptischen Fallschulen deutlich ungünstiger als an der DS Sharjah ist. Deutliche Unterschiede zwischen den vier Fallbeispielen treten auch bei der Betrachtung der Zahl der vermittelten Lehrkräfte (ADLK, BPLK) auf. Davon hat die DEO zum Zeitpunkt des Peer Reviews etwa doppelt so viele (30) wie die beiden anderen ägyptischen Schulen. Die DSB in Kairo und Alexandria haben wiederum ca. zweimal so viele vermittelte Lehrkräfte wie die DSS. Beim Vergleich des Anteils deutschsprachiger Lehrkräfte an den Ortslehrkräften fällt dagegen auf, dass die DSB Kairo trotz vergleichbarer Gesamtzahl von Lehrkräften wie die Schwesterschule in Alexandria, doppelt so viele Lehrerinnen und Lehrer hat, die Deutsch als Muttersprache sprechen. Solche Unterschiede bei vermittelten und deutschsprachigen Lehrkräften können sich z.B. auf die Vermittlung von Deutschkompetenz an die Schüler, aber auch auf Schulentwicklungsprozesse auswirken (z.B. Notwendigkeit von Übersetzung, Personalfuktuation u.a.). Erhebliche Unterschiede zwischen den vier Fallschulen weist neben der absoluten Anzahl auch der Anteil deutscher oder deutschsprachiger Schüler auf. Hier hat die DS in Sharjah mit drei Vierteln den mit Abstand größten Anteil, wobei laut Schulreport der DSS zu berücksichtigen ist, dass viele davon zwar als „Muttersprachler“ in der Statistik erfasst, tatsächlich aber Kinder nicht-deutscher Eltern sind, die z.B. in Deutschland aufwuchsen. Die Unterschiede des Anteils deutschsprachiger Schüler an den drei anderen Schulen lassen sich in erster Linie durch deren unterschiedliche Schulkonzepte begründen.

Struktur und inhaltliche Ausrichtung der Schulen

Die drei ägyptischen Schulen sind hinsichtlich ihrer vorwiegenden Ausrichtung auf einheimische Schüler nach der Einteilung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen integrierte „Begegnungsschulen“ (vgl. Abschnitt 3.1), wobei sich die beiden Borromäerinnen-Schulen, DSBA und DSBK, in diesem Punkt trotzdem deutlich von der DEO unterscheiden. Beide DSB-Schulen sind reine Mädchenschulen, die nahezu ausschließlich von ägyptischen Schülerinnen besucht werden. Hier findet die Begegnung zwischen deutscher und ägyptischer Kultur hauptsächlich über die Unterrichtsinhalte, die deutschen Lehrer, Austauschprogramme, Reisen nach Deutschland und ähnliche schulische Angebote statt. Die innerschulische Begegnung zwischen deutschen⁷⁹ und ägyptischen Schülerinnen ist an diesen beiden Schulen die Ausnahme. Die Schülerschaft an der DEO Kairo setzt sich hier gänzlich anders zusammen. Zum einen ist die DEO eine koedukative Schule mit ca. 50% männlichen Schülern und zum anderen liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit deutschem kulturellem Hintergrund bei etwa einem Fünftel. Alle drei ägyptischen Schulen bieten zum Zeitpunkt des Peer Reviews das deutsche Abitur (Allgemeine Hochschulreife) als höchsten Abschluss an. Die beiden Borromäerinnen-Schulen haben zusätzlich noch einen Fachoberschul-Zweig (FOS), der nach 12 Schuljahren zur Allgemeinen Fachhochschulreife führt.

Es zeigt sich, dass die beiden ägyptischen DSB-Schulen schulstrukturell (Abschlüsse) und hinsichtlich der Schülerschaft nahezu deckungsgleich sind. Beide haben auch mit der Kongregation der Schwestern des Hl. Karl Borromäus mit Sitz in Grafschaft (Sauerland) den gleichen Träger. Der Schulträger der DEO ist mit der Deutschen Evangelischen Gemeinde in Kairo ebenfalls kirchlich. Im Schulvorstand („Schulausschuss“) wirken an der DEO jedoch auch Vertreter der deutschen Botschaft und der deutschen Wirtschaft mit. Dagegen ist das Trägergremium der beiden DSB-Schulen rein von Ordensschwestern besetzt. Da der Träger je nach Organisationsmodell einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Schulentwicklung neh-

⁷⁹ Das Adjektiv „deutsch“ wird in diesem Zusammenhang im sprachlich-kulturellen Sinne und nicht staatsrechtlich (Pass) definiert.

men kann, spielt die Besetzung des Schulvorstandes eine Rolle bei der Konzeption des Peer Reviews und bei der Umsetzung von abgeleiteten Entwicklungsmaßnahmen. Darauf wird in den folgenden Abschnitten der vorliegenden Arbeit nochmals eingegangen.

Vorstandszusammensetzung und Schulstruktur der Deutschen Schule Sharjah unterscheiden sich wiederum deutlich von den drei ägyptischen Schulen. Die DSS war bis kurz vor der Durchführung des Peer Reviews noch mit der Deutschen Internationalen Schule (DIS) in Dubai verbunden. An der DIS als Zweigstelle der DSS gab es bis zum Schuljahr 2008/09⁸⁰ nur die Grundschule und eine fünfte Klasse. Die Sekundarstufe wurde dort erst ein Jahr später eingeführt. So mussten bis dahin die Schüler der DIS nach der 5. Klasse an die DSS oder an eine andere Schule wechseln. Beide Deutschen Schulen hatten einen gemeinsamen Vorstand und eine gemeinsame Schulpflegschaft (Elternvertretung). Für die Organisation des PQM waren diese Rahmenbedingungen eher ungünstig, da sich die Notwendigkeiten des Qualitätsmanagements an beiden Schulen deutlich unterschieden. Dies zeigte sich ebenfalls bei der gemeinsam durchgeführten SEIS-Umfrage, die für die Schulen in Sharjah und Dubai sehr unterschiedliche Stärken und Problembereiche zu Tage förderte. Dementsprechend musste bei der Auswertung der Ergebnisse und der Ableitung von Entwicklungsschwerpunkten getrennt weiter gearbeitet werden. Mit Beginn des Schuljahres 2008/09 waren beide Schulen selbstständig, so dass auch das Peer Review in Sharjah unabhängig von der DIS organisiert werden konnte. Gleiches galt anschließend für die Auswertung der Ergebnisse des Besuchs der „kritischen Freunde“. Die DSS war zum Zeitpunkt des Peer Reviews eine hauptsächlich von Schülern deutscher Nationalität besuchte deutschsprachige Auslandsschule. Durch die Genehmigung eines Abschlusses der Sekundarstufen I und II an der DIS entstand nach Jahren der Kooperation nun eine Konkurrenzsituation zur DSS, an der bis heute nur der Sek I Abschluss erworben werden kann. Für die DSS sind Schülerschwund und die damit einhergehende Verringerung der Zahl der Lehrkräfte die Folge. Aus dieser Situation heraus leitete sich dort auch einer der beiden Beobachtungsschwerpunkte des Peer Reviews ab, denn durch die verstärkte Aufnahme von Schülern aus den VAE sollte die DSS schrittweise in eine Begegnungsschule überführt werden, um dem Schülerrückgang in Richtung DIS Dubai zu begegnen.

Eine vergleichbare Konkurrenzsituation zwischen den Deutschen Schulen wie in den VAE gibt es in Ägypten nicht. In Alexandria ist die DSB bisher die einzige Deutsche Auslandsschule, die bis zum Abitur führt. Die zweite („neue“) Deutsche Schule ist noch im Aufbau und stellt bisher keine Konkurrenz zur alt eingesessenen, etwa 120 Jahre älteren DSB dar. Zwischen den beiden Fallschulen in Kairo ist der Wettbewerb zwar vorhanden, da beide zur allgemeinen Hochschulreife führen, trotzdem bedingt das oben beschriebene unterschiedliche Profil von DSB und DEO, dass deren schulische Angebote sich mehr ergänzen, als dass sie miteinander in vergleichbarer Konkurrenz wie DSS und DIS in den Emiraten stehen würden. Daraus lässt sich ableiten, dass an der Schule in Sharjah der Wettbewerb mit Konkurrenzschulen vor Ort ein stärkerer Motor der Schulentwicklung war als bei den drei ägyptischen Fallbeispielen. Diesen ist wiederum gemeinsam, dass sie über einen einjährigen Kindergarten und eine einjährige Vorschule verfügen, die auf die Grundschule vorbereiten. Das ermöglicht die Integration von Kindergarten und Vorschule in ein Gesamtkonzept schulischer Übergänge und Entwicklung. In Sharjah umfasst der Kindergarten altersgemischte Gruppen von drei bis sechs Jahren. Die vorschulische Vorbereitung auf die Grundschule ist im Gegensatz zu den drei anderen Fallschulen in den Kindergarten integriert. Hier werden die Kinder im Jahr vor der Einschulung in der Regel zweimal pro Woche in speziellen Gruppen auf die Schule vorbereitet.

⁸⁰ Dies ist das Jahr des Peer Reviews an der DS Sharjah.

Die vier Fallschulen im Vergleich

Zusammenfassend lässt sich aus der Darstellung der Fallschulen ableiten, dass sich die DS Sharjah hinsichtlich ihrer Größe und bisherigen Ausrichtung deutlich von den drei ägyptischen Vergleichsschulen unterscheidet. Innerhalb Ägyptens weisen die beiden DSB-Schulen, die unter gleicher Trägerschaft stehen, auch sehr große Übereinstimmungen in Schulstruktur und –konzept auf. Die DEO nimmt unter den drei ägyptischen Schulen allein schon durch ihre Größe, durch die Koedukation und durch ihren hohen Anteil deutscher Schüler eine Sonderstellung ein. Hinzu kommt, dass es an der DEO einen Schulausschuss (Vorstand) gibt, der sich ähnlich stark in Fragen der Schulentwicklung einbringt wie der Schulvorstand in Sharjah. An den beiden Borromäerinnen-Schulen, an denen die administrative Führung formal allein in den Händen des Ordens liegt und keine anderen Gruppen (z.B. Unternehmer) im Vorstand vertreten sind, halten sich die Schwestern weitgehend aus dem organisierten PQM (z.B. Steuergruppe) heraus.

6.1.2 Erfahrungsstand und personelle Verankerung von Schulentwicklung und Qualitätsmanagement

Bis zum Zeitpunkt der Durchführung des Peer Reviews hatten die vier Fallschulen unterschiedlich lange und unterschiedlich intensive Erfahrungen mit organisierter Schul- und Qualitätsentwicklung gesammelt. Die folgende Darstellung des Erfahrungsstandes basiert auf dem Fragebogen zum Ablauf des Peer Reviews (FB I), auf Interviews mit Beteiligten, aus Schulreports zum Peer Review und teilweise aus eigener Anschauung des Autors dieser Arbeit (z.B. als Peer). Aufgrund des verpflichtenden PQM-Systems Deutscher Auslandsschulen (vgl. auch Abschnitt 2.1) geht an allen vier Schulen dem Peer Review eine Selbstevaluation voraus, ansonsten lassen sich jedoch teilweise deutliche Unterschiede in den Vorerfahrungen mit schulischer Qualitätsentwicklung feststellen.

Fallschule DSB Alexandria (DSBA)

Die erste der vier Fallschulen, die ein Peer Review durchführte, war im April 2008 die DSB Alexandria. Zum damaligen Zeitpunkt konnte die Schule schon auf eine mehrjährige Erfahrung in organisierter Schulentwicklung zurück blicken. Der Startschuss dazu wurde nach Anstoß durch den Schulleiter im Schuljahr 2004/05 mit der Entwicklung eines **Leitbildes** gegeben. Hierzu bildete sich an der DSBA erstmals eine Gruppe von ca. zehn Mitgliedern, die sich gezielt mit Schulentwicklung auseinandersetzte. Ihre Zusammensetzung spiegelte mit ägyptischen und deutschen Lehrkräften sowie Schüler- und Elternvertreterinnen auch die wichtigsten Stakeholdergruppen wider. Im folgenden Schuljahr wurde dann unter den Lehrkräften eine erste Überblicksevaluation in Form einer Kärtchen-Abfrage zu Stärken und Schwächen der Schule durchgeführt und eine dreiköpfige PQM-Gruppe (**PQM-Team**) eingesetzt, aus der heraus der Schulleiter die Funktionsstelle des PQM-Koordinators vergab. Zwei Mitglieder des neuen PQM-Teams nahmen gleich zu Beginn der Ausübung ihrer neuen Aufgabe an Fortbildungen zur Durchführung von SEIS+ bzw. zur Kommentierung der SEIS-Ergebnisse teil. Das PQM-Team organisierte dann im Mai/Juni 2006 die **SEIS-Umfrage**, deren Ergebnisse im Dezember im Rahmen eines Pädagogischen Tages vom Kollegium ausgewertet wurden. In diesem Zusammenhang wurden für das Schuljahr 2006/07 auch bei ausgewählten Qualitätsbereichen, bei denen in der SEIS-Umfrage Schwachpunkte der Schule offen gelegt wurden, erste Entwicklungsschwerpunkte gesetzt. Im gleichen Schuljahr besuchten der Schulleiter, eine Vertreterin des Trägers sowie ein Mitglied des PQM-Teams in Kairo ein Follow-Up-Seminar der ZfA zum Thema „Peer Review“, in dessen Rahmen die Teilnehmer eine Peer-Ausbildung erhielten (vgl. Einleitung zur vorliegenden Arbeit).

Die Organisation der Umsetzung der aus SEIS abgeleiteten Schwerpunkte lag an der DSBA wiederum hauptsächlich beim dreiköpfigen PQM-Team. Dieses konzipierte für den Dezember 2007 einen Pädagogischen Tag zur Weiterentwicklung von Schüler- und Unterrichtsmethoden. Im November desselben Jahres schloss die Schule mit der ZfA eine schriftliche Zielvereinbarung zur Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht ab. Kernpunkte waren die Setzung bzw. die Weiterverfolgung von Entwicklungsschwerpunkten sowie die Durchführung eines Peer Reviews und später einer externen Evaluation (Inspektion). Das **Peer Review** wurde dann, schon kurz nach Abschluss der Zielvereinbarung, im April 2008 durchgeführt. Dabei wurden zwei der vier bei SEIS festgelegten Entwicklungsschwerpunkte in Form von Entwicklungsfragen an die Peers überprüft, durch zwei weitere Fokusfragen ergänzt.

In den Zeitraum von der Vorbereitung des Peer Reviews bis zur Auswertung und Umsetzung der Ergebnisse fielen der doppelte Wechsel des Schulleiters und die personelle Umstrukturierung des pädagogischen Qualitätsmanagements. So verließ der Schulleiter, der 2004 den organisierten Prozess der Schulentwicklung angestoßen und schließlich mit der Durchführung von SEIS+ auch die Weichen für das anschließende Peer Review gestellt hatte, im Schuljahr vor dem Besuch der „kritischen Freunde“ die DSBA. Sein Nachfolger wurde von der ZfA lediglich kommissarisch für ein Jahr eingesetzt. In dieser Zeit musste er sich neu in die bestehenden Strukturen und Gremien der Schule einarbeiten, mit der ZfA eine neue Zielvereinbarung abschließen und gemeinsam mit dem PQM-Team das Peer Review vorbereiten. Zudem kehrte im Jahr vor der Durchführung des Peer Reviews der damalige PQM-Koordinator nach Deutschland zurück, was eine Neubesetzung nötig machte. Im Anschluss an das Peer Review wechselte zum folgenden Schuljahr erneut der Schulleiter. Der neue Direktor musste sich also auch erst in die bestehenden Inhalte und Strukturen der Schulentwicklung einarbeiten bevor er seine gestaltende Rolle im Prozess der Auswertung der Daten des Peer Reviews wahrnehmen konnte. Zu einer weiteren einschneidenden personellen Veränderung kam es schließlich etwa ein Jahr nach Durchführung des Peer Reviews als das damalige PQM-Team, das sowohl dessen Vorbereitung als auch Auswertung bis zu diesem Zeitpunkt weitgehend eigenverantwortlich organisiert hatte, zu einer sechsköpfigen **Steuergruppe** erweitert wurde. Diese bestand zunächst rein aus Lehrkräften und wurde dann unter Mitwirkung des **regionalen Prozessbegleiters** zum folgenden Schuljahr, in dem an der DSBA die Bund-Länder-Inspektion durchgeführt wurde, wiederum neu strukturiert. In diesem Zusammenhang gab sich die Steuergruppe eine Satzung, die u.a. die Einbeziehung von Schüler- und Elternvertretern verbindlich vorgab. Die letztgenannte Konsequenz ergab sich als Folge des Peer Reviews, in dem die unzureichende Einbindung aller Gremien der Schulgemeinschaft in den PQM-Prozess diagnostiziert wurde. Im Dezember 2009 wurde an der DSB Alexandria mit Absolvierung der **Bund-Länder-Inspektion** und der Zertifizierung als „exzellente Deutsche Auslandsschule“ der erste Evaluationszyklus erfolgreich abgeschlossen⁸¹ bzw. eine wichtige Zwischenetappe erreicht.

Fallschule DS Sharjah (DSS)

Das Peer Review an der DS Sharjah fand knapp ein Jahr nach dem Besuch der „kritischen Freunde“ in Alexandria statt (April 2009). Bis zu diesem Zeitpunkt wurden an der Schule schon verschiedene „Etappen der Schulentwicklung“ bewältigt (vgl. Schulreport der DSS zum Peer Review). Im Oktober 2004 formierte sich auf der Basis der Leistungs- und Förderungsvereinbarung mit der ZfA eine „Kerngruppe“ zur Schulentwicklung, die aus Erzieherinnen und Lehrkräften bestand. Bereits einen Monat später begann die dann neu entstandene **Schul-**

⁸¹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass ein Qualitätszyklus natürlich schon *expressis verbis* nicht als endgültig „abgeschlossen“ bezeichnet werden kann. So ist die BLI eher als Zwischenetappe des PQM-Prozesses zu sehen.

entwicklungsgruppe⁸² aus Vertretern des Kollegiums, des Vorstandes, von Eltern und Schülern mit den ersten Schritten zur Erstellung eines **Leitbildes**, das zu Beginn des Schuljahres 2005/06 in den verschiedenen schulischen Gremien verabschiedet wurde. Ein Jahr danach, im September 2006, unternahm die DSS in Kooperation mit der Partnerschule DIS Dubai eine gemeinsame **SEIS+ Befragung**. Für die DIS Dubai, die sich damals noch im Aufbau befand, wurde die Grundschule einbezogen, in Sharjah ebenfalls die Grundschule und die Sekundarstufe I. Aufgrund der kombinierten Befragung der beiden Schulen stellte die Auswertung des SEIS+ Berichtes eine besondere Herausforderung dar, weil die darin enthaltenen Rückmeldungen den beiden Schulen wieder zugeordnet werden mussten. Die Konfrontation der schulischen Gremien mit den Ergebnissen geschah deshalb in der offenen Form einer Ausstellung, die im Juni 2007 an beiden Schulen gezeigt wurde. Grundlage dafür waren die aufbereiteten Ergebnisse der SEIS+ Daten, die durch ein gemeinsames 20-köpfiges Team von beiden Schulen zusammengestellt wurden. Gleichzeitig wurde an der DSS durch die Schulentwicklungsgruppe ein Katalog von Ideen für Maßnahmen erstellt, die sich auf verschiedene Defizitbereiche, die in der SEIS+ Befragung deutlich wurden, zurückführen ließen.

Die umfangreiche Liste dieser Maßnahmen konnte bis zur Durchführung des Peer Reviews nur in einzelnen Ansätzen umgesetzt werden. Eine wichtige Entwicklungsaufgabe war in diesem Zusammenhang die Erstellung eines **Schulprogramms**, dies bereits im Jahr der SEIS+ Durchführung angegangen und zu Beginn des folgenden Schuljahres (2007/08) in den verschiedenen schulischen Gremien verabschiedet wurde. Danach weist der Schulreport der DSS bis zur Durchführung des **Peer Reviews** im April 2009 keine weiteren Maßnahmen im Bereich der Schulentwicklung auf. Das Peer Review selbst wurde in Kooperation mit dem neu in der Region installierten **Prozessbegleiter** der ZfA vorbereitet. Dieser führte im Februar desselben Jahres in Abu Dhabi bereits einen Workshop zum Peer Review durch, an dem auch zwei Mitglieder der Schulentwicklungsgruppe der DSS teilnahmen. Der Schulleiter sammelte im Rahmen des oben schon angesprochenen Follow-Up-Seminars der ZfA zum Thema „Peer Review“ erste Erfahrungen mit dieser Evaluationsform und war dann 2008 auch selbst als „kritischer Freund“ beim Peer Review an der DSB Alexandria im Einsatz. So standen zur Vorbereitung der Evaluation an der DSS gleich drei Lehrkräfte zur Verfügung, die eine Peer-Ausbildung absolviert hatten, eine davon schon mit eigener Erfahrung mit dieser Evaluationsform. Wie an der DSB Alexandria bildete auch an der DS Sharjah die **Bund-Länder-Inspektion** den vorläufigen Abschluss des PQM-Zyklus. Die Schule erhielt im Mai 2010 das Zertifikat „exzellente Deutsche Auslandsschule“.

Erschwert wurde der Schulentwicklungsprozess an der DSS durch die oben schon beschriebenen schulstrukturellen Veränderungen und Unsicherheiten der damaligen Partnerschulen in Dubai und Sharjah. So wurde ein erheblicher Teil der personellen Ressourcen, v.a. von Schulleitung und Vorstand, zunächst für die Koordinierung und später für die geregelte Trennung von DIS und DSS sowie für die Planung von schulischen Neubaumaßnahmen gebunden. Parallel dazu verfolgte die Schulentwicklungsgruppe die innere Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht und organisierte die von der ZfA vorgegebenen verpflichtenden Evaluationsetappen (vgl. Abschnitt 2.3). Hinzu kam, dass direkt im Anschluss an die Durchführung des Peer Reviews der damalige Schulleiter nach Deutschland zurück kehrte und sich der Nachfolger – ähnlich wie an der DSB Alexandria – erst wieder ganz neu in die Strukturen und Gremien der Schule und des PQM einarbeiten musste. Genauso wie an der DSBA wurde auch an der DSS im Anschluss an das Peer Review die Schulentwicklung personell neu strukturiert, allerdings mit anderen Vorzeichen. Während in Alexandria das damals dreiköpfige

⁸² An dieser Stelle kann nicht von „Steuergruppe“ gesprochen werden, da sich die „Schulentwicklungsgruppe“ durch die personelle Größe (ca. 20 Personen) und durch die inhaltliche Arbeit von einem rein steuernden Team erheblich unterschied.

PQM-Team als zu klein betrachtet wurde und weder Schüler- noch Elternvertreter integrierte, wurde in Sharjah die noch bestehende große Schulentwicklungsgruppe (ca. 20 Personen) im September 2009 in eine personell erheblich abgespeckte **Steuergruppe** umgewandelt. Diese umfasste nun mit Vertretern aus Kindergarten, Grundschule, Sekundarstufe, Schulleitung, Vorstand sowie Vertretern von Eltern- und Schülerschaft mit insgesamt elf Mitgliedern allerdings immer noch einen relativ großen, wenn auch im Vergleich zum Vorjahr halbierten Personenkreis. Bereits im Vorfeld des Peer Reviews stand der DSS der regionale Prozessbegleiter, der auch für die drei anderen Fallschulen zuständig war, beratend zur Seite. Gleiches galt für die DSB Kairo.

Fallschule DSB Kairo (DSBK)

Die DSBK führte ihr Peer Review knapp einen Monat nach der DSS durch. Dieser Evaluation voran gingen verschiedene Schritte der Schulentwicklung, die nach Maßgabe des Schulreports mit der **Leitbildentwicklung** im Schuljahr 2004/05 einsetzte. Parallel dazu konstituierte sich eine **Schulentwicklungsgruppe**⁸³, die im folgenden Schuljahr auf der Basis des Leitbildes eine Soll-Ist-Analyse durchführte und dem Kollegium präsentierte. Aus den Ergebnissen dieser „Evaluation“ im weitesten Sinne wurden im Schuljahr 2006/2007 dann von Lehrkräften, Eltern- und Schülervetretern die ersten Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Qualität abgeleitet. Zu Beginn desselben Schuljahres fand in Kairo das bereits erwähnte Follow-Up-Seminar der ZfA zum Thema „Peer Review“ statt, in dessen Rahmen an der DSB Kairo ein eintägiges **Probe-Peer-Review** durch die Teilnehmer des Seminars durchgeführt wurde. Als Vorbereitung dazu legte ein Team der DSBK unter Leitung des neu benannten PQM-Koordinators einen Schulreport und zwei Fokusfragen vor. Am Ende des Seminars erhielt die Schule dann erste mündliche Rückmeldungen der „Peer-Azubis“ (Seminarteilnehmer).

Die Qualitätsentwicklung der DSBK stand im folgenden Schuljahr im Zeichen der SEIS+ Befragung. Für die schulinterne Vorbereitung dieser Selbstevaluation wurde die bis dahin bestehende Schulentwicklungsgruppe, ähnlich wie an der DSB Alexandria, durch ein dreiköpfiges „**PQM-Team**“ ersetzt. Die **SEIS+ Evaluation** schloss sich dann zum Ende des Schuljahres 2007/08 an. Nach der ersten Sichtung des Evaluationsberichtes wurden die Ergebnisse schließlich im Rahmen eines Pädagogischen Tages im November 2008 durch das Lehrerkollegium ausgewertet. Daraus ergaben sich zwei Entwicklungsschwerpunkte, die im Januar 2009 als Ergebnis der ergänzenden SEIS-Auswertung durch Schüler- und Elternvertreter noch um zwei weitere Schwerpunkte ergänzt wurden. Eine Gesamtlehrerkonferenz verdichtete schließlich unter Mitwirkung des **regionalen Prozessbegleiters** die Ergebnisse der beiden Auswertungsrunden zu SEIS+ zu zwei Beobachtungsschwerpunkten, die Grundlage des **Peer Reviews** im Mai waren. Einen vorläufigen Abschluss des Qualitätszyklus an der DSB Kairo sollte im Dezember 2011 die Durchführung der Bund-Länder-Inspektion bilden. Diese musste jedoch wegen der politischen Unruhen in Ägypten und der damit verbundenen häufigen Schulschließungen verschoben werden

Ähnlich wie an den bereits vorgestellten Fallschulen DSBA und DSS wurde auch an der DSB Kairo der Prozess der pädagogischen Schulentwicklung in der Folge des Peer Reviews im Jahr 2009 personell neu strukturiert. Im Unterschied zur Schwesterschule an der DSB Alexandria blieb jedoch in Kairo das dreiköpfige PQM-Team parallel zur neu geschaffenen **Steuergruppe** bestehen. Die Tatsache, dass es zwischen beiden Gruppen keine personellen Überschneidungen gab, führte in Zusammenhang mit der nicht klar abgegrenzten Aufgaben- und Kompetenzverteilung der beiden Gremien zu Koordinations- und Kommunikationsproblemen

⁸³ Ähnlich wie an der DSS kann auch hier nicht von einer „Steuergruppe“ i.e.S. gesprochen werden, da das Team sich auch stark in der inhaltlichen Umsetzung der Schulentwicklungsprozesse engagierte. Schüler- und Elternvertreter waren damals ebenfalls nicht beteiligt.

in der organisierten Schulentwicklung, was wiederum die Umsetzung der Ergebnisse des Peer Reviews beeinträchtigte.

Fallschule DEO Kairo (DEO)

An der zweiten Fallschule aus Kairo wurde – im Gegensatz zu den drei anderen Fallbeispielen – schon kurz nach Beginn des PQM-Prozesses im Schuljahr 2005/06 eine „echte“ **Steuergruppe** installiert. In diesem Jahr wurde an der DEO Kairo das **Leitbild** entwickelt und ein Pädagogischer Tag zum Thema „Systemische Schulentwicklung“ durchgeführt. Im Rahmen dieses Pädagogischen Tages wurde in Arbeitsgruppen u.a. zu klassischen Schulentwicklungsthemen, wie „Steuergruppe“, „Schulprogramm“ oder „Bildungsstandards“ informiert. Im darauf folgenden Schuljahr (2006/07) konstituierte sich dann an der Schule die bereits angesprochene Steuergruppe, in die auch Vertreter von Eltern- und Schülerschaft einbezogen wurden. Gleichzeitig wurden elf Arbeitsgruppen gegründet, welche sich mit einer breiten Themenvielfalt auseinandersetzten, die z.B. von Verwaltungsabläufen über Methodentraining und das arabische Programm bis hin zu Themen, wie Konfliktmanagement oder Begegnungsschule reichte. Zu Beginn des Schuljahres nahmen der Schulleiter und der PQM-Verantwortliche am oben angesprochenen Follow-Up-Seminar der ZfA zum Thema „Peer Review“ teil. Im Praxisteil des Seminars diente dann neben der DSB Kairo auch die DEO als eine der beiden „Übungsschulen“, an denen die Seminarteilnehmer ein eintägiges **Probe-Peer-Review** durchführten.

Ein Teil der oben genannten Themen der Arbeitsgruppen der DEO wurden im Schuljahr 2007/08 im Rahmen eines Pädagogischen Tages wieder aufgegriffen. Dafür wurden die Schwerpunkte „Begegnung“ und „Erziehungsarbeit“ gesetzt, die sich in zahlreiche Untergruppen gliederten. Im September 2008 formierte sich eine Arbeitsgruppe (AG) „Schulprogramm“, die das Leitbild der DEO mit den Ergebnissen der Arbeitsgruppen zur Schulentwicklung zusammen führen sollte. Zusätzlich wurde eine AG „Unterrichtsentwicklung“ eingesetzt. Ausgehend von den Vorgaben des Qualitätsrahmens für das deutsche Auslandsschulwesen wurden schließlich Auftrag, Struktur und Aufgaben der Steuergruppe thematisiert. Diese Auseinandersetzung mit der Steuergruppenarbeit geschah im zweiten Schulhalbjahr 2008/09 unter Leitung des **regionalen Prozessbegleiters** und führte im März 2009 zu deren Neukonstitution. In der neu strukturierten Gruppe waren alle wichtigen Gremien der Schule durch ein Mitglied vertreten. Parallel zur Neukonstitution der Steuergruppe wurde die Funktion des PQM-Koordinators mit dem Weggang des bisherigen Funktionsinhabers neu vergeben. Eine Parallelorganisation in Form eines PQM-Teams und einer Steuergruppe gab und gibt es an der DEO nicht. Stattdessen leitet der PQM-Koordinator dort wie an den Fallschulen in Alexandria und Sharjah satzungsgemäß das paritätisch besetzte Steuerungsgremium.

Die Arbeit der neuen Steuergruppe an der DEO begann mit der Durchführung der **SEIS+ Umfrage** im April 2009. Einen Monat später wurden die Ergebnisse der Befragung im Rahmen eines Pädagogischen Tages durch das Kollegium ausgewertet. Daraus entstanden vier Schwerpunkte der weiteren Schulentwicklung, die im kommenden Schuljahr in verschiedenen schulischen Gruppen wieder aufgegriffen wurden. Zwei der vier Entwicklungsschwerpunkte, die aus SEIS+ abgeleitet wurden, wurden dann zu Beobachtungsaufträgen des ein Jahr später durchgeführten **Peer Reviews**. Beratend begleitet wurde der Prozess der Umsetzung der Entwicklungsschwerpunkte weiterhin durch den regionalen Prozessbegleiter, der sich auch in die Vorbereitung des Peer Reviews im April 2009 mit einbrachte. Dazu formierte sich an der DEO ein Orga-Team, das in Kooperation mit der Schulleitung die organisatorische und inhaltliche Vorbereitung dieser Evaluation übernahm. Anders als an der DSB Kairo konnte an der DEO die **Bund-Länder-Inspektion** im Dezember 2012 tatsächlich durchgeführt werden, weil die Schule in größerer räumlicher Entfernung zu den politischen Unruhen in Kairo lag und so in dieser Zeit nicht von erheblichen Schulschließungen betroffen war. Wie die beiden anderen

inspizierten Fallschulen erhielt die DEO ebenfalls die Auszeichnung als „exzellente Deutsche Auslandsschule.“

Genauso wie bei den anderen Fallbeispielen gab es an der DEO während des Prozesses der Vorbereitung, Durchführung und Aufarbeitung des Peer Reviews erhebliche strukturelle und personelle Veränderungen in den Steuerungsgremien. Zudem wechselte – wie an DSBA und DSS – auch an der DEO direkt im Anschluss an die Durchführung des Peer Reviews der Schulleiter mit den am Beispiel der anderen Fallschulen schon dargestellten Konsequenzen für die Kontinuität des Pädagogischen Qualitätsmanagements.

Zusammenfassung und Vergleich der Schulentwicklung an den Fallschulen im Vorfeld des Peer Reviews

In Tabelle 22 sind die wesentlichen Eckpunkte der Schulentwicklung an den vier Fallschulen nochmals chronologisch zusammengefasst. Dargestellt sind jeweils die Etappen der organisierten bzw. systematischen Schulentwicklung, die der Durchführung des Peer Reviews voraus gingen. Personelle Strukturen und Fortbildungsangebote, die mit dem Prozess der Schulentwicklung in engem Zusammenhang stehen, sind jeweils am Anfang der Zelle *kursiv* dargestellt. Danach folgen wesentliche Entwicklungsschritte in Kurzform.

Tabelle 22 gibt einen Überblick zu den Prozessen der Schulentwicklung, die an den drei Fallschulen der Durchführung des Peer Reviews vorausgegangen sind. In Kombination mit der personellen Struktur und der Teilnahme an expliziten Fortbildungsveranstaltungen zur Schulentwicklung soll so ein Bild von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich der Vorerfahrungen der vier Fallschulen im Bereich organisierter bzw. systemischer Schulentwicklung gegeben werden.

Die Tabelle zeigt, dass die Schrittfolge der schulischen Qualitätsentwicklung, wenn auch teilweise zeitversetzt, an allen vier Schulen ähnlich verlaufen ist. Der Einstieg in die organisierte Schulentwicklung begann regelmäßig mit der Erstellung eines **Leitbildes**, bei der auch Eltern- und Schülervereine einbezogen wurden. Personell waren zu Beginn des Prozesses an der DSBA und der DEO zunächst nur Arbeitsgruppen zur Leitbildentwicklung vorhanden, während an den beiden anderen Fallschulen bereits Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen installiert waren. Letztere können nicht als „Steuergruppen“ im engeren Sinne bezeichnet werden, da sie zum einen nicht nur reine Steuerungsaufgaben wahrnahmen und zum anderen durch ihre Größe eine koordinierte und effiziente Zusammenarbeit erheblich erschwerten. An den beiden DSBA-Schulen etablierten sich zunächst vom Schulleiter eingesetzte dreiköpfige **PQM-Teams** für die Steuerung der Schulentwicklung. Da die Schulen aber erkannten, dass diese Entwicklungsarbeit alle wichtigen Gruppen der Stakeholder integrieren sollte, wurden die PQM-Teams durch paritätisch besetzte **Steuergruppen** ersetzt oder im Falle der DSBA Kairo ergänzt. So bestanden spätestens zum Zeitpunkt der Auswertung des Peer Reviews an allen Fallschulen Steuergruppen.

Angestoßen durch das PQM-Konzept der ZfA wurden an drei der vier Schulen sehr schnell PQM-Beauftragte⁸⁴ eingesetzt. An der kleinsten Fallschule, der DS Sharjah, ging die Aufgabe der PQM-Organisation in der erweiterten Schulleitung auf. Im Anschluss an die Leitbildverabschiedung und an erste Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung stiegen die DSBA Alexandria und die DSBA Kairo mit ersten einfachen Befragungen in die Evaluation ein.

⁸⁴ Der Begriff „PQM-Beauftragter“ wurde später durch die ZfA durch den Begriff „PQM-Koordinator“ ersetzt, der damit gleichzeitig zu einer Funktionsstelle aufgewertet wurde.

Schuljahr	DSB Alexandria	DS Sharjah	DSB Kairo	DEO Kairo
2004/05	Arbeitsgruppe zur ... Leitbildentwicklung	Schulentwicklungs- gruppe LuF; Leitbildarbeit	Steuergruppe Leitbildentwicklung	
2005/06	Einsetzung: PQM-Team; Fortbildungen: SEIS-Organisation und SEIS-Kommentierung Evaluation durch Kärt- chen-Abfrage, SEIS+	Schulentwicklungs- gruppe Verabschiedung des Leitbildes	Steuergruppe Soll-Ist-Evaluation	Arbeitsgruppe zur ... Leitbildentwicklung PT: „Systemische Schulentwicklung;“ AGs zur Schul- entwicklung
2006/07	PQM-Team; Fortbildung: Peer Review in Kairo PT ⁸⁵ : SEIS+ Aus- wertung und Ableitung von Entwicklungss- schwerpunkten	Schulentwicklungs- gruppe Fortbildung: Peer Review in Kairo Schulprogrammarbeit; SEIS+ in Kooperation mit DIS Dubai; Ausstellung zu den SEIS+ Ergebnissen; Ableitung von „Ideen- Katalog“	PQM-Beauftragter; Steuergruppe; Fortbildung: Peer Review in Kairo „Probe-Peer-Review“ im Rahmen der Fortbil- dung	Steuergruppe; PQM-Beauftragter; Fortbildung: Peer Review in Kairo „Probe-Peer-Review“ im Rahmen der Fortbil- dung; elf Arbeitsgruppen zu Schulentwicklungs- themen;
2007/08	Wechsel des Schullei- ters; PQM-Team PQM-Beauftragter Zielvereinbarung mit ZfA; PT: Unterricht- methoden und Schüler- methoden; Peer Review im April	Schulentwicklungs- gruppe PQM-Beauftragte erste Umsetzung von Maßnahmen, die aus SEIS+ abgeleitet wur- den; Verabschiedung des Schulprogramms	Wechsel des Schullei- ters; Ersatz der Steuer- gruppe durch PQM- Team; PQM-Beauftragter SEIS+	Steuergruppe; PQM-Beauftragter PT: Bearbeitung von Schulentwicklungs- themen
2008/09	Wechsel des Schullei- ters, Bildung einer Steuer- gruppe PQM-Beauftragter Prozessbegleiter	Schulentwicklungs- gruppe, PQM-Beauftragte, Prozessbegleiter; Workshop Peer Review in Abu Dhabi Prozessbegleiter: Vor- bereitung des Peer Review im April	PQM-Team PQM-Beauftragter Prozessbegleiter PT: SEIS+ Auswertung und Ableitung von EW- Schwerpunkten; Einbeziehung von Eltern und Schülern Prozessbegleiter: Vor- bereitung des Peer Review im Mai	Steuergruppe; PQM-Beauftragter Prozessbegleiter Arbeitsgruppen: Schulprogramm und Unterricht; Neukonstitution der Steuergruppe; SEIS+ und Auswertung im Rahmen eines PT; Ableitung von vier Entwicklungsschwer- punkten aus SEIS+
2009/10	PQM-Koordinator Steuergruppe	Wechsel des Schullei- ters, Bildung einer Steuer- gruppe PQM-Koordinator	Bildung einer Steuer- gruppe PQM-Koordinator	neue Steuergruppe PQM-Koordinator Arbeit an den vier gewählten Entwick- lungsschwerpunkten; Prozessbegleiter: Vor- bereitung des Peer Review im April

Tabelle 22: Übersicht zur Schulentwicklung der Fallschulen bis zum Peer Review

⁸⁵ PT= Pädagogischer Tag

Die Vorgabe der verpflichtenden Durchführung einer Selbstevaluation als Überblicksevaluation führte dann an allen drei Schulen zur Teilnahme an der **SEIS-Umfrage**. Personell wurde SEIS+ an den beiden DSB Schulen durch ein PQM-Team vorbereitet, an den anderen beiden Schulen durch Mitglieder der Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppe.

Die SEIS-Ergebnisse wurden an den beiden DSB Schulen und an der DEO jeweils im Rahmen Pädagogischer Tage ausgewertet, an der DSS durch eine Arbeitsgruppe. Alle vier Schulen nutzten die Ergebnisse zur Setzung erster **Entwicklungsschwerpunkte**. Dabei wurden mit Ausnahme der DSBA neben dem Lehrerkollegium auch Vertreter anderer schulischer Gremien mit einbezogen. Dies weist auf eine Öffnung des Schulentwicklungsprozesses zu verschiedenen Anspruchsgruppen hin. An der DS Sharjah leitete sich aus dem Leitbild und den aus SEIS+ entstandenen Entwicklungsschwerpunkten ein **Schulprogramm** ab, das zum Peer Review bereits vorlag. An der DEO wurde zwar am Schulprogramm gearbeitet, dieses Projekt wurde aber zu Gunsten einer anderen Schwerpunktsetzung zwischendurch wieder fallen gelassen. Es fällt auf, dass es an der DEO mit Abstand die meisten Arbeitsgruppen zu ganz verschiedenen Themen der Schul- und Qualitätsentwicklung gab, was damit zusammen hängen könnte, dass diese größte der vier Fallschulen auch personell die umfangreichsten Ressourcen für die Schulentwicklung hatte. An allen vier Schulen wurden einzelne Entwicklungsschwerpunkte, die sich aus der SEIS+ Befragung ergaben, als Entwicklungsfrage im Rahmen des **Peer Reviews** wieder aufgegriffen. Dies weist darauf hin, dass zwischen der Selbstevaluation und der externen Evaluation durch „kritische Freunde“ ein inhaltlicher Zusammenhang bestand. Die Überblicksevaluation durch SEIS + wurde also an den Fallschulen als Basis der Setzung von mittelfristigen Entwicklungsschwerpunkten genutzt, die teilweise beim später stattfindenden Peer Review noch Bestand hatten bzw. überprüft werden sollten. An der DSB Alexandria und der DS Sharjah ging SEIS+ mit einem Vorlauf von zwei Schuljahren dem Peer Review voraus. An den beiden anderen Schulen lag jeweils nur ein Jahr dazwischen. Diese unterschiedlichen Zeiträume hatten naturgemäß auch Einfluss auf den Umfang der Umsetzung von aus SEIS abgeleiteten Maßnahmen der Schulentwicklung.

Bei allen vier Fallschulen lassen sich zeitlich und strukturell sehr ähnliche Muster im Ablauf der organisierten Schul- und Qualitätsentwicklung erkennen. Dies liegt nicht zuletzt an den teilweise verbindlichen Vorgaben der ZfA zur Organisation des Qualitätsprozesses (vgl. auch Abschnitt 2), die zwar einerseits die Freiräume zur Gestaltung der Schulentwicklung einengten, andererseits dem Prozess eine einheitliche und nach Maßgabe der Literatur zur Schulentwicklung (vgl. z.B. Kempfert/Rolff 2005) sinnvolle Struktur gegeben haben.

Hinsichtlich der personellen Organisation der schulischen Qualitätsentwicklung an den vier Fallschulen lässt sich ebenfalls der Einfluss der ZfA erkennen. Dies geschah aber weniger durch verbindliche Vorgaben, sondern vielmehr durch **Unterstützungsangebote** bzw. Anreize (vgl. auch Abschnitt 2.2). So wurden Schulen, die sich am von der ZfA strukturierten PQM-Prozess beteiligten, z.B. auf drei Jahre gesehen insgesamt neun Entlastungsstunden für Mitarbeiter in der schulischen Qualitätsentwicklung (z.B. Steuergruppe oder PQM-Team) gewährt. Die Bestellung eines PQM-Verantwortlichen wurde ebenso durch die ZfA angestoßen. Ab dem Schuljahr 2009/10 wurde an den Deutschen Auslandsschulen zudem die Funktion des **PQM-Koordinators** eingerichtet, die für den Inhaber mit zwei Entlastungsstunden verbunden war. Dies führte nicht nur dazu, dass der PQM-Koordinator zusätzliche zeitliche Ressourcen für die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen hatte. Durch die Einrichtung einer Funktionsstelle mit den gekoppelten Entlastungsstunden wurde eine größere personelle Verbindlichkeit im PQM-Prozess hergestellt. Mit Ausnahme der DSBK waren an allen Fallschulen die PQM-Koordinatoren gleichzeitig Leiter der Steuergruppe, so dass Funktion und Gremium der Schulentwicklung personell verbunden waren. Die DSB Kairo ging im Vergleich zu den anderen drei Schulen in der personellen Organisation des PQM-Prozesses einen

Sonderweg. So blieb wie bereits beschrieben das dreiköpfige PQM-Team auch dann weiter bestehen, als im Nachgang zum Peer Review eine Steuergruppe gegründet wurde. Zwischen beiden Gruppen gab es zudem keine personelle Verflechtung. Hinzu kommt, dass die Steuergruppe der DSBK lediglich aus Schulleitung und Lehrkräften bestand und im Gegensatz zu den anderen drei Fallschulen keine Schüler- und Elternvertreter integrierte.

Im Bereich der Vermittlung von Kompetenzen der Schulentwicklung kamen von Seiten der ZfA ebenfalls wichtige Anstöße. Die **Fortbildungen** zum Qualitätsmanagement richteten sich zwar zunächst nur an die Schulleiter (z.B. durch die Vermittlung von PQM-Wissen im Rahmen von Schulleiter-Tagungen), wurden dann aber Schritt für Schritt auch Kollegen und Schulvorständen angeboten, die sich im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung einbringen wollten. So nahmen z.B. Vertreter aller vier Fallschulen an einem Follow-Up-Seminar zum Peer Review teil. An der DSB Alexandria besuchten zwei Mitglieder des PQM-Teams zusätzlich eine Fortbildung zur Durchführung von SEIS+ bzw. zur Kommentierung der SEIS-Berichte. Zwei Vertreterinnen der DSS ließen sich in einem Workshop als Peer ausbilden. Zusätzliche Kompetenzen vermittelte ab dem Schuljahr 2008/09 der dann neu eingesetzte **regionale Prozessbegleiter**, der alle vier Schulen in ihrer Qualitätsentwicklung unterstützte. Im Falle der DSB Alexandria war zu diesem Zeitpunkt das Peer Review jedoch bereits durchgeführt.

Es zeigt sich in der Gesamtschau der schulischen Entwicklungsschritte der vier Fallschulen bis zur Durchführung des Peer Reviews, dass die diesbezüglichen Prozesse dort nahezu identisch strukturiert waren. Unterschiede gab es jedoch z.B. im Umfang der Aktivitäten (vgl. z.B. die Vielzahl von Arbeitsgruppen an der DEO) und in der Nachhaltigkeit der Maßnahmen bzw. Entwicklungsziele zwischen SEIS+ und Peer Review. In diesem Zusammenhang sei auch auf personelle Veränderungen hingewiesen, welche die schulische Qualitätsentwicklung an den Fallschulen mit beeinflusst haben. Dies ist auf die an Deutschen Auslandsschulen systemimmanente hohe **Personalfuktuation** bei den vermittelten Lehrkräften zurückzuführen (vgl. auch Abschnitt 3.4.2). So kam es an drei der vier Fallschulen (Ausnahme DSBK) im Zeitraum von der Vorbereitung des Peer Reviews bis hin zu seiner Auswertung zu mindestens einem Schulleiterwechsel. An der DSB Alexandria waren in dieser Zeit innerhalb von drei Jahren sogar drei verschiedene Schulleiter tätig. Unter Berücksichtigung des im Vergleich zur innerdeutschen Schulorganisation starken gestalterischen Einflusses der Einzelschule und insbesondere des Schulleiters auf die personelle und inhaltliche Strukturierung des PQM-Prozesses (Stichwort: „teilautonome Schule“) unterbrechen diese Wechsel der Leitung gleichzeitig auch die Kontinuität in der schulischen Entwicklung.

Aufgrund der begrenzten Vertragslaufzeiten der vermittelten Lehrkräfte kam es innerhalb der Steuerungsgremien der Schulentwicklung ebenfalls immer wieder zu personellen Wechseln. Am gravierendsten war dieser Einschnitt an der DS Sharjah. Dort wechselte direkt im Anschluss an das Peer Review nahezu die Hälfte des Kollegiums, darunter, wie schon erwähnt, der Schulleiter und zusätzlich seine Stellvertreterin, die bis dahin die Schulentwicklungsgruppe leitete und den Besuch der „kritischen Freunde“ verantwortlich vorbereitete. Ähnliche personelle Veränderungen, wenn auch in weniger radikaler Form, gab es auch an den anderen drei Fallschulen im Verlauf des Peer-Review-Prozesses. Diese betrafen das Kollegium als Ganzes aber insbesondere die Steuerungsgremien, in denen überproportional viele vermittelte Lehrkräfte vertreten sind. Zusätzlich sei hier noch ergänzt, dass die beschriebene personelle Fluktuation auch vor den (ausgebildeten) Peers nicht Halt macht. So ist z.B. fünf Jahre nach dem oben angesprochenen Peer-Review-Seminar in Kairo (2006/07) keiner der damaligen Teilnehmer mehr an den Fallschulen tätig. In der Region Naher Osten, die Lehrkräfte zum Seminar entsandte, dürften ebenfalls nur in Ausnahmefällen von diesen ausgebildeten Peers noch welche an den Schulen sein. Somit beeinträchtigt die hohe Personalfuktuation an den

Deutschen Auslandsschulen nicht nur die Kontinuität von deren PQM-Prozessen, sondern hat auch negativen Einfluss auf das Reservoir an ausgebildeten bzw. erfahrenen Peers, die diesen Schulen bei Organisation und Durchführung von Peer Reviews zur Verfügung stehen. Darauf wird im folgenden Abschnitt am Beispiel der vier Fallschulen noch näher eingegangen.

6.2 Durchführung der Peer Reviews an den vier Fallschulen im Überblick

In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit soll die praktische Durchführung der Peer Reviews an den vier Fallschulen anhand von verschiedenen Phasen bzw. Merkmalen beschrieben werden. Die Darstellung und Bewertung der Prozesse stützen sich u.a. auf Fragebögen, die von den Beteiligten ausgefüllt wurden. Diese Informationsquellen wurden ergänzt durch Interviews mit Vertretern der jeweiligen Schule sowie durch Dokumente zu den vier dargestellten Peer Reviews. Hinzu kommen die Beobachtungen und Erfahrungen, die der Autor der vorliegenden Arbeit als Organisator (DSB Alexandria) oder als Peer an den Fallschulen gemacht und die Gespräche, die er in diesem Zusammenhang geführt hat.

Den Anstoß zum Peer Review gab an allen vier Fallschulen die Teilnahme am gegliederten PQM-Prozess der ZfA (vgl. Abschnitt 2), der nach der Durchführung einer Selbstevaluation (z.B. SEIS+) das Peer Review als Vorstufe zur Bund-Länder-Inspektion vorsieht. Vorbereitung und Durchführung der Evaluation weisen bei den vier Schulen zahlreiche Parallelen auf, unterscheiden sich aber auch in wesentlichen Einzelaspekten. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen im Folgenden genauer herausgearbeitet werden.

6.2.1 Schulinterne Vorbereitung des Peer Reviews

Die Phase der Vorbereitung der Evaluation an den vier Fallschulen wird mit Hilfe von fünf ausgewählten Merkmalen verglichen:

- i. Personelle Organisation und Verantwortlichkeiten
- ii. Information und Einbeziehung schulischer Gremien
- iii. Setzung der Beobachtungsschwerpunkte
- iv. Auswahl und Kontaktaufnahme zu den Peers
- v. Vorbereitende Information und Kommunikation mit den „kritischen Freunden“

i. Personelle Organisation und Verantwortlichkeiten

An der **DSB Alexandria** (DSBA) lag die Vorbereitung des Peer Reviews in der Hand des dreiköpfigen PQM-Teams, das sich die organisatorische Arbeit untereinander aufgeteilt hatte. Ein Kollege, der selbst eine Ausbildung als Peer hatte, übernahm die inhaltliche Organisation des Peer Reviews, also z.B. die Anfertigung des Schulreports, und die Kommunikation mit den Peers. Ein weiteres Mitglied des Orga-Teams⁸⁶ war für die Organisation von Hospitationen und Interviews verantwortlich und das dritte Team-Mitglied kümmerte sich vorwiegend um die Reiseorganisation und die Abwicklung der Reisekostenabrechnung der Peers. Unabhängig von dieser Arbeitsteilung arbeiteten die Mitglieder des Orga-Teams bei Vorbereitung und Durchführung des Besuchs der „kritischen Freunde“ eng zusammen. Die Organisation lag weitgehend eigenverantwortlich bei dieser Gruppe, die sich in unregelmäßigen Abständen zu Vorbereitungssitzungen traf und sich bei Bedarf mit dem Schulleiter abstimmte. Dieser betei-

⁸⁶ Die Begriffe „Orga-Team“ und „Vorbereitungsteam“ werden hier synonym verwendet.

ligte sich lediglich über die Kontaktaufnahme zu den möglichen Peers (siehe iv.) an den Vorbereitungen.

Zum Zeitpunkt der Planung der Peer Evaluation an der DSBA war von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) noch kein regionaler Prozessbegleiter installiert. Somit konnte dieser auch nicht in die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung mit einbezogen werden. An den drei anderen Fallschulen, die das Peer Review ein bzw. zwei Jahre nach der DSBA durchführten, brachte sich der regionale Prozessbegleiter in die Vorbereitung der Evaluation beratend mit ein. Themen waren dabei v.a. die Auswahl der Peers, die Formulierung von Beobachtungsschwerpunkten und die Klärung organisatorischer Abläufe. An einer Fallschule agierte er auch als Vermittler, wenn es zwischen Orga-Team und Schulleiter unterschiedliche Meinungen über organisatorische oder strukturelle Fragen zum Peer Review gab. Der Prozessbegleiter machte jedoch an keiner der Fallschulen konkrete Vorgaben zur Organisation des Peer Reviews, sondern sah sich laut eigener Aussage immer als Dienstleister für die beauftragende Schule.

Ähnlich war die Vorgehensweise an der **DEO Kairo**. Dort beauftragte die Steuergruppe ein Team, welches das Peer Review vorbereiten sollte und dabei weitgehend frei arbeiten konnte. Der PQM-Koordinator der DEO war zu diesem Zeitpunkt gleichzeitig Leiter der Steuergruppe und des Orga-Teams. Die Schulleitung und die Steuergruppe wurden somit regelmäßig über die Planungen informiert. Der Schulausschuss (Vorstand) war mit einem Mitglied in der Steuergruppe vertreten und deshalb ebenfalls über die Vorbereitungen auf dem Laufenden.

An der **DS Sharjah** wurde der Prozessbegleiter besonders intensiv in die Vorbereitung des Peer Reviews einbezogen. Zuständig dafür war an dieser Fallschule die Schulentwicklungsgruppe, deren Arbeitsfähigkeit jedoch laut Interview mit einem damaligen Mitglied durch die stets schwierige Terminkoordinierung und die mangelnde Verbindlichkeit der Mitarbeit der Vertreter der einzelnen Gremien beeinträchtigt war. Deshalb wurde der Prozessbegleiter durch die DSS gebeten, eine vorbereitende Informationsveranstaltung („*Minifortbildung*“) zum Peer Review für die Mitglieder der Schulentwicklungsgruppe zu machen, in deren Verlauf die Beobachtungsschwerpunkte formuliert wurden (siehe iii.).

An der **DSB Kairo** spielte der regionale Prozessbegleiter bei der Vorbereitung ebenfalls eine wichtige beratende Rolle. So stellte er der Schule vorbereitende Unterlagen zur Verfügung, brachte sich in die Abstimmung der Arbeit von Orga-Team und Schulleiter ein und moderierte schließlich den gemeinsamen Vorbereitungstag mit den Peers, an dem u.a. die Entwicklungsfragen der Schule überarbeitet wurden. Seine moderierende und beratende Rolle formuliert ein Vertreter des Orga-Teams der DSBK im Interview wie folgt: „*Er greift ja nicht in den Prozess ein, aber als Begleiter gibt er doch wertvolle Hinweise. (Interview SG1 DSBK)*“ Die Hauptverantwortung für die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung des Peer Reviews lag somit beim dreiköpfigen PQM-Team, das sich dabei eng mit dem Schulleiter abstimmte.

ii. Information und Einbeziehung der schulischen Gremien

Die **DSB Alexandria** folgte wie die anderen vier Fallschulen dem mehrstufigen Evaluationsprozess im Rahmen des PQM-Konzeptes für Deutsche Auslandsschulen (vgl. Abschnitt 2.3). So schloss sich an die Durchführung und Auswertung von SEIS+ an der Schule quasi automatisch das Peer Review an. Im Schuljahr 2006/07 wurden im Rahmen der Auswertung der SEIS-Daten auch erste Maßnahmen zu schulischen Qualitätsbereichen abgeleitet, die in der Selbstevaluation als defizitär identifiziert wurden. Etwa ein Jahr später sollte im Rahmen des

Peer Reviews u.a. überprüft werden, ob sich in diesen Bereichen bereits Verbesserungen eingestellt hätten.

Die Durchführung des Peer Reviews hatte einen organisatorischen Vorlauf von ca. sieben Monaten. Zu Beginn des Schuljahres 2007/08 ging es dabei zunächst um die Wahl des Termins, der durch die erweiterte Schulleitung, in der auch die drei Mitglieder des PQM-Teams vertreten waren, auf April 2008 festgelegt wurde. Dies sollte gewährleisten, dass genügend Zeit zur Vorbereitung war und dass alle Klassen noch am Schulbetrieb teilnahmen⁸⁷. Als nächster Schritt wurde das Kollegium im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz (GLK) über Zielsetzung und Umsetzung des Instrumentes Peer Review informiert. In diesem Zusammenhang wurden die Beobachtungsschwerpunkte festgelegt (siehe iii.) und die GLK fasste den formalen Beschluss zur Durchführung der Evaluation durch „kritische Freunde“. Als zusätzlicher Schritt wurden die Elternvertreter über eine kurze Präsentation im Elternbeirat und die Schülervereine über die SMV zu Zielen, Ablauf und Beobachtungsschwerpunkten des Peer Reviews informiert. Eine gesonderte Information des Schulträgers war nicht nötig, da dieser über die Schwester Oberin und die Leiterin der ägyptischen Abteilung der Schule (beide Mitglieder im Schulvorstand) in der erweiterten Schulleitung vertreten und damit aus erster Hand informiert waren. Gleiches galt für die genauso strukturierte DSB Kairo.

An der **DS Sharjah** fanden die Vorbereitung und Durchführung des Peer Reviews im Vergleich zur DSBA etwa ein Jahr zeitversetzt statt. Auch hier folgte die Schule dem durch die ZfA vorstrukturierten Evaluationsablauf und schloss an die Auswertung von SEIS+ sowie an die daraus resultierende Ableitung von ersten Entwicklungsmaßnahmen das Peer Review an. Wie an der DSB Alexandria wurden ebenso an der DSS alle relevanten schulischen Gremien, also Lehrkräfte, Schüler- und Elternvertretung sowie Verwaltung und Schulvorstand durch unterschiedliche Kanäle mündlich oder schriftlich informiert. So erläuterte der Schulleiter z.B. in einem Brief an Eltern und Schüler Zielsetzung und Evaluationsschwerpunkte des Peer Reviews. Zudem wurde die Schulentwicklungsgruppe, wie unter i. beschrieben, im Rahmen der vorbereitenden Konferenz unter Einbeziehung des Prozessbegleiters informiert. Größe und paritätische Besetzung dieser Gruppe trugen so automatisch zu einer Verbreitung dieser Informationen bei.

An der **DSB Kairo** wurden die Lehrkräfte zunächst im Rahmen einer wöchentlich stattfindenden Pausenkonferenz über das anstehende Peer Review informiert. Dieses wurde dabei in den dreistufigen Evaluationsprozess eingeordnet, der von der ZfA verbindlich vorgegeben wurde. Durch diese Pflicht zum Peer Review war aus Sicht des Schulleiters auch keine Abstimmung über deren Durchführung nötig (Interview SL DSBK). In einer Gesamtlehrerkonferenz wurde dann nochmals über Ziele und Inhalte des Besuchs der „kritischen Freunde“ informiert und anschließend über die Beobachtungsschwerpunkte abgestimmt. Schüler- und Elternvertreter wurden über die jeweiligen Gremien auf dem Laufenden gehalten. Der Schulträger⁸⁸, also die Schwestern des Hl. Borromäus, wurden mündlich aus erster Hand informiert, da diese an der DSBK zum Teil als Lehrkräfte unterrichteten und gleichzeitig über die Schwester Oberin in regelmäßigem Kontakt mit dem Schulleiter standen. Im Unterschied zu den DSB-Schulen in Kairo und Alexandria ist der Schulvorstand an der DSS nicht in den schulischen Alltag eingebunden und musste somit in einer gesonderten Sitzung informiert werden. An der **DEO Kairo** wurden die Lehrkräfte ebenfalls in Kurzform in einer der wöchentlichen Pausenkonferenzen und zusätzlich in einer Gesamtlehrerkonferenz zum Peer Review informiert. Über die paritätisch besetzte Steuergruppe waren zudem Vertreter aller Sta-

⁸⁷ Ab Mai nehmen an der DSBA wegen des Abiturs oder wegen betrieblicher Praktika bestimmte Klassen nicht mehr am Regelunterricht teil.

⁸⁸ Die Begriffe Schulträger (DSB), Schulvorstand (DSS) und Schulausschuss (DEO) sind von ihrer Funktion her zwar nicht identisch, können jedoch im Zusammenhang mit dieser Arbeit synonym verwendet werden.

keholdergruppen auf dem Laufenden und gaben die Informationen an ihre jeweiligen Gremien weiter. Der Vorsitzende des Schulausschusses unterrichtet zudem selbst einige Stunden an der DEO und wurde somit auch über den Weg der Lehrerkonferenz auf dem Laufenden gehalten.

Die Informationen, welche die DEO Kairo an die relevanten Gremien weiter gab, waren insgesamt umfassender als an den anderen drei Fallschulen. Während bei allen vier Schulen Ziele, Beobachtungsschwerpunkte und teilweise ebenfalls der organisatorische Ablauf thematisiert wurden, im Falle von DSBA und DSS noch ergänzt um den Umgang mit den ermittelten Daten, informierte die DEO zusätzlich noch über die Methoden der Datensammlung. Zusätzlich zu den beschriebenen Konferenzen bzw. Treffen mit den genannten schulischen Gremien wurde das Kollegium an allen vier Fallschulen über Aushänge am Schwarzen Brett im Lehrerzimmer auch schriftlich über wesentliche Aspekte des Peer Reviews informiert. Dabei ging es u.a. um die gewählten Beobachtungsschwerpunkte, Termine und organisatorische Abläufe sowie um generelle Informationen zum Instrument Peer Review. An der DSBA, der DSBK und der DEO Kairo wurden zusätzlich die Selbstauskunftsbögen (siehe iv.) der Peers mit ausgehängt.

An allen vier Fallschulen wurde also im Vorfeld über Ziele und Ablauf des Peer Reviews informiert, wenn auch gegenüber unterschiedlichen Adressatengruppen. Ein formaler Beschluss zur Durchführung der Evaluation wurde lediglich an der DSB Alexandria herbeigeführt. An den anderen drei Schulen wurde darauf nach Aussage von Vertretern der jeweiligen Orgateams verzichtet, weil das Peer Review ohnehin verbindlich von der ZfA eingefordert worden sei. Ein PQM-Koordinator der DSB Kairo formuliert das im Interview so: *„Das war keine Frage, das war doch vorgegeben, dass wir das machen müssen, von der ZfA sozusagen. Das hat auch keiner hinterfragt. Das haben Schulleitung und Steuergruppe einfach so vermittelt, dass wir das machen.“ (Interview SG1 DSBK)*

Bei der Terminfestsetzung wurde wie bei der DSBA auch an den anderen drei Fallschulen in erster Linie auf die Abschlussprüfungen Rücksicht genommen. Hier sollte eine terminliche Kollision vermieden werden. Für die DSB Kairo hatte diese Rücksichtnahme jedoch zur Folge, dass neben den beiden Abschlussklassen zusätzlich noch drei weitere fehlten, die z.B. im Praktikum oder auf Klassenfahrt waren. An der DEO wurde noch auf andere terminliche Belastungen des Kollegiums (z.B. Abendveranstaltungen, Konferenzen) Rücksicht genommen. Schließlich war dort das Thema „Lehrerbelastung“ einer der Schwerpunkte beim Peer Review. Darauf wird im folgenden Abschnitt noch näher eingegangen.

iii. Setzung der Beobachtungsschwerpunkte

Ähnlich wie bei der zeitlichen Organisation und der Information der verschiedenen schulischen Gremien finden sich auch beim Prozedere der Setzung von Beobachtungsschwerpunkten⁸⁹ für das Peer Review bei den vier Fallschulen viele Gemeinsamkeiten.

An der DSB Alexandria wurde hierzu z.B. ein mehrstufiges Verfahren verwendet. In einem ersten Schritt machte das PQM-Team drei Vorschläge für Evaluationsschwerpunkte. Das Thema „Informationsfluss“ ergab sich aus der Schwerpunktsetzung in Folge der Auswertung der SEIS-Befragung. Hinzu kam von der Arbeitsgruppe Schulentwicklung der DSBA der Vorschlag, die Methodenkompetenz der Schülerinnen zu überprüfen, da deren Förderung ein Schwerpunkt der damaligen Schulentwicklung war. Der dritte vorgeschlagene Evaluationsfo-

⁸⁹ Der Begriff „Beobachtungsschwerpunkt“ wird hier synonym auch als „Evaluationsfokus“, „Untersuchungs“- oder „Evaluationsschwerpunkt“ verwendet.

kus, die Bewertung des PQM-Prozesses an der DSB Alexandria, wurde als Standardfokus im „Fahrplan“ für Peer Evaluationen durch die Berichterstattergruppe für Qualitätsentwicklung an Deutschen Auslandsschulen vorgegeben (vgl. Berichterstattergruppe 2006). Diese drei Vorschläge wurden schließlich auch im Rahmen einer Gesamtkonferenz bestätigt. Die anwesenden Kollegen wählten jedoch noch den Untersuchungsschwerpunkt „Unterrichtsmethoden“ dazu, da sie der Meinung waren, dass die Ausprägung von Schülermethoden (der zweite Fokus) und die Art des Unterrichtens eng miteinander verknüpft seien. Durch diese Einbeziehung von PQM-Team, erweiterter Schulentwicklungsgruppe und GLK ergaben sich also vier Beobachtungsschwerpunkte (vgl. Tabelle 23). Schulvorstand, Eltern und Schülerinnen wurden in diesen vorbereitenden Schritt des Peer Reviews an der DSB Alexandria nicht gesondert einbezogen. An den drei anderen Fallschulen kamen Schulleitung, Orga-Team und Kollegium bei der Schwerpunktsetzung für das Peer Review ebenfalls eine zentrale Bedeutung zu. Die Ergebnisse der SEIS+-Befragung dienten auch hier als zentrale Quelle. An DEO und DSS wurden über die Gremien der Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppe zusätzlich Eltern- und Schülervertretung in den Prozess der Schwerpunktsetzung einbezogen.

An der DSB Kairo konnten sich die Eltern- und Schülervertreter ebenfalls in die Festlegung der Beobachtungsschwerpunkte einbringen. So entstand auf Initiative der SMV (Schülervertretung) die Entwicklungsfrage, die sich mit der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen beschäftigte. Dies ist unter den vier Fallschulen das einzige Beispiel, dass ein Evaluationsschwerpunkt direkt durch die Schülerschaft vorgegeben wurde. Von den Eltern wurde dort zunächst noch ein Fokus zur Schülergesundheit unterstützt. Da jedoch hierzu im Vorfeld zum Peer Review bereits konkrete Maßnahmen ergriffen wurden, wurde diese Thematik schließlich nicht in den Besuch der „kritischen Freunde“ einbezogen⁹⁰. An der DEO stimmte trotz Einbeziehung aller Gremienvertreter in der Steuergruppe schließlich das Lehrerkollegium über die Beobachtungsschwerpunkte ab. Die Wahl wurde hier über einen Auswahlgang der Vorschläge der Steuergruppe im Lehrerzimmer organisiert und das Kollegium konnte mit Hilfe von Klebepunkten seine Präferenzen wählen.

Mit Ausnahme der Vorbereitung des Peer Reviews an der DSB Alexandria, bei der in der Region damals noch kein Prozessbegleiter installiert war, wirkte dieser an den drei anderen Fallschulen moderierend bei der Formulierung der Entwicklungsfragen mit. Diese Beratung ging von der Auswahl der Evaluationsthemen bis hin zur Formulierung der konkreten Aufträge an die Peers. Sie war aber an der DSBK lediglich begleitend. Dort wurde die grundlegende Formulierungsarbeit zunächst durch das PQM-Team in Absprache mit dem Schulleiter selbst geleistet. Stärker brachte sich der Prozessbegleiter bei der Festlegung und Formulierung der Evaluationsfokuse an der DS Sharjah ein. Nach Auskunft eines dortigen Mitgliedes der Steuergruppe hatte die Gruppe zunächst Schwierigkeiten mit der Themenwahl, weil die SEIS-Ergebnisse nicht „griffig“ genug gewesen seien, um daraus klare Schwerpunkte für das Peer Review abzuleiten. Hier habe der Prozessbegleiter im Rahmen einer „Minifortbildung“ für das ganze Kollegium sowohl bei der Themenauswahl als auch bei deren konkreter Formulierung geholfen (Interview SG1 DSS). Außerdem wurden auf dessen Anregung die Evaluationsfokuse an den Qualitätsrahmen für das Auslandsschulwesen angebunden. An der DEO schaltete sich der Prozessbegleiter erst nach der Wahl der Beobachtungsschwerpunkte durch das Kollegium intensiver in den Formulierungsprozess ein. So regte er z.B. an, den Umfang der Fragen etwas zu beschneiden und dass im Beobachtungsauftrag an die „kritischen Freunde“ jeweils klare Bezüge zum Qualitätsrahmen für das Auslandsschulwesen hergestellt werden sollten.

⁹⁰ Die kurze Zeitspanne von der Durchführung dieser Maßnahme bis zum Besuch der „kritischen Freunde“ ließ auch eine Evaluation der Maßnahmen zum Thema „Schülergesundheit“ noch nicht als sinnvoll erscheinen.

An der DEO wirkten neben der Steuergruppe auch die Peers beim „Feinschliff“ der Entwicklungsfragen mit. So wurde der von der Schule gewählte Ansprechpartner der Peers (Peer-Leader) bereits in einer Phase der Vorbereitung mit einbezogen, in der die Schule selbst noch an den Formulierungen arbeitete. Auf Vorschlag des Peer-Leaders wurde dann eine Entwicklungsfrage umformuliert, weil die Ausgangsversion auch Sicht des „kritischen Freundes“ im Rahmen eines Peer Reviews nicht sinnvoll zu bearbeiten war. Beim Peer Review an der DSB Kairo brachten sich die „kritischen Freunde“ am vorgezogenen Vorbereitungstag zum Schulbesuch bei der Formulierung der Fragen mit ein. Dort stellte das Orga-Team der Schule den Entwurf der Fragen den anwesenden Peers vor und diese machten Vorschläge, wie die Aufgaben zielschärfer formuliert werden könnten. Diese Anregungen wurden dann von der Schule in der endgültigen Fassung der Beobachtungsschwerpunkte weitgehend übernommen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über Anzahl und Themen der Beobachtungsschwerpunkte an den vier Fallschulen. Die einzelnen Detailfragestellungen, die diesen Schwerpunkten noch untergeordnet wurden, werden hier nicht mit integriert.

DSB Alexandria	DS Sharjah	DSB Kairo	DEO Kairo
Schulkultur: Informationsfluss an der Schule	Schulkultur: Nutzung der kulturellen Vielfalt von Schülern/Eltern; Problematik der Mehrsprachigkeit; DSS als Kulturmittler	Schulkultur: Kommunikation und Feedback; Förderung des Selbstbewusstseins	Schulkultur: Belastung des Kollegiums; Personalentwicklung: Personalmanagement und -entwicklung
Lernkultur: Methodenkompetenz der Schülerinnen	Lernkultur: eigenverantwortliches Lernen; Methodenkompetenz; Leistungsrückmeldung	Lernkultur: Förderung der Sprachkompetenz (Deutsch)	
Unterrichtskultur: Unterrichtsmethoden der Lehrkräfte			Unterrichtskultur: Unterrichtsgestaltung; Disziplin, Team-Teaching in der Grundschule
PQM-Qualität (Metaevaluation): Einbeziehung der Stakeholder; Organisation des PQM-Prozesses			PQM-Qualität (Metaevaluation): Einbeziehung der Stakeholder; Dokumentation des PQM-Prozesses

Tabelle 23: Beobachtungsschwerpunkte an den vier Fallschulen⁹¹
Quelle: vorbereitende Dokumente (z.B. Schulreport) der Peer Reviews an den Fallschulen

Bei allen vier Fallschulen waren ausgewählte SEIS-Daten Grundlage der Schwerpunktsetzung beim Peer Review. Dabei ging es in erster Linie um Qualitätsbereiche, bei denen sich die Schule bereits um Verbesserungen bemühte. Somit stellte das Peer Review zumindest teilweise eine Bestandsaufnahme und Bewertung der bisherigen Entwicklungsschritte dar. Im Falle von DSB Alexandria, DEO Kairo und DS Sharjah brachten die Steuergruppen bzw. das Leh-

⁹¹ Aus Platzgründen werden die Schwerpunkte hier nur in verkürzt formulierter Form wiedergegeben.

rerkollegium sowie Schüler- und Elternvertreter auch zusätzlich zu den aus SEIS+ abgeleiteten Evaluationsthemen noch ergänzende Schwerpunkte ein, die sich aus den aktuellen Informationsbedürfnissen ergaben. So hatte z.B. an der DSS die Frage nach der Stellung der Schule als Kulturmittler indirekt den geplanten Übergang von der Experten- zur Begegnungsschule im Blick. An der DEO Kairo sollte das gerade erst eingeführte Trainingsraumkonzept einer ersten externen Einschätzung unterworfen werden und an der DSBA sah das Kollegium die Notwendigkeit, die Qualität der Unterrichtsmethoden auf den Prüfstand zu stellen. Im Wesentlichen folgten die vier Fallschulen bei der Bestimmung der Evaluationsschwerpunkte den Vorgaben der Berichterstattergruppe für Qualitätsentwicklung an Deutschen Auslandsschulen (vgl. Berichterstattergruppe 2006), die z.B. verbindlich vorgibt, dass mindestens eine Entwicklungsfrage den Unterricht zum Thema haben soll. Der anderen Vorgabe, dass ein weiterer Evaluationsfokus auf Aspekte der Qualität des PQM gelegt werden sollte (Metaevaluation), kamen jedoch nur die DEO Kairo und die DSB Alexandria nach.

iv. Auswahl und Kontaktaufnahme zu den Peers

Die DSB Alexandria war die erste der vier Fallschulen und auch die erste Schule der Region Naher Osten, an der ein Peer Review durchgeführt wurde. Dementsprechend konnte sich das Orga-Team bei der Auswahl der Peers noch nicht auf Erfahrungen aus den „Nachbarschulen“ stützen. Die Evaluation sollte anderen Schulen der Region Gelegenheit geben, das Instrument Peer Review praktisch kennen zu lernen und gleichzeitig personelle Evaluationskompetenz zu erwerben. Aus diesem Grund verlief die Rekrutierung der „kritischen Freunde“ an der DSBA im Vergleich zu den anderen Fallschulen nach abweichenden Vorgaben. Das dortige Orga-Team verfolgte nach Rücksprache mit dem Schulleiter ein Konzept bei der Auswahl der Peers, das dem Pilotcharakter dieser Evaluation Rechnung trug und im Folgenden kurz dargestellt wird.

Anzahl und Auswahlkriterien der Peers

Die Basis des Peer-Teams an der DSB Alexandria sollten Lehrkräfte der beiden Partnerschulen in Ägypten, also der DSB und der DEO in Kairo bilden, ergänzt durch weitere Kollegen aus der Region Naher Osten und durch eine Wissenschaftlerin des Instituts für Schulentwicklung (IFS) der Universität Dortmund, die ihre besondere Kompetenz im Bereich Evaluation und PQM einbringen sollte. Die Rekrutierung der Peers aus den beiden Partnerschulen erfolgte aufgrund der langjährigen Zusammenarbeit und aus praktischen Gründen (Entfernung, Kommunikation, Kosten). Aus vier weiteren Schulen der Region wurden Peers eingeladen. Davon kamen drei Schulleiter, von denen einer noch eine Kollegin mitbrachte, die sich an der eigenen Schule mit PQM beschäftigte. Eine der vier Schulen schickte eine Kollegin als Peer, die nicht der Schulleitung angehörte. Auch die Schulleiter der beiden Kairener Partnerschulen brachten je einen Kollegen als Peer mit, so dass das gesamte Peer-Team auf die – im Vergleich mit allen anderen Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen – außergewöhnliche Größe von zehn Personen anwuchs (vgl. Tabelle 24). Dies sprengte zwar die ursprünglich vom Orga-Team intendierte Zahl von sechs „kritischen Freunden“ erheblich, wurde jedoch in Hinblick auf den regionalen Pilotcharakter des Peer Reviews in Alexandria trotz des hohen finanziellen und organisatorischen Aufwandes akzeptiert. Von den zehn Peers hatten vier der fünf Schulleiter und ein weiterer kritischer Freund an einer Ausbildung zum Peer im Rahmen des in Abschnitt 6.1.2 bereits erwähnten Follow-Up-Seminars in Kairo teilgenommen, das eineinhalb Jahre vor dem Peer Review in Alexandria stattfand. Die Wissenschaftlerin des IFS brachte umfangreiche theoretische und praktische Evaluationserfahrungen ein und die drei weiteren Peers hatten zuvor keine nennenswerten praktischen Erfahrungen mit schulischer Evaluation.

	DSB Alexandria	DS Sharjah	DSB Kairo	DEO Kairo
Anzahl der Peers	10	4	6	4
davon mit Peer-Ausbildung	5	3	1	4
Schulleiter bzw. deren Stellvertreter als Peers	5	1	3	0
sonstige Lehrkräfte	4	1	3	4
andere	wissenschaftliche Mitarbeiterin			
Wurde „Peer-Leader“ bestimmt/gewählt?	nein	nein	durch das Peer-Team	durch das Orga-Team
Kriterien für die Peer-Auswahl:				
Ausbildung/Erfahrung	zum Teil	zum Teil	nein	unbedingt
räumliche „Nähe“	zum Teil	nein	unbedingt	nein
Schulart/Schulstufe	nein	ja	nein	ja
Geschlecht	nein	nein	nein	ja
persönliche Kontakte	zum Teil	zum Teil	ja	zum Teil

Tabelle 24: Zusammensetzung und Auswahlkriterien der Peer-Teams

Alle Fallschulen legten – unabhängig von der Gruppengröße – bei der Zusammenstellung der Teams Wert darauf, dass wenigstens ein Teil der „kritische Freunde“ eine Ausbildung zum Peer hatte und/oder bereits praktische Erfahrung mit Peer Reviews einbrachte. So hatten bei den Peers an der DSBA fünf der zehn Evaluatoren vorab eine Ausbildung als Peer absolviert, an der DSS waren es drei von vier, an der DEO sogar alle vier Mitglieder des Teams. Unter den Mitgliedern des Teams der sechs „kritischen Freunde“, das die DSB Kairo evaluierte, hatte nur eines eine Peer-Ausbildung, ein weiteres Teammitglied war – obwohl ohne spezielle Ausbildung – vorher schon mal als Peer tätig und konnte somit bereits praktische Erfahrungen mit dieser Evaluationsform einbringen. Die Evaluationskompetenz des Peer-Teams an der DSB Kairo wurde zudem noch ergänzt durch eine stellvertretende Schulleiterin, die vorher bereits Erfahrungen als Inspektorin gesammelt und durch eine Lehrkraft, die an der eigenen Schule schon ein Peer Review organisiert hatte. So lässt sich zusammenfassend feststellen, dass an allen Fallschulen mindestens die Hälfte der Peers eine Ausbildung hatte oder praktische Evaluationserfahrung einbrachte.

Ein weiteres Kriterium, das jedoch unterschiedlich stark gewichtet wurde, war die „räumliche Nähe“ der Peers zum Einsatzort, wobei der Begriff „Nähe“ im Auslandsschulwesen naturgemäß weiter ausgelegt werden muss. So kamen lediglich an der DSB Kairo alle Evaluatoren aus Ägypten, an der Schwesterschule in Alexandria waren dagegen nur vier der zehn Teammitglieder aus dem Sitzland. Die DEO Kairo rekrutierte lediglich einen „kritischen Freund“ aus Ägypten und die DSS holte trotz der räumlichen Nähe der Partnerschulen in Dubai oder Abu Dhabi die Peers von Schulstandorten außerhalb der Vereinigten Arabischen Emirate. Bei allen Fallschulen hatte die Einbeziehung von „ortsnahen“ Evaluatoren zunächst einmal finanzielle Gründe (z.B. Reisekosten). Hinzu kam, dass einzelne Schulen bereits zu Peers aus der Region persönliche Kontakte hatten. Trotzdem zeigt die Tatsache, dass drei Fallschulen ihre „kritischen Freunde“ mehrheitlich nicht aus dem Sitzland rekrutierten, dass dort die räumliche Nähe offensichtlich bei der Auswahl der Peers der Evaluationskompetenz als zentrales Kriterium nachgeordnet wurde. Bei der DEO Kairo gab es noch zusätzliche Faktoren, welche die Zusammenstellung des Teams beeinflussten. Dies bestätigt z.B. die Aussage eines Mitglieds des Orga-Teams der Schule:

„Wir haben uns bewusst für ausgebildete Peers entschieden und uns von Herrn B⁹² [Prozessbegleiter, Anmerkung des Verfassers] eine Auswahl geben lassen. Daraus haben wir dann nach den Kriterien Geschlecht, Grundschulbeteiligung und verschiedenen Schultypen ausgewählt. (Interview SGI DEO)“

Während an der DEO also bewusst bei der Auswahl der „kritischen FreundInnen“ auf sog. Gender-Aspekte geachtet wurde, dominierten an den anderen drei Fallschulen zahlenmäßig männliche Evaluatoren (DSBK: 4:2, DSBA: 8:2), an der DSS sogar zu 100%. Die DSB Kairo war die einzige der vier Fallschulen, welche die Auswahl der Peers ausschließlich in die Hände der entsendenden Schule legte. Der Schulleiter schrieb dazu seine Kollegen von vier anderen Deutschen Schulen in Ägypten an und bat – je nach Größe der Partnerschule – um die Entsendung von ein bis zwei Peers. Die angeschriebenen Schulleiter sollten sich, wenn möglich, selbst als Evaluatoren einbringen.

Gegenseitiges Kennenlernen und Organisation der Teamarbeit

Bei zwei der vier Peer-Teams wurde explizit eine Person als Leiter bzw. Koordinator („Peer-Leader“) der Gruppe bestimmt. Im Falle der Evaluation an der DEO benannte diesen die ausrichtende Schule bereits im Vorfeld des Besuchs. An der DSB Kairo wählte die Gruppe der „kritischen Freunde“ selbst aus ihren Reihen einen Leiter. Dieser hatte in beiden Fällen bereits praktische Peer-Erfahrung und eine diesbezügliche Ausbildung. Die Aufgabe des Peer-Leaders war weniger die eines „Vorgesetzten“ innerhalb der Gruppe, sondern die eines „primus inter pares“, der die Gespräche im Team leitete und wesentliche Impulse für die Strukturierung des Arbeitsablaufes gab. Außerdem übernahm der Leiter in beiden Fällen im Vorfeld und im Nachgang die zentrale Kommunikation mit dem Orga-Team der besuchten Schule, koordinierte die schriftliche Berichtslegung und übernahm die Endredaktion des Abschlussberichtes.

Zur Vorbereitung auf das Peer Review an der DSB Alexandria trafen sich das dortige Orga-Team und die Peers am Vortag des eigentlichen Schulbesuchs an der DEO in Kairo. Das Treffen dauerte ca. drei Stunden. Dabei wurden in erster Linie organisatorische Fragen besprochen (z.B. Zeitplan bzw. Programm des Besuchs der Peers). Zusätzlich wurden die vier Beobachtungsschwerpunkte, welche die Peers bereits vorab erhalten hatten, noch einmal gemeinsam diskutiert. Außerdem wurden die Erwartungen der besuchten Schule an die Peers und deren Rolle im Evaluationsprozess geklärt. Anschließend hatten die „kritischen Freunde“ noch in arbeitsteiligen Gruppen Gelegenheit, ihre Vorgehensweise für die nächsten Tage abzustimmen und gemeinsam mit dem Orga-Team einen Plan für Interviews und Hospitationen auszuarbeiten. Das Vorbereitungstreffen an der Schule und teilweise auch schon der Vorabend im Hotel, in dem sich früh angereiste Peers und das Orga-Team trafen, wurde neben inhaltlichen Aufgaben auch für das Kennenlernen zwischen den Peers und dem Team der einladenden Schule genutzt. Lediglich die Schulleiter unter den Peers kannten einander schon von früheren dienstlichen Treffen und das Orga-Team aus Alexandria kannte seine Kollegen aus Kairo. Die außergewöhnliche Größe des Peer-Teams und seine heterogene Zusammensetzung machten die Zeit des Kennenlernens und des ersten Austausches zu einem wichtigen Element des Vorbereitungstreffens.

An der DEO und der DSS beschränkte sich die „Kennenlernphase“ für die jeweils vier Evaluatoren, von denen sich je zwei bereits kannten, zunächst auf ein informelles Zusammentreffen im gemeinsamen Hotel. Einzig die DSB Kairo organisierte das erste Zusammentreffen des Peer-Teams bereits zwei Wochen vor der eigentlichen Evaluation. Möglich war dies durch die

⁹² Aus Gründen der Vertraulichkeit wird der vollständige Name hier nicht genannt.

schon erwähnte Tatsache, dass alle Peers entweder aus Kairo oder aus Alexandria waren und die zusätzlichen Kosten dieses Treffens damit im Rahmen blieben.

Ein weiteres Instrument, das zum gegenseitigen Kennenlernen von Peers und Vertretern der einladenden Schule beitragen sollte, wurde an der DSB Alexandria, der DSB Kairo und an der DEO Kairo genutzt. So schickte die DSBA an alle „kritischen Freunde“ einen „Selbstauskunftsbogen“ (vgl. Anhang), in dem sich alle Peers und die Vertreter des Orga-Teams der besuchten Schule gegenseitig vorstellten. In dem Bogen legten die Befragten u.a. ihre Vorerfahrungen im Bereich Schulentwicklung und Evaluation dar sowie ihre persönlichen Erwartungen an das Peer Review. Außerdem konnten sie auch angeben, für welchen Beobachtungsschwerpunkt sie sich besonders interessierten und warum. Im Rahmen eines kurzen Fragebogens nahmen sie zusätzlich eine Vorab-Bewertung der Evaluationsform Peer Review vor, die im Anschluss an den Besuch der „kritischen Freunde“ auf der Grundlage der tatsächlich gemachten Erfahrungen nochmals neu justiert werden konnte. Das Instrument des Selbstauskunfts bogens wurde auch an der DSB und der DEO in Kairo genutzt, dort allerdings ohne Vorher-Nachher-Vergleich der Einschätzungen der Peers. Genauso wie an der DSB Alexandria wurden die ausgefüllten Bögen zu Beginn des Peer Reviews im Lehrerzimmer ausgehängt und boten somit dem Kollegium einen ersten Eindruck, der „kritischen Freunde“. Dieser Kennenlernaspekt wurde von einem Mitglied des Orga-Teams einer Fallschule im Interview besonders positiv hervorgehoben:

„Dazu fand ich das Aushängen des Fragebogens [Selbstauskunftsbogen, Anmerkung des Verfassers] gut. Leider waren nicht von allen Peers Bilder dabei. Das Interesse an den Fragebögen war sehr hoch. Man hat sich dann auch unterhalten, wer ist das, was macht er? (Interview SGI DSBK)“

Unabhängig davon ob, wie im Falle der DSB Kairo, das Vorbereitungstreffen zeitlich vom Evaluationsbesuch abgesetzt war oder, wie in den anderen drei Fällen, diesem direkt vorangestellt wurde, waren zeitlicher Umfang und Inhalte dieser Zusammenkünfte sehr ähnlich. Bei allen vorbereitenden Gesprächen wurden die Entwicklungsfragen erläutert und bei Bedarf noch umformuliert. Zudem wurde über organisatorische Fragen gesprochen (z.B. Ablauf des Besuchs, Auswahl von Interviewpartnern und Hospitationsklassen u.a.). An der DSS ging es im Vorgespräch zwischen Peers und Orga-Team zusätzlich um den Einsatz bestimmter Evaluationsmethoden und an der DSBA wurde den Peers noch der Evaluationskontrakt erläutert (siehe auch folgender Abschnitt).

v. Vorbereitende Information und Kommunikation mit den „kritischen Freunden“

Bereits Wochen, meist sogar mehrere Monate vor dem ersten persönlichen Zusammentreffen nahmen die einladenden Schulen per E-Mail Kontakt mit den Peers auf. Dabei ging es zunächst um eine förmliche Einladung zur Durchführung der Evaluation und um die damit verbundene Formulierung des Evaluationsauftrages. In dieser Phase standen zwar die übergreifenden Evaluationsthemen, nicht jedoch die ausformulierten Entwicklungsfragen fest. Diese wurden, wie bereits dargestellt, teilweise erst in Kooperation zwischen Peers und Vertretern der einladenden Schule in ihrer endgültigen Form formuliert. Der Vorabkontakt mit den „kritischen Freunden“ erfolgte jeweils über ein bestimmtes Mitglied des jeweiligen Orga-Teams der besuchten Schule, das seine Teamkollegen und bei Bedarf auch die Schulleitung durch Kopien der E-Mails (CC) informierte. So hatten die Peers einen klaren Ansprechpartner und gleichzeitig war ein breiter Informationsfluss gewährleistet. Alle vier Fallschulen kommunizierten vor und nach Durchführung der Befragung nahezu ausschließlich per E-Mail mit den

Peers⁹³. Während die Informationen von Seiten der Schule meist über eine ausgewählte Kontaktperson gesteuert wurden, stand dieser auf Seiten der Peers kein einzelner Ansprechpartner gegenüber, sondern alle „kritischen Freunde“ erhielten jeweils die gleichen Informationen und antworteten unabhängig darauf. Dadurch, dass in der Regel alle Mails in Kopie an alle Teilnehmer gingen, blieb der Kommunikationsfluss offen. Dies hatte den Vorteil, dass sich alle Peers unabhängig voneinander und spontan in den Kommunikationsprozess einbringen konnten. Andererseits bestand der Nachteil darin, dass es durch die Vielzahl der Adressaten und Absender von E-Mails auf Seiten der Evaluatoren zu einer Aufblähung der Mailanzahl und zu inhaltlichen Redundanzen kam.

Um diesem Problem der unkoordinierten Mail-Kommunikation zwischen Peers und Schule bei einer Zahl von zehn „kritischen Freunden“ entgegen zu wirken, gründete die DSBA im Vorfeld des Evaluationsbesuchs über das Netzwerk „Facebook“ eine Plattform, in die das Orga-Team Informationen einstellte, die allen Peers zur Verfügung stehen sollten. Gleichzeitig hatten die „kritischen Freunde“ die Möglichkeit, diese Informationen zu kommentieren und ihrerseits eigene Informationen einzustellen. Da dieser Informationsaustausch auf die Teilnehmer des Peer Reviews beschränkt sein sollte, wurden diese jeweils gesondert „eingeladen“, d.h. sie erhielten über „Facebook“ eine Mail, die sie zur Registrierung in der Peer-Review-Plattform aufforderte. Dieser Bitte kamen jedoch nur zwei der zehn Peers nach, so dass das Experiment der Kommunikation über das elektronische Netzwerk erfolglos aufgegeben werden musste. Als Gründe für ablehnende Haltung gegenüber der Nutzung dieser Peer-Review-Plattform nannten die Peers im Gespräch mit dem Verfasser v.a. Bedenken hinsichtlich dem Schutz der Daten, eine generell ablehnende Haltung gegenüber „Facebook“ sowie technische Schwierigkeiten mit dessen Nutzung.

So lief der Informationsaustausch vor und nach Durchführung der Evaluation an allen Fallschulen nahezu ausschließlich über E-Mails. Über diesen Weg erhielten an allen vier Schulen die „kritischen Freunde“ im Vorfeld der Evaluation vorbereitende Informationen durch und über die einladende Schule („Schulreport“). Art und Umfang dieser Berichte wiesen jedoch teilweise deutliche Unterschiede auf. Tabelle 25 gibt deshalb einen Überblick über die Dokumente, die den Peers im Vorfeld des Schulbesuchs zur Verfügung gestellt wurden.

Der tabellarische Überblick zu den Dokumenten, die den Peers von den vier Schulen im Vorfeld des Schulbesuchs zur Verfügung gestellt wurden („Schulreport“), zeigt, dass die darin dargestellten Themen sich zum großen Teil glichen. Der Umfang der Materialien war jedoch von Schule zu Schule unterschiedlich. So stellte die DSBA den Evaluatoren eine Reihe selbst erhobener Daten zu den Evaluationsschwerpunkten zur Verfügung und die DEO ging ausführlicher auf die bereits getroffenen Maßnahmen in den zu untersuchenden Feldern ein. Der Umfang der schriftlichen Vorabinformationen an die Peers war an der DSB Alexandria mit Abstand am größten. Dies ermöglichte einerseits eine intensive Information der Peers zu den gewählten Beobachtungsschwerpunkten, erhöhte jedoch gleichzeitig auch erheblich den vorbereitenden Leseaufwand, was zur Folge hatte, dass die Dokumente teilweise gar nicht gelesen oder lediglich bei der Anreise zum Peer Review nur noch überflogen wurden.

⁹³vgl. Fragebogen I zum Ablauf des Peer Reviews

Dokumente, die alle vier Fallschulen zur Verfügung stellten			
Kurzinformationen zur Schule (Zweige, Schülerzahlen, andere Statistiken u.a.)			
Leitbild der Schule und (falls vorhanden) Schulprogramm			
Beobachtungsschwerpunkte für das Peer Review			
Zusammenfassung der SEIS-Ergebnisse			
Überblick zu bisherigen Schritten der Schulentwicklung und Evaluation			
Informationen zum organisatorischen Ablauf der Evaluation			
Spezielle Dokumente der einzelnen Fallschulen			
DSB Alexandria	DS Sharjah	DSB Kairo	DEO Kairo
zusätzliche Evaluationsdaten zu SEIS+ (z.B. interne Evaluationen, Lernstandserhebungen, Ergebnisse von Vergleichsarbeiten)			ausgewählte Ergebnisse von Abschlussprüfungen
spezielle Informationen zu den gewählten Beobachtungsschwerpunkten (z.B. ergänzende Daten und bisherige Entwicklungsmaßnahmen)	zukünftige Schwerpunkte der Schulentwicklung		spezielle Informationen zu den gewählten Beobachtungsschwerpunkten (z.B. ergänzende Daten und bisherige Entwicklungsmaßnahmen)
Selbstauskunftsbogen		Selbstauskunftsbogen	Selbstauskunftsbogen
Peer-Kontrakt (Teil I)	Peer-Kontrakt	Peer-Kontrakt (Teil I)	Peer-Kontrakt

Tabelle 25: Schriftliche Vorab-Informationen an die Peers („Schulreport“)

Der Selbstauskunftsbogen, den die DSB Alexandria im Rahmen des „Pilot-Peer Reviews“ entwickelte, wurde noch an zwei weiteren Fallschulen eingesetzt (DSBK, DEO). In allen vier Fallbeispielen wurden schriftliche Vereinbarungen zwischen Peers und ausrichtender Schule getroffen. Es kann jedoch nur in drei Fällen von einem Kontrakt im engeren Sinne gesprochen werden (vgl. auch Abschnitt 4.2.9). Der Text der DSB Kairo wird nicht unter diesen Begriff gefasst, da er lediglich Hinweise zu Konzeption und Ablauf der Evaluation sowie zu den Aufgaben der Peers und zur Berichtslegung beinhaltete. Inhaltlich war der Text nahezu identisch mit dem ersten Teil des Peer-Kontraktes („Einführung“) der DSB Alexandria⁹⁴, welche die Vereinbarung mit den Peers in zwei Teile gliederte, die allerdings beide formal nicht mit dem Begriff „Kontrakt“ bezeichnet wurden. Der erste Teil stand unter der Überschrift „Einführung“ und wurde vorab an die Peers per Mail versandt. Darin wurde im Wesentlichen erklärt, was ein Peer Review ist und welche Aufgaben dabei die „kritischen Freunde“ haben. Außerdem wurden Vorgaben zur Methodik der Datensammlung und zur Strukturierung des schriftlichen Abschlussberichts gemacht. Der zweite Teil des Kontraktes der DSBA war mit dem Titel „Vereinbarungen zwischen Peers und Schule“ überschrieben und wies schon allein dadurch auf den Vertragscharakter des Textes hin. Dieser Teil wurde jedoch den „kritischen Freunden“ nicht vorab zugesandt, sondern erst am Vorbereitungstag besprochen sowie von Peers und Vertretern der DSBA unterzeichnet⁹⁵.

Die Inhalte der Kontrakte zwischen den drei Fallschulen und den Peers sind in der folgenden Tabelle stichpunktartig zusammengefasst. Im Falle der DSBA wird hierbei nicht zwischen Teil I und II des Kontraktes unterschieden.

⁹⁴ Das Orga-Team der DSB Kairo übernahm hier die Textvorlage der Schwesterschule in Alexandria.

⁹⁵ Beide Teile der Vereinbarungen zwischen Peers und DSBA finden sich im Anhang zu dieser Arbeit.

Gemeinsame Kontraktinhalte bei DSBA, DSS und DEO		
Zielsetzung des Peer Reviews und Aufgaben der Peers		
Umgang mit den ermittelten Daten (z.B. Datenhoheit der Schule, Vertraulichkeit)		
Rückmeldungen an die Auftrag gebende Schule		
Unterstützung der Peers durch die besuchte Schule (z.B. Daten, Räume u.a.)		
Beschränkung des Beobachtungsauftrages auf die Fokusfragen		
Vereinbarungen zur Nachbereitung des Peer Reviews (z.B. schriftlicher Bericht)		
Spezielle Kontraktinhalte an den drei Fallschulen		
DSB Alexandria	DS Sharjah	DEO Kairo
Gedanken zum Selbstverständnis der Peers	zeitliche Strukturierung der Abläufe	Bitte um konkrete Empfehlungen (Verbesserungsvorschläge)
Hinweise zum methodischen Vorgehen	Nennung der Evaluations-schwerpunkte	Nennung der Evaluations-schwerpunkte
Strukturierung des Abschlussberichtes	Aufgaben des Orga-Teams	Zusage zur Nutzung der Ergebnisse für die Schulentwicklung
Unterschriften von Peers und Vertretern der DSB Alexandria	Vereinbarung über die Übernahme der Kosten	Vereinbarung über die Übernahme der Kosten

Tabelle 26: Übersicht zu den Inhalten der Peer-Kontrakte an drei Fallschulen⁹⁶

Die tabellarische Gegenüberstellung der Kontraktinhalte an den drei Fallschulen lässt inhaltlich erhebliche Gemeinsamkeiten erkennen. Diese beziehen sich in erster Linie auf klassische Inhalte von Kontrakten (vgl. Abschnitt 4.2.9), wie z.B. die Zielsetzung und Umsetzung der Peer Evaluation, sowie auf den Umgang mit den ermittelten Daten. Die speziellen Kontraktinhalte der DSB Alexandria weisen auf den bereits angesprochenen Pilotcharakter des dortigen Peer Reviews für die Region Nahost hin. So wurden den „kritischen Freunden“ nicht nur Gedanken zu deren Selbstverständnis als Evaluatoren, sondern auch konkrete Hinweise zur Datensammlung und Berichtslegung mit auf den Weg gegeben. Diese vergleichsweise engen Vorgaben trugen der Tatsache Rechnung, dass keiner der zehn Evaluatoren zuvor an einem vollständigen Peer Review teilgenommen und nur die Hälfte eine diesbezügliche Ausbildung hatte. Zudem hat der zweite Teil des Kontraktes der DSBA durch die kurze Zusammenfassung wichtiger Vereinbarungen einen stärkeren Vertragscharakter als an der DEO und an der DS Sharjah, wo weder Peers noch Ausrichter dem Text formal zustimmen, ihn also unterzeichnen mussten. In allen drei Fällen kann jedoch von einem „Kontrakt“ gesprochen werden, obwohl dieser Begriff nur im Text der DSS wörtlich verwendet wird. So werden in den Papieren der Fallschulen klare Vereinbarungen zwischen Peers und Ausrichtern getroffen, die verbindlichen Charakter haben, auf Gegenseitigkeit beruhen und im Falle der DSBA auch von Peers und Orga-Team unterzeichnet wurden.

Zwei klassische Kontraktbestandteile fehlten bei der DSB Alexandria und waren in den Texten von DEO und DSS erwähnt: die Nennung der Evaluationsschwerpunkte und die Übernahme der Kosten durch die einladende Schule. Erstere wurden von der DSB den Evaluatoren gesondert übermittelt (so verfuhr auch die DSB Kairo) und die Kostenübernahme wurde nicht schriftlich thematisiert, da hier mit den Peers individuelle Vereinbarungen getroffen wurden.

⁹⁶ Der Inhalt des Schreibens der DSB Kairo zur Einführung der Peers in ihre Aufgabe wird hier nicht eigens in die Gegenüberstellung einbezogen, da der Text im Wortlaut von der DSB Alexandria übernommen wurde.

6.2.2 Durchführung des Peer Reviews und Rückmeldung der Ergebnisse

Der Ablauf des Schulbesuches der „kritischen Freunde“ gestaltete sich an allen Fallschulen sehr ähnlich und kann grob in vier Abschnitte eingeteilt werden:

- i. Vorgespräche zwischen den Peers und mit dem Orga-Team
- ii. Sammlung und Aufbereitung der Daten
- iii. Mündliche Rückmeldung der Ergebnisse an die Schule und „Manöverkritik“
- iv. Schriftlicher Abschlussbericht und Dissemination der Ergebnisse

Die folgende Darstellung der Abschnitte des Schulbesuches der Peers bezieht sich grundsätzlich auf den Ablauf an allen vier Fallschulen. Auf schulspezifische Unterschiede des Prozederes wird dabei jeweils besonders hingewiesen.

i. Vorgespräche zwischen den Peers und mit dem Orga-Team

An allen Fallschulen waren die Peers insgesamt zwischen drei und vier Tage vor Ort. Beim Peer Review an der DSB Kairo fand allerdings schon zwei Wochen vor dem eigentlichen Evaluationsbesuch der „kritischen Freunde“ ein zeitlich abgesetzter Vorbereitungstag statt. Zusätzlich wurden dort zwei Stunden am Nachmittag vor dem eigentlichen Evaluationsbesuch für Absprachen zwischen den Peers genutzt. Auch an der Schwesterschule, der DSB in Alexandria, war die Vorbereitung in zwei Teile gegliedert. Der erste Abschnitt fand an der Partnerschule DEO in Kairo noch am Vortag des eigentlichen Besuches der Peers an der DSBA statt. Am folgenden Tag nutzten die „kritischen Freunde“ in Alexandria je nach Teilgruppe noch ein bis zwei Stunden am Vormittag für Absprachen und die Fertigstellung der Evaluationsinstrumente. Somit gab es an den beiden DSB-Schulen insgesamt die längste Vorbereitungsphase unter den vier Fallschulen. An der DSBK ging diese jedoch auf Kosten der effektiven Evaluationszeit, denn für Sammlung, Aufbereitung und Präsentation der Daten standen dann nur noch knapp zwei Tage zur Verfügung.

Mit Ausnahme des Peer Reviews an der DEO Kairo stand der erste Evaluationstag hauptsächlich im Zeichen der Besprechung **organisatorischer Fragen**. An der DEO war die Zeit für die vorbereitenden Gespräche zwischen dem Orga-Team und den Evaluatoren recht knapp bemessen. Am ersten Besuchstag standen dafür in der Planung lediglich zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung bevor die „kritischen Freunde“ dem Kollegium vorgestellt wurden und danach die Datensammlung aufnahmen. Voraussetzung für diesen „Schnellstart“ war, dass die Instrumente, wie Beobachtungsbögen, Interviewleitfäden oder Fragebögen vorab bereits weitgehend fertig gestellt waren.

Im Mittelpunkt der Vorbereitungsphase an den vier Fallschulen standen Absprachen zwischen den „kritischen Freunden“ und dem Orga-Team der ausrichtenden Schule. Außerdem koordinierten die Peers ihre Vorgehensweise bei der Datenerhebung und stellten die Evaluationsinstrumente fertig. Ein wichtiger Aspekt der Vorgespräche zwischen den Peers war die Arbeitseinteilung. Dabei wurde in der Regel je ein Beobachtungsschwerpunkt von zwei oder drei Evaluatoren verantwortlich bearbeitet. Dieses „Peer-Tandem“⁹⁷ hat z.B. Fragebögen gemeinsam entwickelt bzw. an die konkreten Fragestellungen angepasst sowie Interview- und Beobachtungleitfäden erstellt. In diesem Zusammenhang wurde auch besprochen, welche Dokumente gesichtet und nach welchen Informationen dabei konkret gesucht werden sollte.

⁹⁷ Da diese Kleingruppen mit Ausnahme des Peer Reviews an der DSBK (drei Gruppenmitglieder) meist aus zwei Personen bestanden, wird in dieser Arbeit vereinfachend von „Peer-Tandems“ gesprochen.

Die Intensität der Vorarbeiten vor dem eigentlichen Schulbesuch, auf die an den vier Schulen aufgebaut werden konnte, war sehr unterschiedlich. So begann beim Peer Review an der DSB Alexandria die eigentliche Arbeit mit der Konzeption bzw. **Erstellung der Evaluationsinstrumente** erst am Vorbereitungstag und wurde am Vormittag des ersten Untersuchungstages abgeschlossen. Im Falle der DSS trafen die „kritischen Freunde“ zunächst am Vortag des Schulbesuchs im Hotel zusammen, um erste Absprachen, z.B. über die Arbeitsteilung, zu treffen. Der erste Tag an der Schule wurde dann zur Erstellung der Evaluationsinstrumente genutzt. Hierbei erwies es sich als vorteilhaft, dass alle vier Peers im gleichen Hotel untergebracht waren und dort Räumlichkeiten zum gemeinsamen Arbeiten zur Verfügung standen. So konnte das Peer-Team dort seine Evaluation sowohl vor- als auch nachbereiten. Bei den Peer Reviews an der DSBK und an der DEO wurde schon im Vorfeld des Besuches mit dem Entwurf von Interviewleitfäden und Fragebögen begonnen. Dies hatte den Vorteil, dass die Fragebögen schon vorab an die zu evaluierende Schule verschickt und von den jeweiligen Zielgruppen ausgefüllt werden konnten. Außerdem mussten Interview- und Beobachtungsleitfäden vor Ort nur noch geringfügig angepasst werden. So sparten diese Vorarbeiten wertvolle Zeit für den eigentlichen Evaluationsbesuch. Wie bereits angesprochen, waren an der DEO die Evaluationsinstrumente zu Beginn des Schulbesuches bereits weitgehend fertig gestellt und mussten nur noch kurz unter den Peers besprochen bzw. geringfügig nachjustiert werden.

Bei der Zusammenstellung der Bögen für die Unterrichtsbeobachtung, die an allen vier Fallschulen erst vor Ort erfolgte, wurden in der Regel zunächst in den verschiedenen Peer-Tandems spezifische Items entwickelt, die Aufschluss über den jeweiligen Evaluationsfokus geben sollten. Anschließend wurden die getrennt entwickelten Beobachtungsaufträge der Tandems in der Gesamtgruppe der Peers besprochen und schließlich zu einem gemeinsamen Hospitationsbogen zusammengefasst. So war es möglich, dass alle Mitglieder des Peer-Teams auch für alle Beobachtungsschwerpunkte Informationen sammeln konnten. Ein entscheidender Arbeitsschritt am ersten Tag des Schulbesuches der Peers war stets die Erstellung eines **Hospitationsplanes** auf der Basis der Wünsche der „kritischen Freunde“ und in Abstimmung mit dem Orga-Team der besuchten Schule. Bei der Zusammenstellung des Plans wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an Fächern und Jahrgangsstufen abzudecken. Die **Auswahl der Interviewpartner** und grobe Terminierung der Gespräche erfolgte dagegen aus logistischen Gründen an allen Fallschulen bereits einige Tage oder sogar Wochen vor dem Besuch der Peers an der Schule. Dies war nötig, da die befragten Personenkreise sich auf diese Weise terminlich auf die Interviews einstellen konnten, was besonders für die Elternvertreter wichtig war. Diese mussten schließlich für die Gespräche eigens in die Schule kommen und waren zudem z.T. auch beruflich eingebunden, was ihre zeitliche Flexibilität einschränkte. In allen Fällen konnten die Peers im Vorfeld des Schulbesuches Wünsche äußern, welche Vertreter schulischer Gruppen sie befragen wollten. Zusätzlich wurden – teilweise während der laufenden Evaluation – noch kurzfristig Lehrkräfte und Schülervertreter als Interviewpartner angefragt, falls dies aus der Sicht der Peers nötig war.

ii. Sammlung und Aufbereitung der Daten

An allen vier Fallschulen wurden Hospitationen, Interviews, Schulrundgänge und Dokumentenanalysen zur Gewinnung von Daten genutzt. Mit Ausnahme des Peer Reviews an der DSBA setzten die „kritischen Freunde“ zusätzlich Fragebögen ein, die ein breites Meinungsbild zu einem bestimmten Evaluationsschwerpunkt erfassen sollten. Einen Überblick über den Einsatz der genannten Instrumente an den Fallschulen gibt die folgende Tabelle:

	Hospitationen		Interviews (Anzahl)	Dokumenten- analyse	Frage- bögen	Schul- rundgang
	Anzahl	Dauer einer H.				
DSB Alexandria	35	20 min.	20	ja	---	ja
DS Sharjah	33	20/45 min.	8	ja	ja	ja
DSB Kairo	30	20 min.	9	ja	ja	ja
DEO Kairo	51	20 min.	8	ja	ja	ja

Tabelle 27: Einsatz der Evaluationsinstrumente an den vier Fallschulen

An allen vier Fallschulen begann die Evaluationsphase mit einem gemeinsamen **Schulrundgang**, in dessen Rahmen sich die Besucher – unabhängig von den jeweiligen Evaluationschwerpunkten – einen Überblick über Lage und Zustand der Räumlichkeiten und über die Qualität der Ausstattung (z.B. Sportgeräte, Fachräume, Computer) machen konnten. Im Falle der DSBA und der DSS diente der Rundgang auch schon der spezifischen Datensammlung, z.B. hinsichtlich der Informationswege und –qualität (DSBA) oder der Vermittlung der deutschen Kultur (DSS). Hier suchten die Peers z.B. gezielt nach Aushängen oder Beschilderungen. Die Rundgänge wurden stets vom Orga-Team der besuchten Schule strukturiert und geführt. Neben der Sammlung von ersten Eindrücken und Daten diente der Rundgang nicht zuletzt der räumlichen Orientierung der „kritischen Freunde“, die meist zum ersten Mal an der Schule zu Gast waren.

Diese Orientierungshilfe war zu Beginn z.T. bei den **Unterrichtshospitationen** nötig. Auf der Grundlage von Stundenplanübersichten suchten sich die Peers an allen Fallschulen die Klassen, die sie im Unterricht besuchen wollten, selbstständig aus. Kriterien waren dabei stets eine möglichst gleichmäßige Abdeckung aller Jahrgangsstufen und Lehrkräfte sowie die speziellen Erfordernisse der jeweiligen Evaluationsfokusse. Mehrfachhospitationen bei denselben Kollegen sollten dabei nach Möglichkeit vermieden werden. Auf der Basis dieser Kriterien erstellten die Peers einen tabellarischen Hospitationsplan. Die besuchten Klassen und Lehrkräfte wurden nicht vorab über die einzelnen zu besuchenden Unterrichtsstunden informiert, um der Gestaltung von „Vorführstunden“ vorzubeugen und um sich die Flexibilität zu bewahren, die Hospitationsplanung kurzfristig noch abzuwandeln. Die Lehrkräfte und Schüler wurden jedoch vor Beginn der Hospitationsphase in allgemeiner Form über Ablauf und Zielsetzung der Besuche informiert. Dabei wurde an allen Fallschulen herausgestellt, dass es sich dabei nicht um die Bewertung einzelner Lehrkräfte handle, sondern um die Erfassung eines Gesamtbildes des Unterrichts an der jeweiligen Schule. Deshalb und aus Zeitgründen wurde auch an allen Fallschulen auf persönliche Feedbacks zum hospitierten Unterricht verzichtet.

Im Rahmen der Information der Lehrkräfte wurde vereinbart, dass in der Hospitationsphase keine Klassenarbeiten und Tests geschrieben werden und über kurzfristige Raumwechsel informiert werden sollte. Trotzdem konnten vereinzelt geplante Unterrichtsbesuche aufgrund von Tests und unangekündigtem Raumtausch nicht durchgeführt werden, was bei den betroffenen Peers zu zeitlichem Leerlauf führte, da die entfallende Hospitationszeit meist nicht sinnvoll alternativ genutzt werden konnte. Ein weiteres Problem an einer Fallschule (DSBK) war, dass zum Zeitpunkt des Peer Reviews fünf Klassen aus den drei höchsten Jahrgangsstufen wegen Klassenfahrten, Praktika oder bereits abgeschlossenen Abiturprüfungen nicht (mehr) anwesend waren und somit auch nicht besucht werden konnten. Aus der Sicht der betroffenen Peers bedeutete dies eine Einschränkung der Bandbreite des zu beobachtenden Unterrichtsspektrums, die sich auch auf die Verlässlichkeit der Unterrichtsevaluation auswirkte.

Mit Ausnahme des Peer Reviews an der DSS dauerten die Unterrichtsbesuche regelmäßig 20 Minuten, d.h. nach knapp der Hälfte der hospitierten Stunde wurde der Klassenraum gewechselt. An der DS Sharjah wurden etwa je zur Hälfte 20 oder 45 Minuten einer Unterrichtsstunde durch einen „kritischen Freund“ evaluiert. Befürworter der 45-minütigen Besuche stellten sich auf den Standpunkt, dass nur so der gesamte Aufbau einer Unterrichtsstunde beurteilt werden könne und gleichzeitig Störungen durch das Betreten oder Verlassen des Klassenzimmers durch den Peer mitten in der Stunde vermieden würden. Dem Stand die Argumentation gegenüber, dass der Besuch halber Unterrichtsstunden in gleicher Gesamtzeit eine größere Vielfalt und damit Objektivität der hospitierten Stunden ermöglichen und den besuchten Lehrkräften zusätzlich klar machen würde, dass sie nicht als Person im Fokus der Evaluation stünden.

Unabhängig von der Länge basierten die Unterrichtsbesuche in drei der vier Fallbeispiele auf vorher durch die Peers selbst erstellten Beobachtungsbögen (vgl. Foto 1). Lediglich an der DSBA wurde für die Unterrichtsbeobachtung ein vorgefertigter Bogen verwendet. Zwar wurden von den Peers teilweise vorhandene Hospitationsbögen (z.B. aus früheren Peer Reviews oder aus dem Internet) als Grundlage genutzt, jedoch stets an die Informationsbedürfnisse der jeweiligen Untersuchungsschwerpunkte angepasst. Die eigene Erstellung des Hospitationsbogens, die in einem Fall schon im Vorfeld des Besuchs durch die Gestaltung eines Entwurfs vorbereitet wurde, stellte einen zusätzlichen Zeitfaktor für das jeweilige Peer-Team dar. Dieser zusätzliche Aufwand wurde aber aus der Sicht der „kritischen Freunde“ durch den individuellen Zuschnitt der Beobachtungskriterien auf die Evaluationsfokusse nötig und damit auch gerechtfertigt.



Foto 1: Unterrichtshospitation (DEO)
Quelle: Aufnahme des Verfassers

Mit Ausnahme des Peer Reviews an der DSB Alexandria stand an den Fallschulen zu Beginn der Hospitationsphase eine gemeinsame Abstimmung („Kalibrierung“) der Bewertung des zu hospitierenden Unterrichts. Dazu schauten sich die Peers zusammen eine Unterrichtsstunde an und verglichen anschließend ihre Beobachtungsbögen. Auf der Basis dieses Abgleichs hospitierten dann die Peers meist einzeln den Unterricht. Trotz der hohen Anzahl der Peers an der DSBA im Vergleich zu den anderen Fallbeispielen, wurden dort auch nicht deutlich mehr Unterrichtsbesuche durchgeführt als an der DSS und der DSBK (vgl. Tabelle 27). Dies lag daran, dass zwei der vier Evaluationsschwerpunkte an der DSB Alexandria (PQM und Informationsmanagement) keine Hospitationen erforderten. Im Falle der DSB Kairo kam wie oben bereits angesprochen noch dazu, dass zum Zeitpunkt des Peer Reviews fünf Klassen nicht an der Schule waren und somit auch nicht für Hospitationen zur Verfügung standen. Unabhängig von ihrer zentralen Untersuchungsaufgabe haben sich dort aber alle Peers auch Unterricht angesehen.

Trotz gleicher Anzahl von Besuchstagen war die Zahl der Hospitationen an der DEO Kairo im Vergleich zu den anderen drei Schulen deutlich höher. Dies lag u.a. daran, dass die vier Peers durch die Vorwegnahme eines Teils der vorbereitenden Arbeiten für die eigentliche Evaluation und Hospitation vor Ort mehr Zeit zur Verfügung hatten. Außerdem erforderten die von der DEO gewählten Beobachtungsschwerpunkte (z.B. Disziplin, Lehrerbelastung, Trainingsraum-Konzept) zur aussagekräftigen Beurteilung eine relativ hohe Zahl an Hospitationen. An der DSB Kairo war die knappe Zahl von Hospitationen u.a. dem geringen Zeitbudget geschuldet, das den Peers dafür zur Verfügung stand (nur zwei Evaluationstage) und in dem auch noch die nötigen Interviews untergebracht werden mussten.

Bedingt durch die hohe Anzahl der Peers und die Auswahl der Beobachtungsschwerpunkte, wurden an der DSBA deutlich mehr **Interviews** geführt (vgl. Foto 2) als an den drei anderen Fallschulen (vgl. Tabelle 27). Diese basierten an allen Fallschulen regelmäßig auf den vorher gemeinsam entwickelten Leitfäden und wurden nur in Ausnahmefällen durch spontan geführte kurze Gespräche ergänzt. Abgesehen von diesen ad hoc geführten Interviews wurden die Gesprächspartner zu Beginn oder bereits im



Foto 2: Interview zwischen Peers und Schülervetretern (DSBA)
Quelle: Aufnahme des Verfassers

Vorfeld des Schulbesuches von Peers und Orga-Team gemeinschaftlich ausgewählt. So meldeten die „kritischen Freunde“ Wünsche an, aus welchen schulischen Gruppen (z.B. Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler, Eltern) die Interviewpartner kommen sollten.

Das Orga-Team suchte dann die Personen aus und machte die Termine. Da die Zusammenarbeit zwischen den Peers und den Organisatoren von Seiten der Schule von Offenheit und gegenseitigem Vertrauen geprägt war, wurde hier von den Evaluatoren kein Risiko gesehen, dass das Orga-Team durch die Auswahl der Interviewpartner Einfluss auf die Inhalte des Gesprächs nehmen könne. In den Fällen, in denen die Peers einzelne spezielle Gesprächspartner (z.B. Fachleiter Deutsch, Vorsitzender des Schulvorstandes) anfragten, mussten für diese passende Zeitfenster (z.B. Holstunden oder Nachmittagstermine) gesucht werden, was die Flexibilität der „kritischen Freunde“ bei der Einteilung ihrer Evaluationszeit naturgemäß begrenzte.

Bei den Interviews wurde meist im doppelten Sinne arbeitsteilig vorgegangen. Zum einen wurden die Gespräche in der Regel zu zweit geführt, wobei ein Peer das Interview führte und der andere dessen Verlauf und Inhalte schriftlich fixierte. Zum anderen erfolgte eine Arbeitsteilung zwischen den nach Untersuchungsschwerpunkten aufgeteilten Peer-Tandems. Diese stellten zwar in erster Linie Fragen zu ihrem eigenen Evaluationsfokus, ergänzten diese aber im Auftrag der anderen Tandems teilweise durch Nachfragen zu deren Schwerpunkten. Anschließend wurden die Ergebnisse zwischen den Teilgruppen ausgetauscht. Dieses Prinzip der

kooperativen Arbeitsteilung, bei der alle Peer-Tandems auch jeweils für die anderen Gruppen Daten mitsammelten, wurde ebenso bei den Hospitationen beibehalten.

Die Auswertung von schulischen **Dokumenten** (Dokumentenanalyse) gehörte an allen vier Fallschulen zu den eingesetzten Evaluationsinstrumenten. Je nach gewählten Untersuchungsschwerpunkten fiel diese jedoch unterschiedlich intensiv aus. Grundsätzlich war an allen vier Schulen zunächst einmal der Schulreport eine Quelle der Dokumentenanalyse. Hier konnten die Peer-Teams z.B. Bezüge zwischen den Evaluationsthemen und den Inhalten von Leitbild und/oder Schulprogramm herstellen. Da die gewählten Evaluationsfokusse in der Regel auf Ergebnissen der SEIS-Befragung basierten, waren auch die Daten dieser Selbstevaluation Grundlage der Untersuchung. Zusätzlich wurden in den Schulreport von zwei der vier Fallschulen auch Dokumente integriert, die sich speziell auf einzelne Evaluationschwerpunkte beim Peer Review bezogen (vgl. Tabelle 25). So enthielt das Schulportfolio der DSBA z.B. Dokumente zu den Schwerpunkten Informationsfluss, Methodentraining und PQM-Struktur. Von der DEO wurde im Schulreport speziell zu den Evaluationsfokussen Disziplin (z.B. Trainingsraumkonzept) und PQM-Organisation informiert. Die Schulportfolios der beiden anderen Schulen beinhalteten keine speziell auf die Untersuchungsschwerpunkte zugeschnittenen Dokumente.

Zusätzlich zum Schulreport forderten die Peers an allen vier Fallschulen noch eine Reihe zusätzlicher Dokumente zu den einzelnen Evaluationschwerpunkten an. So waren für die „kritischen Freunde“ an der DSBA z.B. Konferenzprotokolle, Elternbriefe oder die Jahrbücher (Schwerpunkt: Info-Management) sowie das Methodencurriculum (Schwerpunkt: Methodenkompetenz) interessant. An der DSS diente die Auswertung der Website und der Jahrbücher der Evaluation des Themenbereiches „Kulturmittler“ sowie die Durchsicht von korrigierten Klassenarbeiten der Beurteilung der Leistungsrückmeldung (Schwerpunkt: Unterricht). Respizienzen von korrigierten Leistungserhebungen dienten auch an der DSBK als wichtige Informationsquelle (Schwerpunkt: Deutschkompetenz), ergänzt durch die Einsichtnahme in Deutschlehrpläne. An der DEO forderten die Peers schon im Vorfeld des Besuchs Zahlen zu den Entlastungsstunden und Vertretungen an (Schwerpunkt: Lehrerbelastung) oder analysierten z.B. Protokolle von Trainingsraum-Aufenthalten (Schwerpunkt: Disziplin).

An drei der vier Fallschulen war der Einsatz von **Fragebögen** eine zentrale Informationsquelle, die im Gegensatz zu Interviews die Befragung einer großen Gruppe zum gleichen Thema ermöglichte. An der DS Sharjah enthielt der Bogen z.B. Items zu den Themen Methodenkompetenz und Leistungsrückmeldung (Evaluationsfokus I) sowie zu den Tätigkeiten der DSS als Mittler der deutschen Kultur im Emirat Sharjah (Evaluationsfokus II). An der DSS und an der DSBK wurden je zwei leicht abgewandelte Fragebögen für Schüler und Lehrkräfte verwendet, die einen Vergleich der Antworten der beiden Gruppen ermöglichen sollten. An der DSB Kairo wurde schließlich nur einer der beiden Evaluationschwerpunkte (Kommunikation und Feedback) über den Einsatz eines Fragebogens erfasst. Auch an der DEO bezog sich die schriftliche Befragung lediglich auf einen Untersuchungsschwerpunkt (Belastung des Kollegiums), jedoch wurden hierzu gleich zwei unterschiedlich ausgerichtete Bögen eingesetzt. Der eine Fragebogen untersuchte die Belastung der Lehrkräfte im Unterrichtsalltag sowie deren subjektives Empfinden von Arbeitsbelastung und Wertschätzung durch die Schulleitung. Da diese schriftliche Befragung mit fast zwei Seiten sehr umfangreich war, wurde sie durch die Peers schon im Vorfeld des Schulbesuches beim Orga-Team der DEO in Auftrag gegeben und so lagen die Rückmeldungen zu Beginn der Evaluation vor. Eine zweite Befragung, die vor Ort spontan durchgeführt wurde, bezog sich auf die Dauer der Fahrzeiten der Lehrkräfte zur Schule.

Der Einsatz von Fragebögen mit vorwiegend geschlossenen Antwortformaten hatte – unabhängig von den untersuchten Schwerpunkten – den Vorteil, dass eine relativ große Datenbasis geschaffen werden konnte und gleichzeitig eine vergleichsweise schnelle statistische Auswertung der Rückmeldungen möglich war. An der DSS übernahmen diese Auswertung der Bögen und deren statistische Aufbereitung (MS Excel) Schülerscouts, an den beiden Kairoer Schulen kümmerte sich das Orga-Team selbst um die Auszählung. Die Datenaufbereitung wurde ebenfalls durch ausgewählte Schüler (DEO) oder durch die Peers selbst (DSBK) übernommen. Im letzteren Fall ergab sich durch die Eingabe der Daten in das Tabellenkalkulationsprogramm und durch deren grafische Umsetzung ein zusätzlicher Arbeits- und damit Zeitaufwand für die Peers, was zur Verschärfung des zeitlichen Drucks bei der Vorbereitung des mündlichen Abschlussberichtes beitrug (siehe auch unten). Außerdem führte die Tatsache, dass die Fragebögen an der DEO und an der DSBK für die nicht Deutsch sprechenden Lehrkräfte auch ins Arabische übersetzt werden mussten, zu einem zusätzlichen Arbeits- und auch Auswertungsaufwand. So mussten z.B. freie Kommentare der in der Landessprache antwortenden Lehrkräfte für die Peers erst übersetzt werden. Die „kritischen Freunde“ an den beiden genannten Schulen sprachen nur ansatzweise Arabisch und konnten so weder die Qualität der Übersetzung der Items noch die der freien Antworten einschätzen, was ein gewisses Risiko inhaltlicher Verzerrungen barg.

Die Peers arbeiteten bei der Sammlung der Daten und bei deren Aufbereitung, wie bereits beschrieben, an allen vier Fallschulen in arbeitsteiligen Kleingruppen (Peer-Tandems), die untereinander die relevanten Informationen austauschten (**kooperative Arbeitsteilung**). Voraussetzung dafür war die Absprache über Art und Umfang der gegenseitigen „Zuliefersdienste“ (z.B. Interviewfragen für das andere Peer-Tandem) zu Beginn der Evaluation und die regelmäßige Kommunikation der Kleingruppen während der Datenerhebung und Aufbereitung. Letztere erfolgte in der Phase der Datensammlung in erster Linie während kleinerer Pausen oder in Gesprächen an den Abenden der Besuchstage. In der Phase der Auswertung und Aufbereitung der gewonnenen Erkenntnisse wurde diese Kommunikation dann intensiviert und zunehmend auch auf zusätzliche Besprechungen des gesamten Peer-Teams ausgedehnt (vgl. Foto 3).

Die noch informelle **Auswertung der gesammelten Evaluationsdaten** begann an allen Fallschulen bereits am Ende des ersten Besuchstages. Sie diente der Einschätzung bzw. Bewertung der ausgewählten Untersuchungsschwerpunkte und gleichzeitig der Nachjustierung der Herangehensweise an die Datensammlung. Diese Zwischenbilanzen wurden an jedem Besuchstag durchgeführt, wobei sich die Intensität der Auseinandersetzung mit Daten und Untersuchungsmethodik naturgemäß mit der zeitlichen Annäherung an die Abschlusspräsentation steigerte.

Bereits am vorletzten Besuchstag verlagerte sich der Schwerpunkt der Arbeit der „kritischen Freunde“ mehr und mehr von der Datensammlung zu deren Aufbereitung und Bewertung. Die notwendige Auszählung der Ergebnisse von Hospitations- oder Fragebögen, die Zusammenführung der Ergebnisse der Interviews oder die grafische Aufbereitung von quantitativen Daten geschah dabei in der Regel in den arbeitsteiligen Peer-Tandems. Da die Peers jedoch alle im gleichen Raum arbeiteten, bestand jederzeit die Möglichkeit, sich gegenseitig auszutauschen. Während dieser Phase der Datenaufbereitung und Analyse wurde parallel an der Erstellung der mündlichen Präsentation der Ergebnisse und an Textteilen für den schriftlichen Abschlussbericht gearbeitet.



Foto 3: Peer-Tandem bei der Auswertung eines Hospitationsbogens
Quelle: Aufnahme des Verfassers

Unterstützt wurden die Peers bei der Auswertung der Daten an drei der vier Fallschulen durch die oben bereits angesprochenen „**Schülerscouts**“, also durch Schülerinnen und Schüler, die tage- oder stundenweise abgestellt wurden. Die Scouts halfen z.B. bei der Orientierung in der Schule, werteten Fragebögen aus oder dienten teilweise als Interviewpartner. An allen vier Schulen wurden die „kritischen Freunde“ auch durch Mitglieder des **Orga-Teams** unterstützt, die den Peers teilweise den ganzen Schultag als Ansprechpartner zur Verfügung standen. Sie organisierten z.B. kurzfristig noch Gesprächspartner, halfen bei der Durchführung schriftlicher Befragungen, kümmerten sich um Hilfe bei technischen Problemen oder sorgten für die Verpflegung der Peers während des Schulbesuches.

Den Peer-Teams standen während des Schulbesuches jeweils spezielle **Räume** zur Verfügung, in denen technische Hilfsmittel, wie Computer und Drucker vorhanden waren. Dabei war es wichtig, dass diese Zimmer während der Evaluation ausschließlich von den „kritischen Freunden“ genutzt wurden. Dies diente nicht nur der offenen Gesprächsatmosphäre unter den Peers, sondern bot auch die Möglichkeit, die Unterlagen und Wertsachen während deren Abwesenheit für Unterrichtsbesuche oder Interviews sicher zu verwahren. Im Falle des Peer Reviews an der DEO, wo die Peers in einem Durchgangszimmer mit relativ viel Parteienverkehr arbeiten mussten, waren diese Rahmenbedingungen nicht in vollem Umfang gegeben, so dass es immer wieder zu (wenn auch ungewollten) Störungen der Arbeit der Evaluatoren kam.

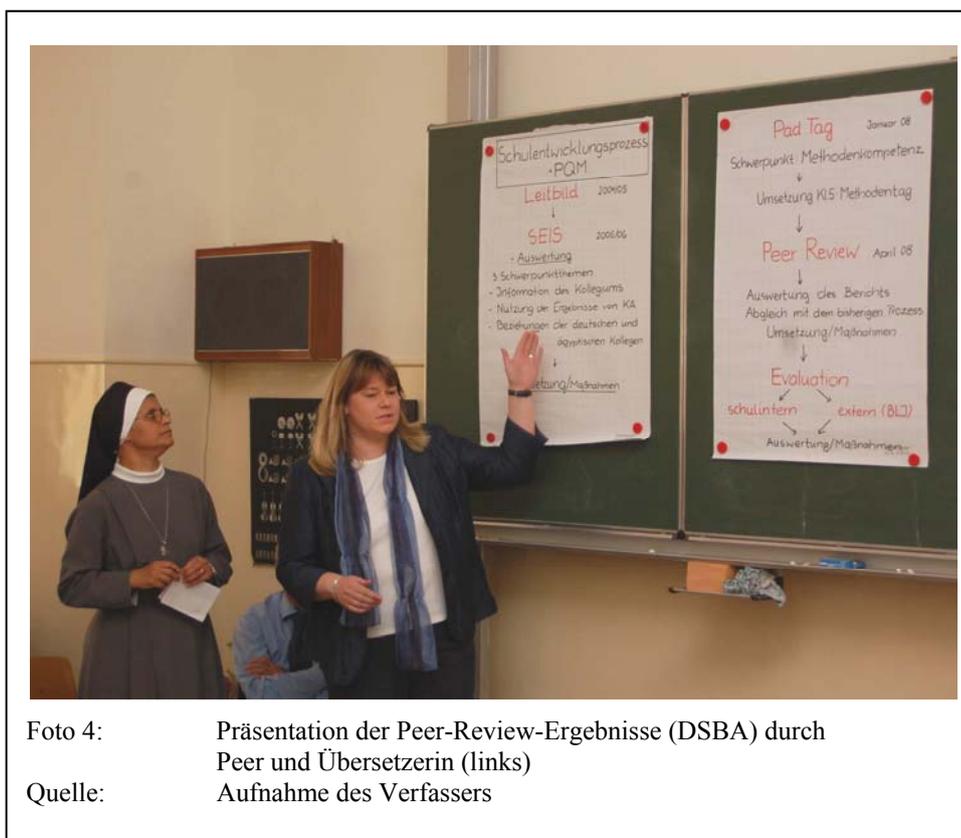
iii. Mündliche Rückmeldung der Ergebnisse an die Schule und „Manöverkritik“

Die konkrete Vorbereitung der mündlichen Rückmeldung der Ergebnisse des Peer Reviews begann an allen vier Fallschulen bereits am Tag vor der Präsentation. Zwar wurden zu diesem Zeitpunkt auch noch Daten erhoben, jedoch stand die Zusammenfassung und Aufbereitung der Ergebnisse am Vortag der Präsentation bereits im Vordergrund der Peer-Tätigkeiten. Wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, intensivierte sich bei diesem Schritt die Kooperation der zuvor arbeitsteilig arbeitenden Peer-Tandems wieder. Dies lag z.B. daran, dass gegenseitig noch Informationen über die jeweils anderen Untersuchungsschwerpunkte ausgetauscht wurden und bei der Zusammenstellung der mündlichen Präsentation „aus einem Guss“ erheblicher Abstimmungsbedarf bestand. So wurde insbesondere an der DEO, der DSB Kairo und der DSS von den Peers Wert darauf gelegt, dass die mündliche Rückmeldung der Evaluationsergebnisse optisch und v.a. inhaltlich in einen Gesamtrahmen eingepasst wurde. Dies äußerte sich z.B. in der einheitlichen grafischen Darstellung von Powerpoint-Folien oder beim inhaltlichen Aufbau der Präsentation der Ergebnisse zu den einzelnen Evaluationsschwerpunkten. Lediglich beim Peer Review an der DSB Alexandria musste aufgrund der Größe des Evaluationsteams und der autonomen Arbeitsweise der Peer-Tandems auf diese Feinabstimmung verzichtet werden. Hier wurde auch keine Datenprojektion (z.B. Powerpoint oder Excel-Grafiken) eingesetzt und stattdessen auf verbale Darstellung der Ergebnisse, verbunden mit der Nutzung von Tafelanschriften oder Plakaten gesetzt (vgl. Foto 4). Diese Beschränkung auf klassische Präsentationsmethoden hatte den Vorteil, dass keine technische Abstimmung innerhalb der einzelnen Peer-Tandems nötig und gleichzeitig keine Abhängigkeit von der Funktion des Computers oder Datenprojektors gegeben war. Hinzu kam, dass das Peer-Team durch den Verzicht auf Datenprojektion das Problem umging, dass eigentlich alle Texte gleichzeitig in zwei Sprachen (Deutsch/Arabisch) dargestellt hätten werden müssen, da im Kollegium der DSB Alexandria keine einheitliche Sprachbasis (z.B. Englisch als Brückensprache) vorhanden war.

Die verbalen Ausführungen der einzelnen Peer-Tandems wurden deshalb nicht nur an der DSBA, sondern auch an den zwei anderen ägyptischen Schulen jeweils übersetzt. An den beiden DSB-Schulen geschah die **Übersetzung** ins Arabische immer abwechselnd zum deutschen Vortrag. Diese Vorgehensweise führt dazu, dass die mündliche Präsentation der Evaluationsergebnisse doppelt so lange dauerte wie bei einsprachiger Darstellung. Den dadurch entstehenden zeitlichen Mehraufwand mussten die Peers bei der Vorbereitung der mündlichen Rückmeldung berücksichtigen. An der DEO bestand die Möglichkeit einer Simultanübersetzung, bei der die arabischsprachigen Zuhörer zeitgleich über Kopfhörer den mündlichen Ausführungen folgen konnten. Dies trug zu einer erheblichen Zeitersparnis bei. Demgegenüber war an der DS Sharjah keine Übersetzung nötig, da dort alle Zuhörer Deutsch verstanden. Dies vereinfachte auch die Vorbereitung der schriftlichen Elemente der Präsentation (z.B. Powerpoint-Texte), da auch hier die Texte rein auf Deutsch formuliert werden konnten.

An den drei ägyptischen Schulen stellte sich den Peers das Problem der Zweisprachigkeit des Auditoriums auch bei der Vorbereitung der schriftlichen Teile des Abschlussfeedbacks. Ausgehend von der Zielsetzung, dass die Ergebnisse des Peer Reviews den deutsch- und arabischsprachigen Adressaten gleichermaßen verständlich sein sollten, wäre hier z.B. die zeitgleiche Projektion von Textelementen in beiden Sprachen hilfreich gewesen. Trotzdem verzichteten alle drei Peer-Teams auf diese Übersetzung, da hierfür zusätzliche Ressourcen (Übersetzer) und v.a. eine längere Vorbereitungszeit nötig gewesen wären. Lediglich die Beschriftungen der grafischen Darstellung von Umfrageergebnissen wurden teilweise auch in Arabisch ausgeführt, da hier die Übersetzung wegen der zweisprachigen Fragebögen ohnehin schon vorlag. In den anderen Fällen war es die Aufgabe der in den Feedbackkonferenzen eingesetzten

Übersetzer, die Inhalte von Grafiken oder anderen schriftlichen Präsentationsteilen verbal zu erläutern (vgl. Foto 4).



Die Präsentation der Ergebnisse fand an allen Fallschulen zum Ende des letzten Besuchstages statt. Deshalb stand auch der jeweilige Vormittag bei allen Peer-Teams ganz im Zeichen der optischen Aufbereitung der Evaluationsergebnisse sowie der Zusammenstellung und Koordination der Präsentationsteile der einzelnen Peer-Tandems. Die für diese Vorbereitungsarbeit zur Verfügung stehende Zeit wurde von fast allen beteiligten „kritischen Freunden“ als sehr knapp empfunden. Dies äußerte sich z.B. auch darin, dass alle Peer-Teams kurz vor Beginn der Feedbackkonferenz an den einzelnen Vortragsteilen arbeiteten.

Beim Peer Review an der DSB Alexandria wurde diese **Vorbereitungszeit** noch zusätzlich verkürzt, da die Mitglieder der erweiterten Schulleitung und des Orga-Teams in einer ca. einstündigen Sitzung vor der allgemeinen Präsentationskonferenz über die wichtigsten Ergebnisse informiert wurden. Ziel dieses Zwischenschrittes war es, schulpolitisch heikle Ergebnisse vor deren Bekanntgabe vor einem breiteren Publikum zu erkennen und die gesammelten Daten sowie deren Bewertungen im Vorfeld von deren Präsentation nochmals mit Insidern aus der Schule zu validieren. Diese Vorabinformation wurde schon zu Beginn des Peer Reviews geplant, und zwar unabhängig von dessen späteren Ergebnissen, und sollte dem regionalen Pilotcharakter der Evaluation Rechnung tragen. Zu Veränderungen des Inhaltes der anschließenden mündlichen Information der Schulfamilie kam es dabei nicht.

Bei den eigentlichen mündlichen Rückmeldungen wurden dann an den vier Fallschulen unterschiedliche **Personenkreise einbezogen**. Die folgende Tabelle soll hierzu einen Überblick geben.

	Lehrkräfte	Schüler	Eltern	Vorstand/Träger	Verwaltung
DSBA	X	X	X	X	X
DSS	X	X	X	X	X
DSBK	X			X	
DEO	X	X	X	X	

Tabelle 28: Teilnehmer an den Ergebnispräsentationen an den Fallschulen

Wie die Tabelle zeigt, wurden an allen Fallschulen die Lehrkräfte und die Mitglieder des Schulvorstandes in die Präsentation der Ergebnisse zum Abschluss des Schulbesuches der Peers einbezogen. Schüler- und Elternvertreter waren an drei der vier Schulen eingeladen und an DSBA sowie DSS nahmen auch Mitglieder der Verwaltung teil. Die umfassende Einbeziehung möglichst vieler Stakeholdergruppen wurde von Vertretern der DSBA und DSS damit begründet, auf diese Weise in einem Durchgang eine große Gruppe von Personen zu erreichen, die teilweise direkt in die Evaluation einbezogen wurden (z.B. als Interviewpartner) oder aufgrund ihrer Funktion in der Schulgemeinschaft ein originäres Interesse an den Ergebnissen hatten. An der DEO erschien den Organisatoren die Einbeziehung von Verwaltungsmitgliedern aufgrund der Abwägung zwischen deren (wohl geringem) Interesse an den gewählten Evaluationsschwerpunkten und der Zeit, die sie dafür investieren hätten müssen, nicht angezeigt. An der DSB Kairo war dagegen – neben den Ordensschwestern als Vertreterinnen des Schulträgers – das Kollegium der einzige Adressat der mündlichen Rückmeldung der Ergebnisse des Peer Reviews.

Unabhängig von der Zusammensetzung der Teilnehmer war die **Präsentation** an allen Fallschulen sehr ähnlich strukturiert. Auf eine kurze allgemeine Einführung in Zielsetzung und Methodik des Peer Reviews folgte die Darstellung der Ergebnisse der Evaluation der einzelnen Untersuchungsschwerpunkte, kombiniert mit Impulsfragen bzw. konkreten Verbesserungsvorschlägen. Das Schlusswort blieb dann jeweils dem Leiter der einladenden Schule vorbehalten. Die Darstellung der Ergebnisse dauerte an der DSS, DSBK und DEO etwa eine Stunde, an der DSBA ca. 90 Minuten. Die zeitliche Differenz von ungefähr einer halben Stunde kam dadurch zustande, dass an den drei erstgenannten Schulen im Anschluss an die Präsentation lediglich Verständnisfragen und keine Ergebniskomentierungen vorgesehen waren. An der DSB Alexandria kam dagegen eine teilweise intensiv geführte **Diskussion** über die Qualität der Untersuchungsmethoden und Ergebnisse sowie über das Verhältnis von Aufwand und Nutzen des Besuches von zehn Peers auf. Vereinzelt wurde z.B. die Aussagekraft der Unterrichtshospitationen angezweifelt oder kritisch hinterfragt, ob der aus der Sicht vieler Lehrkräfte vergleichsweise geringe Neuigkeitswert der Ergebnisse den Aufwand der Einladung (und Finanzierung) von zehn Peers rechtfertigen würde.

Wie bereits erwähnt, wurden für die Präsentationen an der DSS, der DSBK und der DEO Computer und Datenprojektoren (Beamer) eingesetzt. Neben der Projektion von Powerpoint-Folien und Excel-Grafiken wurden an den drei genannten Fallschulen mit den Beamern auch digitale **Fotos** gezeigt, die von den Peers im Verlauf des Schulbesuches gemacht wurden. Diese fotografischen Impressionen des schulischen Lebens wurden jeweils zu Beginn der Ergebnispräsentation eingesetzt, um dem Auditorium einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Besonderheiten bzw. Charakteristika die „kritischen Freunde“ an der besuchten Schule wahrgenommen hatten. Teilweise konnten mit den Bildern auch Evaluationsergebnisse belegt werden, wie z.B. räumliche Gegebenheiten, die Ausstattung der Schülerbibliothek oder auch Unterrichtssituationen.

Im Anschluss an die Ergebnispräsentation war das Peer Review für die „kritischen Freunde“ und für einige Vertreter der Schule noch nicht zu Ende. An allen Fallschulen trafen sich diese – wenn auch in unterschiedlicher Besetzung – zu einem Abschlussgespräch, in dessen Rahmen nochmals auf den Ablauf des Besuches zurück geblickt wurde („Manöverkritik“). Im Falle des Peer Reviews an der DSBA fand dieses Gespräch im Anschluss an ein gemeinsames Mittagessen zwischen den zehn Peers, der erweiterten Schulleitung und dem dreiköpfigen Orga-Team statt. Dabei wurde u.a. auf die Problematik der Gruppengröße der Peers sowie der damit verbundenen Abstimmungsprobleme der arbeitsteilig evaluierenden Teilgruppen eingegangen. Ein weiteres Thema war das Problem der Übersetzung vom Arabischen ins Deutsche (z.B. Interviews) oder umgekehrt (z.B. Präsentation). Außerdem wurde noch die Frage angesprochen, ob es Sinn mache, schon während der Abschlusspräsentation eine Diskussion unter den Teilnehmern über Ergebnisse und Methoden des Peer Reviews zuzulassen⁹⁸.

Beim Peer Review in Sharjah (DSS) blieben die Peers bei der abschließenden „Manöverkritik“ unter sich. Thematisiert wurden bei diesem Gespräch u.a. die internen Kommunikationsprobleme, die durch die sehr stringente Arbeitsteilung der Peers entstanden. Ein weiteres zentrales Thema des Abschlussgesprächs zwischen den Peers an der DSS war die Organisation der Erstellung des Abschlussberichtes. Im Rahmen der „Manöverkritik“ an der DSB Kairo wurde – wie auch an der DSS – der Aspekt des Zeitdrucks während des dreitägigen Evaluationseinsatzes vor Ort thematisiert. Bei dem Gespräch, das sich direkt an die Abschlusspräsentation anschloss, waren lediglich die Peers anwesend. Moderiert wurde der Rückblick durch den regionalen Prozessbegleiter, der die Notwendigkeit einer Leitungsperson (Peer-Leader) für das sechsköpfige Peer-Team zur Diskussion stellte. Zwar wurde an der DSBK von den Peers nicht ausdrücklich ein Gruppenleiter benannt, jedoch waren die „kritischen Freunde“ der Meinung, dass das evaluationserfahrenste Mitglied der Gruppe unausgesprochen diese Funktion übernommen hätte.

Auch bei der „Manöverkritik“ an der DSBK wurde auf die Problematik der mangelnden Kommunikation und Koordination zwischen den arbeitsteiligen (hier dreiköpfigen) Peer-Tandems eingegangen. Diese war im Falle des Peer Reviews an der DSB Kairo zusätzlich dadurch erschwert, dass die „kritischen Freunde“ – im Gegensatz zu den Schulbesuchsphasen an den drei anderen Fallschulen – nicht gemeinsam im gleichen Hotel übernachteten. Vier Mitglieder des Peer-Teams waren selbst aus Kairo und zogen sich – mit Ausnahme eines gemeinsamen Abendessens von Peers und Vertretern der Schule – am zweiten Nachmittag gleich nach Abschluss der Evaluationsarbeit in der Schule nach Hause zurück.

Die Arbeitsteilung und die dadurch nötige Kommunikation und Koordination unter den Peers war auch Thema bei der „Manöverkritik“ an der DEO. Hieran nahmen im Anschluss an die Präsentation die „kritischen Freunde“, das Orga-Team und die stellvertretende Schulleiterin teil. Während bei der „Manöverkritik“ an den drei anderen Fallschulen vorwiegend methodische und arbeitsorganisatorische Aspekte der Evaluation im Vordergrund standen, wurde an der DEO auch ein inhaltlicher Aspekt intensiver thematisiert. Dabei ging es um die Frage, ob die von den Peers im Rahmen des Evaluationsfokus „Disziplin“ gewünschte Untersuchung des neuen Trainingsraum-Konzeptes sinnvoll gewesen sei. Das Konzept wurde erst vergleichsweise kurz vor dem Besuch der „kritischen Freunde“ implementiert und befand sich noch in den Anfängen der Nutzung. Interessant für die Peers war im Gespräch mit dem Orga-Team der DEO deren Rückmeldung zur spontanen Aufnahme der Ergebnisse im Kollegium. So seien z.B. dargestellte Daten zur Belastungssituation der Lehrkräfte von einzelnen Anwe-

⁹⁸ Die Meinungen der Teilnehmer der „Manöverkritik“ an den vier Fallschulen gehen in den Abschnitt 6.3 mit ein.

senden angezweifelt oder als fehlinterpretiert eingeschätzt worden. In diesem Zusammenhang stellte sich heraus, dass das Peer-Team in einem Fall tatsächlich mit unvollständigem Zahlenmaterial gearbeitet hatte, was die Evaluatoren jedoch aus den Daten selbst nicht erkennen konnten.

Ein organisatorischer Aspekt, der im Abschlussgespräch mit Vertretern der einladenden Schule an allen Fallschulen angesprochen wurde, ist die Betreuung der Peers durch das Orga-Team. Hier war das Feedback der Peers durchweg positiv. So habe z.B. der enge Kontakt zwischen Ausrichtern und Evaluatoren dazu beigetragen, während des Schulbesuches organisatorische Probleme und spontan auftretende inhaltliche Nachfragen schnell zu klären. Teilweise wurde die vertiefte Kenntnis des Orga-Teams von Schule und Schulentwicklung auch für Interviews zu einzelnen Untersuchungsschwerpunkten genutzt. Neben der organisatorischen Betreuung während der Evaluation vor Ort wurde den Peers an allen Fallschulen ein nachmittägliches bzw. abendliches **Begleitprogramm** geboten, das sich jedoch nach Art und Intensität unterschied.

An der DSBA hatte diese Betreuung den größten Umfang. So wurden z.B. den Peers in Kairo die Pyramiden gezeigt. Vor Ort in Alexandria machten die Peers am zweiten Evaluationstag eine nachmittägliche Stadtrundfahrt, die mit einem Abendessen abgeschlossen wurde, an dem nach Wunsch auch die Lehrkräfte der DSBA teilnahmen. An den drei anderen Fallschulen wurde für die Peers von der einladenden Schule ebenfalls ein Abendessen organisiert. Abgesehen von diesen offiziell im Besuchsprogramm enthaltenen Einladungen gab es bei den Peer Reviews an DSS und DSBK auch noch informelle Treffen zwischen Orga-Team und Evaluatoren (z.B. Souvenirkauf).

iv. Schriftlicher Abschlussbericht und Dissemination der Ergebnisse

Im Rahmen des abschließenden Austausches unter den Peers wurde neben der oben beschriebenen „Manöverkritik“ auch die Vorgehensweise bei der Erstellung des schriftlichen Abschlussberichtes besprochen. Das Peer Review an der DSB Alexandria stellte hierbei aufgrund der bereits dargestellten Problematik der Koordination und v.a. Zusammenführung der Evaluation der arbeitsteilig vorgehenden Peer-Tandems im Vergleich zur Organisation der Berichtslegung an den drei anderen Fallschulen eine Ausnahme dar. So wurde an der DSBA kein übergreifender inhaltlicher oder Layout-Rahmen für den Bericht vorgegeben. Stattdessen wurde abgesprochen, dass jede Gruppe selbstständig für ihren bearbeiteten Evaluationsfokus einen Textteil erstellen und der Auftrag gebenden Schule zuleiten würde. Eine gruppenübergreifende Gesamtedaktion der Texte zu den einzelnen Beobachtungsschwerpunkten war nicht vorgesehen. *„Jede Gruppe hat im Grunde für sich ihren Bericht unabhängig gemacht und auch in der Form unabhängig. (Interview SLAP)“*

Diese unabhängige Vorgehensweise führte dazu, dass sich alle vier Berichtsteile zu den Beobachtungsschwerpunkten in Struktur und Layout unterschieden und zu verschiedenen Zeitpunkten an der besuchten Schule eintrafen. Der tatsächliche Abgabezeitpunkt reichte hierbei von der sofortigen Abgabe des fertigen Teilberichts zum Ende des Schulbesuches bis hin zu einem Versand per E-Mail sechs Wochen nach dem Peer Review. Im schnellsten Fall hatte das Peer-Tandem seinen Bericht schon während des Aufenthaltes an der Schule fertiggestellt. Die beiden Peers, die selbst Schulleiter waren, wollten somit vermeiden, dass sie im eigenen Schulalltag wenig Zeit für die Redaktion des Textes finden und diesen damit nur mit großer Verspätung abgeben würden. Bei den drei anderen Peer-Tandems wurden die Berichtsteile erst im Anschluss an den Schulbesuch fertiggestellt. Dabei wurde innerhalb der Teilgruppe wiederum arbeitsteilig vorgegangen und die Texte wurden untereinander per Mail ausgetauscht bis alle Mitglieder des Peer-Tandems damit zufrieden waren. Durch dieses Verfahren

und die zeitliche Arbeitsbelastung der Peers an der eigenen Schule kam es bei dieser Art der Redaktion teilweise zu Verzögerungen, die sich auf den **Abgabezeitpunkt des Berichtes** auswirkten. Den im Peer-Kontrakt vorgegebenen Zeitraum von zwei Wochen nach Abschluss des Besuches konnte so nur das Peer-Tandem einhalten, das den Text noch vor Ort fertig stellte.

An den anderen drei Fallschulen wurde bei der schriftlichen Berichtslegung ebenfalls arbeitsteilig nach Beobachtungsschwerpunkten vorgegangen. Im Unterschied zum Peer Review an der DSBA gab es hier jedoch jeweils ein Mitglied des Peer-Teams, das sich um die **Endredaktion** des Gesamttextes kümmerte. Außerdem war es an allen drei Schulen das Ziel der Peers, den Bericht, soweit möglich, während des Besuches der evaluierten Schule fertig zu stellen. So arbeiteten die Peers z.B. an der DSS noch im Anschluss an die Abschlusspräsentation zwei Stunden an den Texten. An der DSBK und an der DEO waren die Berichtsteile schon bis zur mündlichen Rückmeldung an die Schulgemeinschaft soweit fertiggestellt, dass im Anschluss an den Schulbesuch nur noch die Endredaktion vorgenommen werden musste. Dazu standen dem Redaktionsleiter des Teams jeweils die Textteile der Peer-Tandems digital zur Verfügung. Dieser brachte sie nach der Rückkehr vom Peer Review noch in ein einheitliches Layout und verbesserte sprachliche und Tippfehler. Anschließend konnten nochmals alle Peers das Ergebnis gegenlesen bevor es an die Auftrag gebende Schule geschickt wurde. Bedingt durch die weitgehenden Vorarbeiten während des Schulbesuches und die geringere Zahl der involvierten Peers dauerte dieses abgestimmte Verfahren zwischen zwei und drei Wochen, so dass die Auftraggeber den fertigen Abschlussbericht zeitnah zur Verfügung hatten.

Einen Überblick über die Vorgehensweise bei der Berichtslegung an den vier Fallschulen gibt die folgende Tabelle.

	DSBA	DSS	DSBK	DEO
arbeitsteilige Erstellung von Textteilen	ja	ja	ja	ja
Einheitlichkeit von Textstruktur und Layout	nein	ja	ja	ja
weitgehende Fertigstellung vor Ort	z.T.	ja	ja	ja
Hinweise zur Methodik der Datensammlung	ja	ja	ja	ja
Empfehlungen bzw. Impulsfragen im Text	E und I	I	E	I
Abstimmung bei Struktur und Layout	nein	ja	ja	ja
Dauer bis zur Fertigstellung des Berichtes nach Abschluss des Schulbesuches in Wochen	0-6 ⁹⁹	2	3	2
Umfang des Berichts in Seiten (ohne Anlagen)	22	6	12	12
Übersetzung (Zusammenfassung) in Arabisch	Z	--	Z	Z
Adressaten des Berichtes (Lehrkräfte, Schülervertretung, Elternvertretung, Vorstand, Steuergruppe, Homepage, sonstige)	L, S, E, V, St, H	L, S, E, V, St	L, S, E, V, St	L, S, E, V, St, H

Tabelle 29: Vorgehensweise bei der schriftlichen Berichtslegung an den Fallschulen

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Vorgehensweise bei der Berichtslegung mit Ausnahme des Peer Reviews in Alexandria an den drei anderen Fallschulen weitgehend identisch war. Unterschiedlich beantwortet wurde die Frage, ob der besuchten Schule konkrete **Empfehlungen** gegeben **oder** stattdessen offene **Impulsfragen** zu den einzelnen Evaluationsfokussen gestellt werden sollten. Während diese Frage an der DSBK jede Teilgruppe für sich entschied und somit je nach Textteil Empfehlungen gegeben oder Impulsfragen gestellt wurden, einig-

⁹⁹ An der DSBA wurden die Teilberichte unabhängig voneinander jeweils zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Schule zugestellt.

ten sich die Peers an den drei anderen Fallschulen im Vorfeld der Berichtslegung intern auf die eine oder die andere Variante.

Neben der jeweiligen Bevorzugung von Empfehlungen oder von Impulsfragen weisen die Abschlussberichte auch in der **Länge** teilweise erhebliche Unterschiede auf. An der DSBA hatte der Bericht mit Abstand den größten Umfang (22 Seiten). Dies mag u.a. an der großen Zahl der Peer-Tandems, am Umfang des Untersuchungsauftrags (vier Schwerpunkte) und an teilweisen Redundanzen gelegen haben, die auf die autonome Erstellung der Teilberichte zurück zu führen sind. Unter den vier Fallschulen hatten die Berichte von den Peer Reviews an den beiden Kairener Schulen mit jeweils zwölf Seiten einen mittleren Umfang. Den kürzesten Bericht (sechs Seiten) lieferten die Peers an der DS Sharjah ab. Dies lag u.a. daran, dass nur zwei Beobachtungsschwerpunkte evaluiert wurden (wie an der DSBK) und sich die Peers bei der schriftlichen Berichtslegung im Wesentlichen auf die Ausformulierung der schon vorhandenen Stichpunkte der Powerpoint-Präsentation aus der mündlichen Rückmeldung konzentrierten. Im Vergleich zum Peer-Bericht an der DEO relativiert sich allerdings der kürzere Umfang des schriftlichen Reports an der DSS, weil es in Kairo drei relativ umfangreiche Evaluationsschwerpunkte zu untersuchen gab und in den Bericht für die DEO auch noch Grafiken integriert wurden, die den reinen Textumfang von neun auf zwölf Seiten ausdehnten. An der DSS und der DSBK, an denen auch Ergebnisse von Fragebögen oder andere Statistiken grafisch aufbereitet wurden, waren diese vollständig im Anhang zum Abschlussbericht enthalten. Die elektronische Versendung der Abschlussberichte und Anhänge als Anlagen von E-Mails bot damit den besuchten Schulen die Möglichkeit, die erstellten Tabellen und Grafiken für den schulinternen Gebrauch in andere Dokumente oder Präsentationen auf einfache Weise zu integrieren. Dies galt z.B. für Zusammenfassungen der Berichte, die an der DSBA und an der DEO für unterschiedliche Adressaten aus der Schulfamilie erstellt wurden.

Ähnlich wie bei der Integration verschiedener schulischer Anspruchsgruppen bei der mündlichen Ergebnisrückmeldung gingen die vier Fallschulen auch bei der Verbreitung (**Dissemination**) der schriftlichen Berichte unterschiedliche Wege. An der DSB Alexandria wurden die Teilberichte der Peers zunächst per Mail in ungekürzter Version an alle Mitglieder der erweiterten Schulleitung, an Vertreter des Trägers (Orden der Borromäerinnen) und an das PQM-Team weiter geleitet. Außerdem wurden die Berichte auf der Homepage der Schule veröffentlicht. Für den Elternbeirat, die Schülervvertretung und für interessierte Lehrkräfte wurden zudem durch das PQM-Team (an der DSBA identisch mit dem Orga-Team) tabellarische Kurzzusammenfassungen der umfangreichen Originalberichtsteile erstellt und ins Arabische übersetzt.

Diese ein- bis zweiseitigen Extrakte der Originalberichte der Peers waren einheitlich nach Beobachtungen und Anregungen strukturiert und sollten die zentralen Ergebnisse der Evaluation einem breiteren Interessentenkreis zugänglich machen. Demselben Zweck diente auch die Übersetzung ins Arabische, da nicht alle Lehrkräfte und v.a. nicht alle Vertreter der Eltern deutschsprachig waren. Die tabellarischen Zusammenfassungen der Ergebnisse waren gleichzeitig die Arbeitsgrundlage für die Auswertung des Peer Reviews im Rahmen eines Pädagogischen Tages (vgl. Abschnitt 6.2.3).

Nahezu deckungsgleich wurde an der DEO Kairo vorgegangen. Dort wurde der Gesamtbericht (in deutscher Sprache) für die Lehrkräfte im Lehrerzimmer ausgelegt. Zusätzlich erstellte die Steuergruppe eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die ins Arabische übersetzt wurde. Diese Kurzversionen wurden dann auf der Homepage der Schule für alle Interessenten zugänglich gemacht. Dadurch, dass die Steuergruppe zudem paritätisch mit Vertretern von Lehrkräften, Eltern, Schülern und Vorstand besetzt war, stand all diesen Stakeholdergruppen auch der Gesamtbericht zur Verfügung. Gleiches galt für die DS Sharjah, die jedoch den Be-

richt – ebenso wie die DSB Kairo – nicht auf der Homepage veröffentlichte. An der DSBK lag der vollständige schriftliche Abschlussbericht für das Kollegium im Lehrerzimmer aus. Die ägyptischen Ortslehrkräfte erhielten eine Zusammenfassung in arabischer Sprache und die Eltern- und Schülervvertreter wurden mündlich über die Inhalte informiert. So konnte auch auf die Übersetzung des Berichtes ins Arabische verzichtet werden. An der DSS wurde ebenfalls auf eine Übersetzung des Abschlussberichtes ins Arabische verzichtet, da der Adressantenkreis nahezu ausschließlich deutschsprachig war.

6.2.3 Setzung bzw. Anpassung von Entwicklungsschwerpunkten sowie Ableitung und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen

Die mündlichen Präsentationen der Ergebnisse des Peer Reviews, in Verbindung mit den später nachgereichten, ausführlicheren schriftlichen Abschlussberichten waren an allen Fallschulen Grundlage für die weitere PQM-Arbeit. Die unterschiedliche Intensität und Vorgehensweise beim Umgang mit den ermittelten Peer-Daten soll in diesem Abschnitt überblicksartig dargestellt werden. Beim Vergleich der im Folgenden aufgeführten Entwicklungsschritte und Maßnahmen wurde für die vorliegende Arbeit jeweils ein Zweijahreszeitraum im Anschluss an den Besuch der „kritischen Freunde“ untersucht.

An der DSBA, an der der Verfasser der vorliegenden Arbeit als Mitglied des PQM-Teams bei Konzeption und Umsetzung der Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews selbst mitwirkte, liegen hierzu auch die detailliertesten Informationen vor. Dies führt dazu, dass die Beschreibung der Auswertungsprozedere am Beispiel des „Pilot-Reviews“ in Alexandria im Vergleich zu den drei anderen Fallschulen am meisten in die Tiefe geht. Die Informationen zu den Auswertungen der Peer-Reviews stammen neben den eigenen Beobachtungen aus dem Fragebogen I zum Ablauf des Peer Reviews, aus Interviews sowie aus schulischen Dokumenten, die dem Verfasser zur Verfügung gestellt wurden.

Folgende Fragestellungen sollen bei der Auswertung der Ergebnisse an den vier Fallschulen aufgeworfen werden:

- In welcher Form wurde die Auswertung organisiert?
- Wie wurden die verschiedenen schulischen Anspruchsgruppen einbezogen?
- Welche Bezüge bestehen zwischen den Ergebnissen bzw. Empfehlungen des Abschlussberichtes und deren Auswertung durch die Schule?

Die Auswertung der Evaluationsergebnisse an der DSB Alexandria

An der DSB Alexandria fand das Peer Review Ende April 2008 statt. Der letzte Teil des schriftlichen Abschlussberichtes erreichte die Schule Ende Mai. So blieb dem dreiköpfigen PQM-Team nur noch ein knapper Monat bis zu den Sommerferien, um sich mit den Ergebnissen der Evaluation detailliert auseinander zu setzen. Die PQM-Gruppe plante in Absprache mit der Schulleitung die Auswertung der Ergebnisse im Rahmen von zwei Nachmittagskonferenzen („**Pädagogische Tage**“). Dazu sollten neben den Lehrkräften und dem Schulträger auch Mitglieder der Eltern- und Schülervvertretung eingeladen werden. Vor dem Hintergrund des zu Ende gehenden Schuljahres und der damit verbundenen hohen Belastung der Lehrkräfte mit Sonderveranstaltungen entschied sich das PQM-Team dafür, die Auswertungsveranstaltungen zum Peer Review erst im neuen Schuljahr durchzuführen. Dies hatte zudem den Vorteil, dass auch die dann neuen Lehrkräfte und der neu besetzte Schulleiter gleich in den PQM-Prozess einbezogen werden konnten.

Nach den zweimonatigen Sommerferien und dem Fastenmonat Ramadan fand schließlich Mitte Oktober, also erst knapp ein halbes Jahr nach dem Besuch der „kritischen Freunde“, der erste Pädagogische Tag zur Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews an der DSB Alexandria statt. Neben den bereits genannten Vertretern der verschiedenen schulischen **Anspruchsgruppen** nahm auch der in der Region damals neu installierte Prozessbegleiter der ZfA an der Konferenz als Gast teil. Bereits im September wurde dieser im Rahmen eines Vorbereitungstreffens von Schulleitung und PQM-Team in die Vorbereitung einbezogen. Dabei wurde der Ablauf der Sitzung besprochen und vereinbart, dass sich der Prozessbegleiter zu Beginn kurz vorstellen und seine Arbeit erläutern solle. Bei der eigentlichen Auswertung übernahm er dann die Rolle eines Beobachters mit dem Ziel, der Schule im Anschluss ein Feedback über den Ablauf des Pädagogischen Tages zu geben.

Ziel der Auswertungskonferenz zum Peer Review war noch nicht die Planung von daraus abgeleiteten Maßnahmen, sondern in erster Linie die Auseinandersetzung der Vertreter der Schulgemeinschaft mit den Ergebnissen der Evaluation. Dazu wurden vom PQM-Team die bereits erwähnten tabellarischen Zusammenfassungen der Inhalte des schriftlichen Abschlussberichtes genutzt. Nach einer knappen verbalen Erläuterung der Ergebnistabellen, wurden diese im Innenhof der Schule aufgehängt und konnten dort von den Konferenzteilnehmern nochmals im Detail gelesen und diskutiert werden. Mit Hilfe von Klebepunkten konnten die Teilnehmer dann in den Tabellen markieren, welche Ergebnisse für sie besonders auffällig bzw. wichtig waren (vgl. Foto 5). Grüne Punkte sollten dabei signalisieren, dass das markierte Peer-Feedback besonders positiv auffiel, rote Punkte zeigten ein aus Sicht des Betrachters wichtiges negatives Ergebnis an. Zusätzlich sollten die Konferenzteilnehmer die einzelnen Aussagen noch schriftlich kommentieren und auf rote oder grüne Kärtchen schreiben, welche Aktivitäten sie selbst bereits zu den in den Tabellen genannten Aspekten von Schule und Unterricht unternommen hatten. Dadurch sollte erreicht werden, dass v.a. die Lehrkräfte erkennen, dass sie selbst Einfluss auf die schulische Qualität ausüben und ihre bereits gemachten Erfahrungen in den PQM-Prozess einbringen könnten. Zugleich sollte die Kombination der Ergebnisdarstellung mit einer Kaffeepause den Anwesenden Gelegenheit zur Diskussion über die Daten geben.

Im Anschluss an die Pause wurde dann vom PQM-Team anhand der mit roten und grünen Punkten beklebten Ergebnistabellen das Feedback der Teilnehmer zu den einzelnen Peer-Review-Ergebnissen zusammengefasst. Dabei kam es darauf an, mit Hilfe der Häufung von Klebepunkten Aspekte herauszuarbeiten, die den Anwesenden besonders wichtig waren. Die wichtigen positiven Aspekte (grüne Punkte) wurden dabei kurz erwähnt und gewürdigt. Dadurch sollte klar gemacht werden, dass das Peer Review nicht nur der Aufdeckung von schulischen Schwächen, sondern auch der externen Bestätigung von spezifi-



Foto 5: Bewertung der Ergebnisse des Peer Reviews durch die Schulgemeinde

Quelle: Aufnahme des Verfassers

schen Stärken diene. Das Hauptaugenmerk bei der Auswertung des Feedbacks zu den Evaluationsergebnissen lag jedoch auf der Diskussion der Aspekte, die bei der Bewertung durch die Konferenzteilnehmer eine auffällige Häufung roter Punkte erhielten. Dabei sollte herausgearbeitet werden, ob die Mehrheit der Anwesenden bei den jeweils vorgestellten negativen Aspekten der Schulqualität erheblichen Handlungsbedarf sah und ob es auch in der Macht der Schule stünde, dieses Problem aus eigener Kraft zu lösen. Aus dieser Analyse kristallisieren sich dann einige Handlungsfelder heraus, an denen in Zukunft gearbeitet werden sollte. Zugleich wurde durch das PQM-Team versucht, anhand der von den Anwesenden vorher ausgefüllten roten und grünen Kärtchen, einen Bezug zwischen den bisherigen Aktivitäten der Lehrkräfte und den zukünftigen Entwicklungsschwerpunkten herzustellen. So sollten bereits im Kollegium vorhandene Kompetenzen für die Bearbeitung der Handlungsfelder genutzt werden. Zum Abschluss des Pädagogischen Tages wurde schließlich über die zukünftigen Entwicklungsschwerpunkte, die aus den Ergebnissen des Peer Reviews an der DSBA abgeleitet wurden, abgestimmt und ein schriftliches Feedback zum Ablauf der Konferenz in Form eines Fragebogens eingeholt (Auswertung in Abschnitt 6.3.4 dieser Arbeit).

Einen Monat später fand mit denselben Teilnehmern die **Folgekonzferenz** zur Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews in Alexandria statt. Für diesen Pädagogischen Tag wurden sechs Arbeitsgruppen gebildet, die sich auf die in der Vorkonferenz beschlossenen Handlungsschwerpunkte der zukünftigen Schulentwicklung bezogen. Die folgende Tabelle stellt einen Zusammenhang zwischen den Themen der Arbeitsgruppen und den Evaluationsschwerpunkten des Peer Reviews her.

Arbeitsgruppe	Methodenkompetenz	fächerübergreifender Unterricht	Lernmethoden im Deutschunterricht	Unterrichtskultur im arabischen Unterricht	Information und Kommunikation	Raumsituation an der DSBA
Evaluationsfokus beim Peer Review	Schülermethoden	Unterrichtsmethoden			Informationsmanagement	XXX

Tabelle 30. Zuordnung der Arbeitsgruppen zu den Evaluationsschwerpunkten beim Peer Review an der DSB Alexandria (Konferenz zur Umsetzung der Ergebnisse)

Aus der Tabelle geht hervor, dass sich die ersten vier der sechs Arbeitsgruppen auf den schulischen Kernbereich des Unterrichts bezogen. Hier sollten die Methodenkompetenz der Schülerinnen verbessert und die Vielfalt des Einsatzes verschiedener Unterrichtsmethoden (v.a. handlungsorientierte Sozialformen) erweitert werden. Die Arbeitsgruppe Information und Kommunikation bezog sich direkt auf den gleichnamigen Evaluationsschwerpunkt des Peer Reviews. Keinen direkten Bezug zu den Beobachtungsschwerpunkten wies jedoch die sechste Arbeitsgruppe auf. Die Notwendigkeit der Verbesserung der Raumsituation war lediglich eine Randnotiz des Berichtes der „kritischen Freunde“. Trotzdem war die Mehrheit der Teilnehmer in der Vorkonferenz der Meinung, dass hier ein klarer Bezug zur Schul- und Unterrichtsqualität sowie erheblicher Handlungsbedarf bestünden. Nicht bearbeitet wurde der Peer-Review-Fokus der Metaevaluation des PQM. Der in diesem Bericht von den „kritischen Freunden“ geäußerten Hauptkritik der mangelnden Einbeziehung der Schulgemeinschaft in die Qualitätsentwicklung wurde jedoch durch die aktive Integration von Eltern- und Schülervetretern in die Aufarbeitung der Ergebnisse des Peer-Reviews bereits Rechnung getragen.

Organisatorisch wurde diese zweite Auswertungskonferenz zum Peer Review vom PQM-Team der DSBA vorbereitet. An der zweiten Vorbereitungssitzung war auch der regionale Prozessbegleiter beteiligt, der seine Anregungen in die Planung des Pädagogischen Tages einfließen ließ. Er regte an, die Ableitung der Maßnahmen aus dem Peer-Bericht an den An-

sprüchen der Bund-Länder-Inspektion (BLI) zu orientieren, die an der DSBA im folgenden Schuljahr anstand. Dies bedeutete, dass bei der Maßnahmenplanung auf eine sinnvolle zeitliche Strukturierung („Meilensteinplanung“) und eine schriftliche Dokumentation von Zielsetzungen und Maßnahmen sowie auf eine spätere Evaluation geachtet werden sollte. Diese Anregungen des Prozessbegleiters wurden in die weitere Planung des PQM-Teams aufgenommen.

Ziel des zweiten Pädagogischen Tages zur Auswertung des Peer Reviews war es wieder, die Teilnehmer möglichst aktiv zu beteiligen. Dies sollte dadurch gewährleistet werden, dass im Ablaufplan der größte Zeitanteil für die Arbeit in den einzelnen Themengruppen bereitgestellt werden sollte. Nach einer kurzen Einleitung zur Konferenz und den Zielen gab das PQM-Team den Teilnehmern vier konkrete Arbeitsanweisungen für die AGs:

1. „Zeitplan

Arbeitszeit in den Gruppen bis 15:00 Uhr

Dann sollten im Innenhof die Ergebnisse hängen (vgl. 2.).

2. Visualisierung

Die wichtigsten Ergebnisse sollten auf Plakaten, möglichst mit arabischer Übersetzung festgehalten werden. Ein Mitglied der Gruppe steht für Fragen zur Verfügung.

3. Dokumentation

Jede Gruppe dokumentiert die wichtigsten Ergebnisse und die Überlegungen zu deren Evaluation (siehe 4.) in knapper Form schriftlich (plus Teilnehmerliste).

4. Evaluation

Jede Gruppe überlegt sich, in welcher Form die Umsetzung der von der AG entwickelten Vorschläge und Konzepte später (Wann?) überprüft werden soll.“

(Quelle: PQM-Dokumentation der DSBA)

Für die Arbeit in den AGs standen den Gruppen 90 min. zur Verfügung. Anschließend wurden die visualisierten Ergebnisse (Plakate) im Innenhof der Schule im Rahmen der Kaffeepause ausgestellt. Je ein Mitglied der Arbeitsgruppe stand für mündliche Erläuterungen der Ergebnisse zur Verfügung. So wurde erreicht, dass sich die einzelnen Gruppen über die Arbeit der anderen AGs informieren und deren Ergebnisse diskutieren konnten. Im Anschluss an die Kaffeepause stellte jede Arbeitsgruppe ihre Ergebnisse noch kurz im Plenum vor (vgl. Foto 6). Wie schon bei der Vorgängerkonferenz wurde auch bei diesem Pä-



Foto 6: Präsentation der Ergebnisse durch eine Schülerin und eine Lehrkraft
Quelle: Aufnahme des Verfassers

dagogischen Tag am Ende ein schriftliches Feedback von den Teilnehmern eingeholt, in dem sie Ablauf und Ergebnisse bewerten sollten¹⁰⁰.

Die folgende Tabelle stellt die konkreten Ergebnisse des zweiten Pädagogischen Tages in Beziehung zu den Evaluationsschwerpunkten des Peer Reviews. Daraus wird ersichtlich, dass die Arbeitsgruppen in der Sitzung naturgemäß noch keine Maßnahmen durchführen, sondern diese in der zur Verfügung stehenden Zeit nur konzipieren konnten. Entscheidend für die tatsächliche Qualitätsverbesserung in den bearbeiteten Aspekten von Schule und Unterricht sind die Umsetzung der erarbeiteten Konzepte und die Überprüfung, ob die damit verbundenen Ziele auch erreicht wurden. Darauf wird in Abschnitt 6.3.4 noch eingegangen.

Arbeitsgruppe	Methodenkompetenz	fächerübergreifender Unterricht	Lernmethoden im Deutschunterricht	Unterrichtskultur im arabischen Unterricht	Information und Kommunikation	Raumsituation an der DSBA
Ergebnisse	Konzeption von zwei Unterrichtsprojekten für Naturwissenschaften und Deutsch mit Schwerpunkt der Vermittlung von Methodenkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Konkretisierung des Lehrplans für den Fächer übergreifenden Unterricht in der Grundschule („Mensch – Natur – Technik“) • Konzeption eines methodischen Rahmens für den Deutschunterricht in der Grundschule • Erarbeitung von Anregungen für handlungsorientierten Unterricht in den arabischen Fächern 			Verbesserung des Informationswertes der Schulhomepage; Konzeption eines Schulinformationsordners; Umgestaltung der Aushänge in der Schule	Bestandsaufnahme der Raumsituation an der Schule und Vorschläge zur Verbesserung
Evaluationsfokus beim Peer Review	Schülermethoden	Unterrichtsmethoden			Informationsmanagement	---

Tabelle 31: Zuordnung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen zu den Evaluationsschwerpunkten beim Peer Review an der DSB Alexandria

Es zeigt sich, dass die Ableitung von Maßnahmen bzw. die Erstellung von Konzepten an der DSBA mit Ausnahme der Thematik der Raumsituation eindeutige **Bezüge zu den** im Peer Review untersuchten **Evaluationsschwerpunkten** hatten. Die Vorschläge, die die Peers zur Verbesserung von Defiziten im Abschlussbericht machten, wurden zum Teil berücksichtigt. So tauchte z.B. dort bereits der Vorschlag auf, ein Konzept zur Vermittlung methodischer Kompetenzen zu erstellen. Obwohl nicht ausdrücklich Evaluationsfokus, wurde die Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten der Raumsituation und –gestaltung ebenfalls im Peer-Report angeregt. Diese Vorschläge und deren Umsetzung standen im indirekten Zusammenhang mit dem Thema „Unterrichtskultur“. Auch die Konzeption eines Schul-Informationsordners sowie die Überarbeitung der Homepage gingen auf konkrete Empfehlungen des Peer-Berichtes zurück. Die Einbeziehung von Schüler- und Elternvertretern in die Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews war eine Folge des Vorschlags der „kritischen Freunde“, diese Anspruchsgruppen verstärkt an der Schulentwicklungsarbeit zu beteiligen.

Die detaillierte Darstellung der Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews an der DSBA zeigt auf, dass dort intensiv und unter Beteiligung der wichtigsten Stakeholdergruppen an der Ableitung von konkreten Maßnahmen gearbeitet und auf Vorschläge der Peers direkt Bezug

¹⁰⁰ Auf die Auswertung der Ergebnisse dieses Fragebogens wird in Abschnitt 6.3.4 dieser Arbeit eingegangen.

genommen wurde. Wie bereits dargestellt, war der Verfasser der vorliegenden Arbeit an der Konzeption und Umsetzung der beiden Auswertungskonferenzen zum Peer Review an der DSBA als Mitglied des PQM-Teams selbst beteiligt. Die dadurch mögliche Detailtiefe der Darstellung der Ableitung von konkreten Maßnahmen aus den Evaluationsergebnissen kann deshalb bei den drei anderen Fallbeispielen nicht erreicht werden. Deren Aufarbeitung basiert in erster Linie auf Interviews und dem Schriftverkehr mit Vertretern der jeweiligen Schule sowie auf vereinzelt zur Verfügung gestellten schulischen Dokumenten.

Die Auswertung der Evaluationsergebnisse an der DS Sharjah

An der DS Sharjah lagen wie an der DSB Alexandria zwischen der Präsentation der Ergebnisse des Peer Reviews und deren Auswertung die Sommerferien und damit ca. drei Monate bis die dann neu gegründete Steuergruppe die Arbeit mit den Daten aufnahm. Wie bereits dargestellt, fiel in diese Zeit an der DSS ein erheblicher Personalwechsel, so dass die zehn neuen Kollegen mit dem neuen Schulleiter erst in die Themen der Schulentwicklung und des Peer Reviews eingearbeitet werden mussten. Es war nach Aussage der damaligen Leiterin der Steuergruppe schwierig, die Neankömmlinge zur Schulentwicklungsarbeit zu motivieren, weil diese sich erst im neuen Umfeld orientieren mussten und zudem keinen persönlichen Bezug zum bisherigen PQM-Prozess hatten (Interview SG1 DSS). Gleichzeitig stand das Schuljahr, das sich an das Peer Review anschloss, sehr im Zeichen der Bund-Länder-Inspektion, die viele Ressourcen an sich zog und damit gleichzeitig von der kontinuierlichen Arbeit an den Schulentwicklungsthemen abzog.

Die PQM-Arbeit wurde in Sharjah im Anschluss an das Peer Review vollständig in die Hand der **Steuergruppe** gelegt, in der auch der neue Schulleiter vertreten war. Gleichzeitig waren in diesem Gremium neben Lehrkräften und Vorstand auch Schüler- und Elternvertreter einbezogen, so dass die Mitwirkung aller wichtigen Stakeholdergruppen bei der Auswertung der Peer-Review-Daten verankert war. Die Schüler und Eltern brachten sich dabei aber nach Aussage eines Steuergruppenmitgliedes nur am Rande ein, die Hauptentwicklungsarbeit sei von den Lehrkräften geleistet worden: *„Insgesamt hält sich die Mitarbeit der Schüler aber in Grenzen.“ (...)* Wir haben einzelne Eltern, die sich sehr vorbildlich engagieren aber das sind nur ganz wenige. Die konzeptionelle Arbeit wurde eindeutig nur von den Kollegen geleistet. (Interview SG3 DSS)“

Das gesamte Lehrerkollegium wurde über die Auswertung der Evaluationsergebnisse auf dem Laufenden gehalten, indem die Steuergruppenarbeit zum fixen thematischen Bestandteil aller GLKs gemacht wurde. Laut Aussage der damaligen Steuergruppenleiterin war auch der Vorstand stets informiert, brachte sich jedoch weniger in die Auswertung der pädagogischen Bereiche des Peer Reviews ein, sondern war v.a. dann gefragt, wenn Verwaltung und Finanzierung betroffen waren. Außerdem werden an der DSS auch pädagogische Konzepte dem Vorstand zur Stellungnahme vorgelegt. So regte dieser z.B. an, dass das Konzept zur Förderung der Deutschkompetenz in die Bereiche DaF¹⁰¹ und DFU aufgeteilt werden solle (vgl. Interview SG3 DSS).

Der regionale Prozessbegleiter wurde an der DSS v.a. in die Vorbereitung des Peer Reviews einbezogen und weniger in dessen Auswertung. Tabelle 32 gibt einen Überblick über die Aspekte des Peer Reviews, die von der Steuergruppe aufgegriffen wurden.

¹⁰¹ DaF: Deutsch als Fremdsprache; DFU: Deutsch im Fachunterricht

Evaluationsfokus	
Lernkultur: Qualität der Lehr- und Lernprozesse	Schulkultur: Begegnungscharakter und außenpolitischer Auftrag
Ergebnisse:	
<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung eines Methodencurriculums und Implementation in den Unterricht • Fortbildungsnachmittag mit Unterrichtsbeispielen zu den Themen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch im Fachunterricht (DFU) • erste Hilfen für DFU wurden entwickelt (z.B. Wortlisten) 	<ul style="list-style-type: none"> • Deutschunterricht für arabischsprachige Angestellte

Tabelle 32: Zuordnung der Ergebnisse der Steuergruppe zu den Evaluationsschwerpunkten beim Peer Review an der DS Sharjah

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse der Auswertung des Peer Reviews – bezogen auf die Evaluationsschwerpunkte – zeigt, dass die Maßnahmen, die sich in Sharjah ergaben, sich hauptsächlich auf den Bereich Lernkultur bezogen. Gleichzeitig wurde die Prioritätensetzung nach Aussage der damaligen Leiterin der Steuergruppe v.a. daran gemessen, welche Anforderungen die anstehende BLI stellte. So wurde im Rahmen der Auswertung des Peer Reviews z.B. in einer pädagogischen Konferenz ein Methodencurriculum entwickelt. Dieses Projekt kann einerseits auf den Vorschlag der Peers zurückgeführt werden, an der DSS die Methodendarbeit zu intensivieren und wird andererseits auch im Kriterienkatalog der BLI überprüft. Bis zum Zeitpunkt der Inspektion wurden aus diesem Konzept bereits erste Schritte zu dessen Umsetzung abgeleitet. So führte die DSS z.B. im Anschluss an die Erstellung des Methodencurriculums drei Methodentage durch, bei denen Lehrkräfte den Schülerinnen bestimmte Lern- und Arbeitstechniken nahe brachten.

Ein anderer Impuls für Entwicklungen im Bereich Lernkultur ergab sich aus der Teilnahme von zwei Lehrkräften an einer regionalen Fortbildung zum Thema Deutsch als Fremdsprache (DaF) und im Fachunterricht (DFU). Diese multiplizierten die Inhalte der Schulung nach der Rückkehr an die DSS in Form eines Pädagogischen Nachmittags, in dessen Rahmen zu den beiden Schwerpunkten Unterrichtsbeispiele vorgestellt wurden. In diesem Zusammenhang wurden in Hinblick auf die anstehende Inspektion auch erste Richtlinien für DFU entwickelt und verschriftlicht. Die Erstellung eines umfangreichen und konsistenten Konzeptes zur Förderung der Deutschkompetenz der Schüler an der DSS wurde zwar schon zu diesem Zeitpunkt angedacht, jedoch zunächst nicht in die Praxis umgesetzt.

Die Erstellung und Überarbeitung von Dokumenten, die für die BLI erforderlich waren, zog nach Aussage der Steuergruppenleiterin im Folgejahr zum Peer Review erhebliche Ressourcen auf sich. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die Ergebnisse des Peer Reviews im Bereich Schulkultur, der eigentlich den Begegnungsauftrag der DSS im Fokus hatte, lediglich das neue Angebot eines Deutschunterrichts für die geringe Anzahl nicht deutschsprachiger emiratischer Mitarbeiter hervor brachte. Diese Maßnahme hatte jedoch nur einen marginalen Bezug zu den im Peer-Bericht enthaltenen Ergebnissen und Impulsfragen zur Weiterentwicklung der schulischen Qualität an der DSS.

Die Auswertung der Evaluationsergebnisse an der DSB Kairo

Die DSBK konnte sich im Anschluss des Peer Reviews im Rahmen der PQM-Arbeit zunächst inhaltlich voll auf die Ergebnisse des Besuches der „kritischen Freunde“ konzentrieren, da im Vergleich zur DSS damals noch keine Inspektion anstand. Auch in ihrem Fall führte jedoch die zeitliche Lage des Peer Reviews gegen Ende des Schuljahres dazu, dass mit dessen Ergebnissen erst nach den Sommerferien und damit mit einer zeitlichen Verzögerung von gut drei Monaten weiter gearbeitet wurde.

An der DSB Kairo lag die **Auswertung** der Ergebnisse des Peer Reviews ausschließlich **in der Hand des Lehrerkollegiums**¹⁰². Dieses beschäftigte sich im Rahmen eines Pädagogischen Tages zu Beginn des neuen Schuljahres in Form von drei Arbeitsgruppen mit der Aufarbeitung der Evaluationsschwerpunkte. Der regionale Prozessbegleiter war als Gast beteiligt und brachte sich nach Aussage eines Mitglieds des PQM-Teams auch anschließend in die Meilensteinplanung und in die Verstetigung der Umsetzung der entwickelten Maßnahmen ein (Interview SG1 DSBK).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über Inhalte und Ergebnisse der Arbeitsgruppen.

Arbeitsgruppen	Deutsch im Fachunterricht (DFU)	Deutsch als Fremdsprache (DaF)	Kommunikationskultur
Ergebnisse	schrittweise Umstellung auf Realschulbücher in der Sekundarstufe I	Förderkonzept: <ul style="list-style-type: none"> • außerunterrichtliche Förderangebote (z.B. AG Theater, Musical) • gezielter Sprachförderunterricht u.a. • Leseförderung • z.T. geteilte Deutschklassen 	Einführung neuer Kollegen in die Kultur des Gastlandes
Evaluationsfokus beim Peer Review	Sprachkompetenz Deutsch		Kommunikation und Feedback im Unterricht

Tabelle 33: Zuordnung der Ergebnisse des Pädagogischen Tages zu den Evaluationsschwerpunkten beim Peer Review an der DSB Kairo

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass insbesondere beim ersten Evaluationsfokus, also der Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen, konkrete **Ergebnisse** erzielt worden sind. Dies wird durch zwei Interviewpartner der DSBK unabhängig voneinander damit begründet, dass die AG Kommunikation wenig ergebnisorientiert gearbeitet habe (Interviews SL DSBK und SG1 DSBK). Ein interviewtes Mitglied des PQM-Teams ist zudem der Ansicht, dass die Ergebnisse des Peer Reviews im Bereich der Kommunikation zwischen Schülerinnen und Lehrkräften keine virulenten Schwächen und damit auch keinen konkreten Handlungsbedarf ergeben hätten. Diese Interpretation trifft unter Bezugnahme auf den schriftlichen Abschlussbericht auch weitgehend zu. Darin wird die von Schülerseite als Evaluationsfokus vorgeschlagene Problematik der Lehrer-Schüler-Kommunikation auch unter Einbeziehung der Interviews mit Eltern und Schülerinnen nur partiell bestätigt. Andererseits zeigt der Peer-Report noch Verbesserungspotenzial im Bereich des Lehrerfeedbacks auf Schülerleistungen auf und gibt im Bereich Kommunikation und Feedback Anregungen zur Weiterentwicklung. Daraus werden jedoch in der AG Kommunikationskultur keine Maßnahmen zur Verbesserung abge-

¹⁰² Durch die Präsenz von Ordensschwestern, die an der DSBK unterrichteten, war auch der Träger indirekt bei der Auswertung vertreten.

leitet. In diesem Punkt gilt es zu bedenken, dass die Stakeholdergruppe der Schülerinnen, die den Evaluationsfokus Kommunikation und Feedback initiierte, in der Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews nicht vertreten war.

Die „Impulse“ oder „Fragen“ zur Weiterentwicklung, welche die arbeitsteiligen Peer-Tandems der DSBK in ihrem Abschlussbericht mit auf den Weg gaben, werden in den Arbeitsgruppen zur Auswertung der Evaluationsergebnisse in einem Aspekt in konkrete Maßnahmen umgesetzt. So regen die „kritischen Freunde“ im Bericht die verstärkte Förderung des Deutsch Sprechens in der Schule an, was in der Arbeitsgruppe DaF in Form der Konzeption von Förderangeboten aufgegriffen wird.

Die Auswertung der Evaluationsergebnisse an der DEO Kairo

Auch an der DEO Kairo lagen zwischen Durchführung des Peer Reviews und der Auswertung der Ergebnisse die Sommerferien und damit ein zeitlicher Zwischenraum von vier Monaten. Die Auswertung lag in der Verantwortung der **Steuergruppe**, in der alle schulischen Gremien vertreten waren. Die Vorschläge der Steuergruppe zur weiteren Schwerpunktsetzung im Bereich PQM wurden dann jeweils durch die GLK und den Schulausschuss (Vorstand) bestätigt. Der Prozessbegleiter war nicht in die Auswertung der Peer-Review-Ergebnisse eingebunden.

Die Steuergruppe der DEO hat aus dem Peer-Report die wesentlichen Elemente in tabellarischer Form zusammengefasst und den schon bestehenden inhaltlichen Strukturen der Schulentwicklungsarbeit zugeordnet (vgl. Tabelle 34).

	Evaluationsfokus		
	Unterrichtsqualität und Disziplin	Belastung des Kollegiums	Pädagogisches Qualitätsmanagement
Aspekte des Peer Reviews	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsmethodik • Trainingsraumkonzept • Kooperation beim Team-Teaching 	<ul style="list-style-type: none"> • räumliche Bedingungen • Konferenzen und Termine • Personalentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbeziehung der schulischen Gremien • Dokumentation und Kommunikation
Zuordnung zu den Schwerpunkten der Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsentwicklung • soziales Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Belastung des Kollegiums 	---
Ableitung von geplanten Maßnahmen	Förderung des verstärkten Einsatzes von Handlungsorientierung und Methodenwechsel	Fortführung der bestehenden Anträge an die Schulleitung	mehr schriftliche Informationen zur Schulentwicklung in arabischer Sprache

Tabelle 34: Zuordnung der Ergebnisse der Steuergruppe zu den Evaluationsschwerpunkten beim Peer Review an der DEO Kairo

Die Tabelle zeigt, dass die Evaluationsschwerpunkte des Peer Reviews an der DEO in ein bereits bestehendes PQM-Gesamtkonzept eingepasst waren. Abgesehen von der Metaevaluation des Pädagogischen Qualitätsmanagements waren die beiden anderen Fokusthemen zum Zeitpunkt der Evaluation bereits Schwerpunkte, an denen die Steuergruppe arbeitete. Insofern galt es, mit Hilfe der externen Evaluation durch die „kritischen Freunde“ die bereits bestehenden Konzepte (z.B. Trainingsraum) und eingeleiteten Maßnahmen (z.B. Team-Teaching) zu überprüfen und ggf. Verbesserungsbedarf abzuleiten. Im Bereich des Evaluationsfokus der Lehrerbelastung sollte das Peer Review zur gefühlten Belastung des Kollegiums möglichst objektive Daten und deren externe Bewertung liefern.

Die klare Verknüpfung der Schwerpunkte des Peer Reviews mit dem bereits bestehenden Gesamtkonzept der Schulentwicklung an der DEO ist in idealtypischer Weise **in den PQM-Rahmen** für das deutsche Auslandsschulwesen **eingebettet** (vgl. auch Abschnitt 2.1). So wurden für das Peer Review Untersuchungsschwerpunkte gewählt, an denen die Steuergruppe im Vorfeld des Besuches der „kritischen Freunde“ bereits intensiv gearbeitet hatte. Dies hatte zur Folge, dass aus den Ergebnissen dieser Evaluation nur wenige zusätzliche bzw. neue Maßnahmen der Schulentwicklung abgeleitet wurden. So verweist eine tabellarische Übersicht der Schulentwicklungsmaßnahmen (vgl. Dokumente der Fallschulen/DEO) für das Schuljahr 2010/11 lediglich im Bereich der Unterrichtsentwicklung einmal auf das im Vorjahr stattgefundenene Peer Review. Dort wird im Abschlussbericht in Form einer Impulsfrage die Verstärkung von Handlungsorientierung und Methodenwechsel angeregt. Zusätzlich lässt sich aus der tabellarischen Auswertung des Peer Reviews durch die Steuergruppe ableiten, dass diese durch die verstärkte Übersetzung von Dokumenten ins Arabische auf einen Impuls der „kritischen Freunde“ einging. Eine weitere Impulsfrage zum Lärmschutz und zur Nachrüstung von Klimaanlage betraf einen Aspekt, der zum Zeitpunkt des Besuches der „kritischen Freunde“ bereits auf den Weg gebracht war. Neben den genannten drei Beispielen lassen sich keine weiteren direkten Verbindungen zwischen den Impulsen im Peer-Report und den konkreten Maßnahmen der nachfolgenden Schulentwicklung an der DEO herstellen.

6.3 Bewertung der Peer Reviews an den vier Fallschulen

Die Bewertung der vier Peer Reviews basiert auf schriftlichen Befragungen und Interviews mit den Beteiligten sowie auf den eigenen Erfahrungen des Verfassers, der an den Evaluationen der Fallschulen als Mitorganisator (DSBA) oder als Peer beteiligt war. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Datenquellen, die der Bewertung zugrunde lagen.

	DSBA	DSS	DSBK	DEO
Fragebögen an die Teilnehmer der Ergebnispräsentation (Anzahl) ¹⁰³	24 (69)	29 (23)	26 (55)	104 (111)
Interviews mit Vertretern der Fallschulen (Anzahl)	4	4	5	4
Interviews mit Peers (Anzahl) an den Fallschulen	3	3	2	2
sonstige Quellen:				
Fragebögen an die Peers (Anzahl)	10			
Fragebögen zur ersten Auswertungskonferenz (Anzahl)	47			
Fragebögen zur zweiten Auswertungskonferenz (Anzahl)	41			
Bericht der Bund-Länder-Inspektion (BLI) an der DSBA	ausgewählte Daten	ausgewählte Daten	--	ausgewählte Daten

Tabelle 35: Datengrundlagen der Bewertung der Peer Reviews an den vier Fallschulen

Eine wichtige Datengrundlage zur Bewertung der vier Peer Reviews sind die Fragebögen, die zum Abschluss des Schulbesuches an die Lehrkräfte und an weitere Teilnehmer der Ergebnis-

¹⁰³ Die Zahl in der Klammer gibt die Anzahl der Lehrkräfte an der Schule zum Zeitpunkt des Peer Reviews als Vergleichswert an.

präsentationen verteilt wurden¹⁰⁴. Dabei gilt es zu beachten, dass auch an den Schulen, an denen neben den Lehrern zusätzlich noch Vertreter anderer schulischer Anspruchsgruppen eingeladen wurden (DSBA, DSS, DEO), das pädagogische Personal mit mehr als 90% der Befragten den Rücklauf der Bögen dominierte.

Die Rücklaufquoten können in allen vier Fällen nicht genau ermittelt werden, da keine Zahlenangaben über die genaue Anzahl der Teilnehmer an den Ergebnispräsentationen bzw. über die Zahl der Personen, die einen Fragebogen erhielten, vorliegen. Aus diesem Grund wird in der Tabelle zur groben Einschätzung der Repräsentativität der schriftlichen Befragung die Anzahl der Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen zum Zeitpunkt des Peer Reviews angegeben. Daraus lässt sich ableiten, dass an der DEO und der DSS die „abgeleitete“¹⁰⁵ Rücklaufquote“ der Bögen hoch war, an den beiden DSB-Schulen dagegen vergleichsweise gering. An der DSBA lag dies daran, dass die Fragebögen erst am Ende der Präsentation verteilt wurden, mit der Bitte, diese zu Hause auszufüllen und dann beim Orga-Team abzugeben. Diese Vorgehensweise diente zur Vermeidung einer zusätzlichen Verlängerung der Auswertungskonferenz. Das Orga-Team zog dabei jedoch nicht in Betracht, dass direkt im Anschluss an der DSBA die Osterferien begannen, was eine Rückgabe der Bögen erst nach den Ferien möglich machte. Dadurch gerieten die Fragebögen bei den Beteiligten über die Ferien zum Teil in Vergessenheit.

An der DSB Kairo wurden die Bögen durch ein Mitglied des Orga-Teams ins Arabische übersetzt und dann aus einem Missverständnis heraus den Lehrkräften noch unmittelbar vor der Ergebnispräsentation in die Postfächer gelegt. Dort wurden sie dann teilweise übersehen, teilweise aber auch schon vor der eigentlichen Konferenz ausgefüllt. Ersteres begründet den geringen Rücklauf, der nur knapp die Hälfte der Lehrkräfte umfasste. Das Ausfüllen vor der Präsentation führte dazu, dass die Frage, die den Inhalt der Rückmeldung durch die Peers betraf¹⁰⁶, naturgemäß zu diesem Zeitpunkt noch nicht fundiert beantwortet werden konnte. Deshalb ging dieses Item auch nicht in die Auswertung der Fragebögen der DSBK mit ein.

An der DSS und der DEO erreichten die schriftlichen Befragungen einen hohen Rücklauf, da diese noch am Ende der Präsentation von den Anwesenden ausgefüllt und sofort zurückgegeben wurden. Unabhängig von der ausgewerteten Anzahl der Fragebögen werden die daraus gewonnenen Daten bei der Bewertung der Peer Reviews an den vier Fallschulen jeweils mit den Interviewaussagen von Beteiligten kombiniert ausgewertet und somit validiert.

Bei der Auswertung der Rückmeldungen zur schriftlichen Befragung der Teilnehmer der Abschlusskonferenzen werden im Folgenden jeweils die Prozentwerte der Zustimmung bzw. Nichtzustimmung zu den einzelnen Items nach Fallschulen aufgeschlüsselt dargestellt. Aus diesen relativen Daten werden dann jeweils Durchschnitte der Prozentwerte für alle vier Schulen berechnet. Diese Vorgehensweise ist der Tatsache geschuldet, dass die absolute Anzahl der Rückmeldungen an den vier Schulen sehr unterschiedlich war. Dadurch hätte z.B. eine Berechnung der Mittelwerte auf der Basis der absoluten Daten der Meinung der Befragten einer einzelnen Fallschule, im vorliegenden Fall der DEO, durch deren Überrepräsentation in der Gesamtstichprobe (104 von 183 ausgewerteten Fragebögen) ein zu großes Gewicht gegeben.

¹⁰⁴ Ein Beispiel eines Feedbackbogens für die Teilnehmer an einer Abschlusskonferenz (DSBK) findet sich im Anhang.

¹⁰⁵ Als „abgeleitete Rücklaufquote“ wird hier das Verhältnis von Fragebogenrücklauf zur Anzahl der Lehrkräfte bezeichnet.

¹⁰⁶ Das zu bewertende Item lautete: „Ich habe durch den Bericht der Peers wichtige neue Informationen über die zwei untersuchten Bereiche erhalten.“

An der DSBA, die wie bereits erwähnt den Charakter einer Pilotschule für Peer Reviews in der Region Naher Osten hatte, wurden noch zusätzliche Daten erhoben. So wurden dort z.B. an den beiden Auswertungskonferenzen zu den Ergebnissen des Peer Reviews schriftliche Befragungen unter den Teilnehmern durchgeführt. Zusätzlich wurden bei der Evaluation in Alexandria noch die zehn Peers schriftlich befragt, und zwar im Vorfeld des Schulbesuches sowie im Anschluss an die Evaluation. Ergänzt werden die für die Fallschulen genannten Datenquellen noch durch die eigenen Beobachtungen des Verfassers der vorliegenden Arbeit. Diese basieren zum einen auf seinem Einsatz als Peer (DSS, DSBK, DEO) und zum anderen auf seiner Mitarbeit im Orga- und PQM-Team an der DSB Alexandria. Die letztgenannten Funktionen ermöglichten an der DSBA auch eine detailliertere Darstellung des Peer-Review-Prozesses als an den drei anderen Fallschulen. Dies gilt insbesondere für den Abschnitt der Auswertung der Evaluationsergebnisse sowie der Ableitung und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen.

6.3.1 Schulinterne Vorbereitung des Peer Reviews

Die Phase der Vorbereitung der Evaluation an den vier Fallschulen wurde in Abschnitt 6.2.1 mit Hilfe von fünf ausgewählten Merkmalen verglichen:

- i. Personelle Organisation und Verantwortlichkeiten
- ii. Information und Einbeziehung schulischer Gremien
- iii. Setzung der Beobachtungsschwerpunkte
- iv. Auswahl der Peers
- v. Abschluss eines Peer-Review-Kontraktes

An dieser Einteilung orientiert sich auch die Bewertung der Vorbereitungsphase der Peer Reviews an den vier Fallschulen. Tabelle 36 fasst nochmals die wichtigsten Merkmale der schulinternen Vorbereitung zusammen. Diese Übersicht wird dann im Folgenden mit der Bewertung der vier Peer Reviews in Beziehung gesetzt.

i) Personelle Organisation und Verantwortlichkeiten

Wie aus der Tabelle 36 hervor geht, ruhte die Organisation der Peer Reviews in drei von vier Fällen in den Händen eines **Organisationsteams** (Orga-Team). An den beiden DSB-Schulen in Alexandria und Kairo war dieses identisch mit dem PQM-Team, an der DEO setzte es sich aus dem PQM-Koordinator und Mitgliedern von Steuergruppe sowie erweiterter Schulleitung zusammen. An der DSS kümmerte sich die zahlenmäßig deutlich größere Schulentwicklungsgruppe um die Organisation des Peer Reviews. In der Gruppe war auch der Schulleiter vertreten, der die Kontakte zu den Peers herstellte und seine Stellvertreterin, die die Organisation vor Ort verantwortete. Die Bildung von Orga-Teams, die das Peer Review weitgehend eigenverantwortlich vorbereiten konnten, wurde von den befragten Mitgliedern dieser Gruppen in den Gesprächen mit dem Verfasser insgesamt als sinnvolle Organisationsform bewertet. In einem Fall hätte sich ein Mitglied des Orga-Teams allerdings für seine Gruppe etwas mehr Entscheidungs- und Handlungsfreiheit bei der Vorbereitung des Peer Reviews gewünscht. *„Wir haben das Problem, dass wir jegliche Schritte kleinteilig mit unserem Schulleiter besprechen müssen, eigentlich keinerlei Handlungsfreiheit haben. (Interview SG1 DSBK)“*. Ein Mitglied eines Vorbereitungsteams einer anderen Schule hätte sich dagegen eine breitere Einbindung des Gesamtkollegiums in die vorbereitenden Arbeiten zum Peer Review gewünscht und bemängelte, dass es an ihrer Schule „Drückeberger“ (Zitat SG1 DSS) gegeben habe, die

sich nicht aktiv in diesen Prozess einbrachten: „*Da müssen alle dahinter stehen und da müssen alle mit ins Boot geholt werden. (Interview SGI DSS)*“

	DSBA	DSS	DSBK	DEO
personelle Organisation	Orga-Team	SEW-Team ¹⁰⁷ , SL Prozessbegleiter	Orga-Team, SL Prozessbegleiter	Orga-Team, Prozessbegleiter
Information der Gremien	Lehrer und Träger: GLK Schüler- und Elternvertretung: in den Gremien; Selbstauskunftsbogen	L, E, S und Vorstand über SEW-Team; GLK Briefe an S und E	L und T: GLK S und E: in den Gremien; Selbstauskunftsbogen	Vertreter von L, E, S und Schulausschuss über die Steuergruppe L in GLK; Selbstauskunftsbogen
GLK-Beschluss zur Durchführung des PR	ja, obwohl PR in der Zielvereinbarung mit ZfA	nein, da von ZfA verbindlich vorgegeben	nein, da von ZfA verbindlich vorgegeben	nein, da von ZfA verbindlich vorgegeben
Setzung und Formulierung der Beobachtungsschwerpunkte	Vorschlag PQM-Team auf Basis von SEIS+; Ergänzung und Abstimmung in GLK	SEW-Gruppe in enger Kooperation mit dem Prozessbegleiter (PB)	Vorschläge des PQM-Teams auf Basis von SEIS+; Vorschlag von S; Abstimmung in GLK; „Feinjustierung“ mit den Peers und mit PB	Vorschläge von Steuergruppe auf Basis von SEIS+ und eigenen Schwerpunkten; Abstimmung in GLK; „Feinjustierung“ mit den Peers und mit PB
Themen und Anzahl der Beobachtungsschwerpunkte	Schulkultur: Information (1) Lehr- und Lernkultur (2) PQM (1)	Unterricht (1) Schulkultur und Begegnung (1)	Unterricht (1) Schulkultur und Feedback (1)	Unterricht und Disziplin (1) Schulklima und Personal (1) PQM (1)
Anzahl Peers (davon mit Peer-Ausbildung)	10 (5)	4 (3)	6 (1)	4 (4)
Leiter des Peer-Teams wurde bestimmt	nein	nein	ja, intern durch Peers	ja, Benennung durch Schule
Kontakt mit der Schule und Vorbereitung der Peers	Vorabkontakt per E-Mail; Vorbereitungsnachmittag	Vorabkontakt per E-Mail; Vorbereitungsnachmittag	Vorabkontakt per E-Mail; Vorbereitungsnachmittag	Vorabkontakt per E-Mail; Absprachen am ersten Evaluationstag
Peer-Kontrakt	ja, mit gegenseitiger Verpflichtung	ja, mit gegenseitiger Verpflichtung	einseitige Vorgaben durch die Schule	ja, mit gegenseitiger Verpflichtung

Tabelle 36: Übersicht zur schulinternen Vorbereitung des Peer Reviews an den Fallschulen

¹⁰⁷ Die Schulentwicklungsgruppe (SEW-Team) der DSS bestand bis zur Durchführung des Peer Reviews und umfasste die meisten Lehrkräfte sowie Vertreter von Schülern, Eltern und Vorstand (vgl. 6.1.2).

Mit Ausnahme der DSBA, an der zum Zeitpunkt des Peer Reviews noch kein regionaler **Prozessbegleiter** zur Verfügung stand, brachte sich dieser an den drei anderen Fallschulen in die Vorbereitung mit ein. Seine moderierende und strukturierende Begleitung der Vorbereitungsphase des Peer Reviews wurde von allen befragten Mitgliedern der Orga-Teams positiv bewertet. Besonders hilfreich war dabei für die beratenen Schulen seine Unterstützung bei der Auswahl und Formulierung der Evaluationsschwerpunkte und –fragen. Außerdem sorgte er bei den drei betreuten Schulen für die Anbindung der Beobachtungsschwerpunkte an den Qualitätsrahmen für Deutsche Auslandsschulen. In einem Fall berichtet ein Mitglied des Orga-Teams auch, dass ihm der Prozessbegleiter in der Vorbereitungsphase bei der Umsetzung seiner Ideen „den Rücken gestärkt“ und den PQM-Prozess am Laufen gehalten habe. „*Ohne ihn wäre das ganze schon eingeschlafen. (Interview SG1 DSBK)*“ Das interviewte Steuergruppenmitglied hebt in diesem Zusammenhang auch die moderierende und strukturierende Funktion des Prozessbegleiters hervor.

ii. Information und Einbeziehung schulischer Gremien

Der Prozessbegleiter achtete auf die Einbeziehung möglichst vieler schulischer Anspruchsgruppen in den Vorbereitungsprozess. Dies gelang an allen vier Fallschulen. Dort waren jeweils die wesentlichen Stakeholdergruppen, nämlich Lehrkräfte, Eltern, Schüler und Vorstand über das Peer Review informiert, wenn auch unterschiedlich intensiv (vgl. Tabelle 36). Die folgende Tabelle basiert auf der schriftlichen Befragung der Teilnehmer an der Präsentation der Ergebnisse und deutet auf eine insgesamt große Zufriedenheit über die Vorabinformation hin.

Aussage der Umfrage:		stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Ich wurde vor Beginn des Peer Reviews ausreichend über dessen Inhalt und Zielsetzung informiert.	DSBA	25%	46%	4%	21%	4%
	DSBK	73%	12%	12%	4%	0%
	DEO	77%	17%	2%	0%	4%
	DSS	86%	14%	0%	0%	0%
	MW	65%	22%	4%	6%	2%

Tabelle 37: Bewertung der Vorabinformation durch die Vertreter der Fallschulen
Quelle: Umfrage zum Abschluss des Peer Reviews durch den Verfasser (n = 183)

Im Durchschnitt (MW) der vier Fallschulen bewerteten nahezu 90% der Befragten die Information über Inhalt und Zielsetzung des Peer Reviews als ausreichend. Innerhalb der Fallschulen DSBK, DEO und DSS ist das Antwortverhalten hier relativ einheitlich. Um die 80% stimmen hier der Aussage voll zu. Einzig die Teilnehmer der Ergebnispräsentation der DSBA weichen vom Gesamtbild der Meinungsäußerung ab. Hier stimmt nur ein Viertel der Aussage voll zu, 21% sind aber der gegenteiligen Meinung. Aus dem Vergleich der Informationswege an den vier Fallschulen (vgl. Tabelle 36) lässt sich keine Begründung für diese abweichende Bewertung der Vorabinformation durch die Vertreter der DSBA ableiten. Es bleibt aber festzuhalten, dass auch in Alexandria mehr als zwei Drittel der Befragten sich ausreichend informiert fühlten.

genitems zu. Hier haben die zehn Evaluatoren, die alle in Alexandria ihr erstes Peer-Review durchführten, offensichtlich ihre anfängliche Einschätzung aufgrund der eigenen Praxiserfahrung grundlegend revidiert. So sah ein beteiligter Peer, der als Schulleiter später selbst ein Peer Review an der eigenen Schule durchführte, seine Hauptaufgabe darin, das Kollegium einzubinden und positiv einzustimmen. „Die Einbindung der Kollegen ist immer das wichtigste, das ist der Hauptunterschied zu jedem Industriebetrieb. (Interview SLAP)“

Aussage der Umfrage:	Zeitpunkt der Befragung	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Das PR kann nur dann erfolgreich sein, wenn die große Mehrheit des Kollegiums den Besuch der "kritischen Freunde" begrüßt.	vor dem Peer Review	0	2	6	1	1
	nach dem Peer Review	8	2	0	0	0
Die KollegInnen sind mir offen und freundlich begegnet.	nach dem Peer Review	7	3	0	0	0
Der Abschlussbericht der Peers wurde vom Kollegium mit Offenheit und Interesse aufgenommen.	nach dem Peer Review	1	8	1	0	0

Tabelle 38: Einschätzung der Notwendigkeit einer offenen Haltung des Kollegiums gegenüber dem Besuch der "kritischen Freunde" (Meinung der DSBA-Peers)

Quelle: Umfrage zum Abschluss des Peer Reviews (n = 10)

Die Offenheit des Kollegiums gegenüber den Peers und den Ergebnissen ihrer Arbeit war aus Sicht der zehn befragten „kritischen Freunde“ an der DSB Alexandria gegeben. So stimmen alle der Aussage zu, dass ihnen das Kollegium an der Schule offen und freundlich begegnet sei und nur ein Peer war der Ansicht, dass der mündliche Abschlussbericht von den Betroffenen nicht mit Interesse und Offenheit aufgenommen worden sei (vgl. Tabelle 38).

iii. Setzung der Beobachtungsschwerpunkte

Nach Aussage eines Mitglieds des Orga-Teams der DSBA trug zur Offenheit des Kollegiums gegenüber dem Besuch der „kritischen Freunde“ wesentlich bei, dass sie vorab in die Auswahl der Beobachtungspunkte mit einbezogen wurden. So stimmten auch knapp drei Viertel (71%) der in der Abschlusskonferenz des Peer Reviews in Alexandria befragten Teilnehmer der Aussage zu, dass die Beobachtungsschwerpunkte sinnvoll gewählt worden seien (vgl. Tabelle 39).

Aussage der Umfrage:		stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Die Beobachtungsschwerpunkte, die die Peers untersuchten, waren aus meiner Sicht sinnvoll gewählt.	<i>DSBA</i>	38%	33%	13%	0%	17%
	<i>DSBK</i>	64%	32%	4%	0%	0%
	<i>DEO</i>	56%	31%	9%	2%	2%
	<i>DSS</i>	59%	28%	14%	0%	0%
	MW	54%	31%	10%	0%	5%

Tabelle 39: Bewertung der Beobachtungsschwerpunkte durch die Vertreter der Fallschulen

Quelle: Umfrage zum Abschluss des Peer Reviews durch den Verfasser (n = 183)

Im Durchschnitt aller Fallschulen stimmen 85% der Teilnehmer an den vier Ergebnispräsentationen der Aussage zu, dass die Beobachtungsschwerpunkte sinnvoll gewählt worden seien.

Die Unterschiede der Zustimmungswerte zwischen den Fallschulen sind insgesamt relativ gering. Eine Ausnahme stellt allerdings die DSB Alexandria dar. Die Zustimmung liegt hier um 14 Prozentpunkte geringer als der Durchschnittswert, ist aber immer noch sehr hoch. Überraschend ist an der DSBA der hohe „weiß nicht“ Anteil (17%) bei diesem Befragungssitem, obwohl in Alexandria das Kollegium nicht nur im Rahmen einer GLK über die Beobachtungsschwerpunkte informiert wurde, sondern die Evaluationsfokusse auch selbst verabschiedete. An der DSB Kairo liegt eine nahezu 100-prozentige Zustimmung zur Aussage vor, dass die Evaluationsfokusse sinnvoll gewählt seien. Dies ist umso überraschender, wenn man bedenkt, dass dort einer der beiden Schwerpunkte von Seiten der Schülerinnen eingebracht wurde, die an der schriftlichen Befragung gar nicht teilnahmen.

iv. Auswahl der Peers

Eine weitere Frage, die den Teilnehmern an der Präsentation der Ergebnisse des Peer Reviews im Fragebogen gestellt wurde, ist die, ob die von der Schule gewählten Peers zu den Beobachtungsschwerpunkten gepasst hätten (vgl. Tabelle 40).

Aussage der Umfrage:		stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Die Zusammensetzung der Gruppe der Peers passte (fachlich) gut zu den gewählten Beobachtungsschwerpunkten.	DSBA	4%	42%	21%	8%	25%
	DSBK	20%	28%	4%	4%	44%
	DEO	34%	25%	2%	0%	39%
	DSS	k.A. ¹⁰⁸				
	MW	19%	32%	9%	4%	36%

Tabelle 40: Bewertung der Zusammensetzung der Peers durch die Vertreter der Fallschulen
 Quelle: Umfrage zum Abschluss des Peer Reviews durch den Verfasser (n = 183)

Bei diesem Item liegt die durchschnittliche Zustimmung bei der Hälfte der Befragten. Ein gutes Drittel gibt dagegen an, diese Frage nicht beantworten zu können. An der DSBA kann ein knappes Drittel der Befragten der Aussage nicht zustimmen und ein weiteres Viertel gibt hier „weiß nicht“ an. Die „weiß nicht“ Anteile an den beiden anderen Schulen liegen mit 40 Prozent noch deutlich über dem Wert an der DSBA. Da die Beobachtungsschwerpunkte an allen Schulen bekannt waren, lässt der relativ hohe Anteil der Befragten, die hier keine Antwort geben können, darauf schließen, dass bei dieser Personengruppe ein Informationsdefizit über die fachlichen Kompetenzen der Peers vorgelegen haben könnte. Zusätzlich fällt auf, dass die Befragten an der DSB Alexandria, an der zehn Peers im Einsatz waren, sich insgesamt eher ein Urteil über deren fachliche Kompetenzen zutrauten (geringster „weiß nicht“ Anteil) als an den beiden anderen Fallschulen. Gleichzeitig gibt es an dieser Schule die höchste Quote an Nicht-Zustimmung (29%). D.h. an der DSB Alexandria war knapp ein Drittel der Ansicht, dass die (große) Gruppe der Peers nicht zu den gewählten Beobachtungsschwerpunkten passen würde.

An der DSBA wurden die zehn Peers im Anschluss an die Evaluation selbst gefragt, ob ihre Anzahl und ihre Zusammensetzung für die Evaluation in Alexandria sinnvoll gewesen seien (vgl. Tabelle 41).

¹⁰⁸ Dieses Item war an der DSS nicht in den Fragebogen integriert.

Aussage der Umfrage:				Ja	Nein
Die Zusammensetzung der Peer-Gruppe war in Hinblick auf den Beobachtungsauftrag sinnvoll.				10	0
Die Zahl der Peers war dem Arbeitsauftrag angemessen.				8	2
Aussage der Umfrage:	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Die Kompetenzen der Peers entsprachen den Anforderungen, die sich aus den Beobachtungsschwerpunkten ergaben.	6	3	0	0	1

Tabelle 41: Bewertung der Zusammensetzung der Peer-Gruppe an der DSBA durch die Peers
Quelle: Umfrage unter den Peers der DSB Alexandria (n = 10)

Hierbei zeigt sich, dass die „kritischen Freunde“ selbst – im Gegensatz zu den befragten Teilnehmern der Abschlusspräsentation – einstimmig der Meinung waren, dass ihre Gruppe im Hinblick auf die Beobachtungsschwerpunkte sinnvoll zusammengesetzt war. Trotzdem ergänzen im Interview zwei der Peers, einer davon Schulleiter, dass die Zusammensetzung des Peer-Teams aus ihrer Sicht etwas zu „schulleiterlastig“ gewesen sei.

Einer der Peers, der selbst eine Schule leitete, begründete dies folgendermaßen: *„Möglicherweise haben aber die Schulleiter auch dann, wenn sie selbst eine Peer-Ausbildung haben, eine eingeschränkte Sichtweise. Das habe ich an mir selber gemerkt, weil es für mich nicht so ganz einfach ist, die Schulleiterbrille und die Schulleiterverantwortung abzustreifen. Von daher kann ein Peer, der Mitglied der Steuergruppe ist, mindestens genauso gut oder sogar unvoreingenommener an die Dinge ran gehen. (Interview SL3P)“*

Die Peers waren insgesamt der Meinung, dass ihre spezifischen Kompetenzen zu den Anforderungen gepasst hätten, die sich aus den Beobachtungsschwerpunkten ergaben (vgl. Tabelle 41). Trotzdem machte ein befragter Peer im Rückblick folgenden Verbesserungsvorschlag für die Auswahl der „kritischen Freunde“: *„Bei der Auswahl der Peers könnte man darüber nachdenken, welche Kompetenzen vertreten sein sollten und die entsprechenden Personen direkt als Expert/in zu diesem Schwerpunkt einladen, wenn man arbeitsteilig vorgehen will.“ (FB an Peers der DSBA)*

Ähnlich klar wie die Zusammensetzung ihrer Gruppe, wenn auch nicht ganz einstimmig, bewerten die Peers die Angemessenheit ihrer Anzahl im Vergleich zum Arbeitsauftrag (vgl. Tabelle 41). In den frei formulierten Ergänzungen zu dieser Frage wünscht sich jedoch ein Peer eine Reduktion der Anzahl der Evaluatoren auf sechs bei gleichzeitiger Verlängerung der Zahl der Arbeitstage an der Schule. Ein anderer „kritischer Freund“, der „ja“ angekreuzt hat, könnte sich trotzdem eine geringere Peer-Zahl vorstellen: *„Sicher tun es auch fünf Leute, aber es war sehr anregend und es wurde viel geschafft. (FB an Peers DSBA)“* Ein anderer Peer-Kollege begründet sein „nein“ zu dieser Frage mit der Unübersichtlichkeit der Arbeitsteilung in der Gruppe: *„Zehn Peers sind meines Erachtens zu viel. Das führt zu einer starken Zersplitterung und zur Gefahr, das Ganze aus den Augen zu verlieren. (ibd.)“* Diese Aussage wird auch dadurch bestätigt, dass sich neun der zehn Peers häufigere bzw. längere Phasen des gemeinsamen Austausches untereinander gewünscht hätten. So formuliert ein „kritischer Freund“ zur Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen den Peers verbessert werden könnte: *„Bei einem arbeitsteiligen Vorgehen braucht man aus meiner Sicht mehr Zeit für einen Austausch – sowohl innerhalb der Themengruppe als auch in der Gesamtgruppe. (...) Es wäre gut, die vorhandenen Kompetenzen für alle Beobachtungsschwerpunkte zu nutzen. (ibd.)“* Der damalige Schulleiter der DSBA, der das Peer Review durch seine Offenheit bei der Einladung „kritischer Freunde“ als Erfahrungsraum für Schulleiter der Region ausbaute, würde im Rückblick nicht mehr so viele Peers einladen: *„Weniger ist besser. Die große Zahl kann*

nur damit erklärt werden, dass die Anzahl der Peers mit Erfahrung rasch vergrößert werden musste. Zehn Personen erbringen das Gegenteil von gefühlter Selbstverständlichkeit und Normalität der Evaluation. Andererseits muss durch die Zahl der Peers gewährleistet sein, dass eine erforderlich große Dichte an Unterrichtsbesuchen in befristeter Zeit gewährleistet wird. (Interview SL1 DSBA)“ Ein Mitglied des Orga-Teams der DSBA äußert im Interview eine ähnliche Bewertung zur Anzahl der Peers in Alexandria: *„Ich würde auch weniger Peers nehmen, um den finanziellen Aufwand, der damals ja sehr hoch war, zu reduzieren. Da sind drei Leute genug, auch für so eine große Schule. (Interview SG1 DSBA)*“ Auf die Frage, was er anders machen würde, wenn er noch mal ein Peer Review organisieren würde, kritisiert er, dass ein Teil der Peers keine Ausbildung hatte: *„Ich würde auf jeden Fall darauf achten, dass es qualifizierte Peers sind, die also eine Peer-Ausbildung haben. Die Peers müssen wissen, wie man die Untersuchungsschwerpunkte angeht und wie eine Rückmeldung aussieht. (ebd.)“*

An der DSB Alexandria waren weder eine Peer-Ausbildung noch andere Kriterien für die Auswahl der Peers dominierend. Wie bereits beschrieben, wurden dort die zehn Peers nach ganz unterschiedlichen Merkmalen ausgewählt und zum Teil hatte die ausrichtende Schule sogar gar keinen direkten Einfluss auf die Bestellung einzelner Peers. Die dadurch entstandene Zusammensetzung der Peer-Gruppe betrachtet ein Mitglied des Orga-Teams der DSBA im Nachhinein kritisch. Seiner Meinung nach hat das Team aus zwei Gründen nicht ideal zur Aufgabenstellung gepasst: einmal weil einige Peers keine Ausbildung hatten und zum zweiten, weil das Team seiner Meinung nach zu stark mit Schulleitern besetzt war: *„Bei uns waren die Peers so eine bunt zusammengewürfelte Schulleitermannschaft, die meiner Meinung nach nicht ausreichend qualifiziert war für so ein Peer Review. (...) Diese Schulleiter, die da waren, die haben zwar vielleicht für sich und für die Zukunft etwas mit nach Hause genommen, also, dass sie ihre eigene Schule ein bisschen anders sehen. Aber sie haben das Ganze zu sehr aus dem Blickwinkel des Schulleiters betrachtet. Das stört in dem Fall. (Interview SG2 DSBA)*“. Er plädiert stattdessen dafür, dass „normale“ Lehrkräfte als Peers eingesetzt werden sollten, *„damit die Lehrer, die hospitiert werden, auf Augenhöhe sind mit den Peers. (ebd.)“*

An der DS Sharjah hatten drei der vier Evaluatoren eine spezielle Peer-Ausbildung. Unter den vier Peers war kein Schulleiter vertreten, was nach Aussage des damaligen Direktors der DSS auch so gewollt war (Interview SL DSS). Er selbst habe bei seinem Einsatz als Peer an der DSBA die Erfahrung gemacht, dass eine zu hohe Schulleiterpräsenz bei den besuchten Kollegen eher auf Ablehnung stoße. Zusätzlich hätten Schulleiter auch einen speziellen Blick auf die Schule, der aber beim Peer Review eher hinderlich sein könne. Aus der Sicht des Schulleiters waren die Peers hinsichtlich des Beobachtungsauftrages sinnvoll gewählt, weil diese vorwiegend aus Begegnungsschulen kamen und somit insbesondere die Voraussetzungen für eine Entwicklung der DSS in diese Richtung gut beurteilen konnten. Im Nachhinein würde er aber auch weibliche Peers ins Team holen, da diese eine spezielle Sichtweise mit einbringen könnten: *„Die Peers sollten keine reine Männertruppe mehr sein. Durch Frauen könnten Aspekte von Gender Mainstreaming Einfluss haben, also geschlechtsspezifische Sichtweisen. Da würde ich beim nächsten Mal drauf achten. (Interview SL DSS)*“

Im Falle der DSB Kairo legte der dortige Schulleiter die Auswahl der Peers in die Hand seiner Kollegen an den vier anderen ägyptischen Schulen, welche die „kritischen Freunde“ bereitstellten. Die besuchte Schule hatte also selbst keinen direkten Einfluss auf die fachliche Zusammensetzung und die schulischen Funktionen (z.B. Schulleiter) der Evaluatoren. So waren im sechsköpfigen Peer-Team schließlich zwei Schulleiter integriert und nur einer der Evaluatoren hatte eine spezielle Peer-Ausbildung. Die mangelnde Evaluationserfahrung und fehlende Ausbildung der meisten „kritischen Freunde“ war aus der Sicht eines Mitglieds des Peer-Teams ein zentrales Problem der Zusammenarbeit an der DSBK: *„Das fand ich bei unserer*

Peer Gruppe an der DSB besonders eklatant (...), weil da Leute dabei waren, die einfach keine Ahnung hatten. Das war schon sehr schwierig. (Interview SG9P)“ Ein interviewtes Mitglied des damaligen PQM-Teams der Schule bewertete die Zusammenarbeit mit den Peers und deren Vorgehensweise dagegen positiv. So habe z.B. das offene und freundliche Auftreten der Peers anfängliche Vorbehalte des Kollegiums gegenüber der externen Evaluation zerstreuen können. Außerdem habe der kollegiale Umgang zwischen „kritischen Freunden“ und dem Orga-Team die Zusammenarbeit erleichtert (Interview SG1 DSBK). Auch die Anzahl und Zusammensetzung der sechs Peers war aus seiner Sicht angemessen: *„Die Zusammensetzung der Gruppe war überwiegend homogen, so dass die Leute auch miteinander umgehen konnten. Aber es waren auch Leute da, die waren vielleicht in der Peer-Gruppe Außenseiter. Sinnvoll ist es, wenn die Leute gut miteinander kommunizieren können, wo die emotionale Ebene stimmt, da sie dann auch effektiver und Hand in Hand arbeiten. (ebd.)“*

An der DEO Kairo waren wie an der DS Sharjah vier Peers im Einsatz, zwei davon weiblich. Alle Evaluatoren hatten eine spezielle Peer-Ausbildung absolviert und zwei davon bereits vorher als Peer gearbeitet. Die fachliche Zusammensetzung der „kritischen Freunde“ in Hinblick auf die Schwerpunkte des Peer Reviews an der DEO wurde von einem der Peers im Interview positiv bewertet: *„Das hat gepasst. Zum Beispiel haben wir unter uns zum Thema PQM vier Leiter von Steuergruppen. Die Belastung des Kollegiums kennt jeder von uns, Unterrichtsstörungen auch. Das hat hier super gepasst. (Interview SG12P)“* Auch ein interviewtes Mitglied der Steuergruppe der DEO schließt sich dieser Einschätzung an (Interview SG2 DEO). Die Peers an der DEO wie auch an den drei anderen Fallschulen hatten, mit einer Ausnahme, alle mehrjährige Erfahrung im Auslandsschulwesen und langjährige Unterrichtserfahrung. Fast alle Peers arbeiteten zum Zeitpunkt ihres Evaluationseinsatzes an ihrer eigenen Schule aktiv in der organisierten Schulentwicklung (z.B. Steuergruppe) mit.

v. Abschluss eines Peer-Review-Kontraktes

Die Aufgaben der Peers und weitere Regelungen der Zusammenarbeit zwischen Peers und ausrichtender Schule wurden in allen vier Fallbeispielen in einem schriftlichen Kontrakt geregelt (vgl. auch Abschnitt 6.2.1). Im Falle der DSBA, der DSS und der DEO musste dieser von beiden „Vertragsparteien“ unterzeichnet werden, an der DSB Kairo wurden den Peers lediglich schriftliche Hinweise zu Inhalt und Ablauf des Peer Reviews vorab per Mail geschickt. Unabhängig von der Unterzeichnung, also von der gegenseitigen Verbindlichkeit, hatte der schriftliche Kontrakt für die praktische Durchführung der Evaluation selbst keine Relevanz mehr. Trotzdem diente er insbesondere der Vorabklärung des Arbeitsauftrags der „kritischen Freunde“ und regelte teilweise auch ganz praktische Belange, wie die Unterbringung oder die Kostenerstattung.

6.3.2 Durchführung des Peer Reviews und Rückmeldung der Ergebnisse

Bei der Darstellung der Durchführung und Rückmeldung der Ergebnisse des Peer Reviews wurden in Abschnitt 6.2.2 folgende Aspekte beschrieben:

- i. Vorgespräche zwischen den Peers und mit dem Orga-Team
- ii. Sammlung und Aufbereitung der Daten
- iii. Mündliche Rückmeldung der Ergebnisse an die Schule und „Manöverkritik“
- iv. Schriftlicher Abschlussbericht und Dissemination der Ergebnisse

Tabelle 42 gibt einen Überblick über die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Durchführung des Peer Reviews an den vier Fallschulen. Diese Übersicht dient anschließend als Grundlage der Bewertung der genannten Einzelaspekte.

	DSBA	DSS	DSBK	DEO
Dauer ¹⁰⁹ des Peer Reviews	3 ½ Tage	3 ½ Tage	3 Tage	4 Tage
Vorgespräche zwischen Peers und Orga-Team	½ Tag am Vortag des Schulbesuchs und ca. zwei Stunden am ersten Evaluationstag	½ Tag am Vortag des Schulbesuchs	½ Tag, zwei Wochen vor dem Schulbesuch und zwei Stunden vor dem ersten Evaluationstag	2 Unterrichtsstunden am ersten Besuchstag
Zeitpunkt der Erstellung der Evaluations-Instrumente	hauptsächlich am ersten und zweiten Besuchstag	im Rahmen der Vorbereitungsphase am ersten Tag; Fragebogen schon vorab	Grobkonzeption im Rahmen der Vorbereitungsphase und am Vortag; Fragebogen schon vorab	weitgehende Fertigstellung der Instrumente vor dem Besuch der Peers an der Schule
eingesetzte Evaluationsinstrumente ¹¹⁰	An allen Fallschulen wurden Unterrichtshospitationen und Interviews durchgeführt sowie in geringerem Umfang Dokumente analysiert. Mit Ausnahme der Evaluation an der DSBA wurden auch Fragebögen eingesetzt und Dokumentationsfotos gemacht. Hinzu kam in jedem Fall ein kurzer Schulrundgang.			
Arbeitsteilung	<ul style="list-style-type: none"> kooperative Arbeitsteilung nach Themen in Kleingruppen (Peer-Tandem) Peer-Leader an DSBK und DEO 			
Arbeitsraum	Arbeitsraum mit Computern und Druckern; an DSS, DSBK und DEO zusätzlich je ein Interviewraum			
personelle Unterstützung	Schülerscouts; Mitglied des PQM-Teams (permanent)	Schülerscouts; Mitglied des PQM-Teams (teilweise)	Mitglied des PQM-Teams (permanent)	Schülerscouts; Mitglied des PQM-Teams (teilweise)
Begleitprogramm	Sehenswürdigkeiten, gemeinsames Abendessen mit Koll.	gemeinsames Abendessen mit Koll.; Stadtführung	gemeinsames Abendessen mit Schulleitung und Orga-Team	gemeinsames Abendessen mit Kollegen
mündliche Ergebnispräsentation	<ul style="list-style-type: none"> an allen Fallschulen am Nachmittag des letzten Besuchstages Darstellung von Methoden und Ergebnissen an DSBA mit direkt anschließender Diskussion im Plenum 			
Erstellung des schriftlichen Berichts	vollständig arbeitsteilig; kein Gesamttext	<ul style="list-style-type: none"> arbeitsteilige Erstellung durch Peer-Tandems Schlussredaktion und gemeinsames Layout durch ein Mitglied des Peer-Tandems 		

Tabelle 42: Durchführung und Rückmeldung der Ergebnisse des Peer Reviews an den Fallschulen

¹⁰⁹ In die Angabe der Dauer der Evaluation wurden die Vorbereitungstage mit eingerechnet.

¹¹⁰ Eine genauere Übersicht zu den verwendeten Instrumenten bietet die Tabelle 27

i. Vorgespräche zwischen den Peers und dem Orga-Team

An drei der vier Fallschulen stand den Peers gemeinsam mit dem Orga-Team ein halber Tag zur Vorbereitung der eigentlichen Evaluation zur Verfügung. An der DSB Kairo wurde dieses Treffen zeitlich zwei Wochen vor den Besuch der „kritischen Freunde“ an der Schule gelegt, um sowohl den Evaluatoren als auch den Vertretern der Schule noch ausreichend Gelegenheit zu geben, gemeinsam verabredete vorbereitende Maßnahmen umzusetzen. Aus der Sicht der befragten Vertreter der ausrichtenden Schulen war diese gemeinsame **Zeit** mit den Peers **für die Vorbereitung** des Peer Reviews ausreichend. Auch die Peers der DSBK schlossen sich dieser Einschätzung an: *„Wir konnten uns vor Ort relativ schnell kalibrieren. Wir hatten ja einen halben Tag Zeit, wo wir uns zusammengesetzt haben. und das hat eigentlich komplett gereicht, um ein Verständnis der Aufgabe eines Peers in der Gruppe auch klar zu stellen. (Interview SG2P)“*

Beim Peer Review an der DS Sharjah kam den Peers entgegen, dass sie sich schon am Tag vor dem offiziellen Beginn im Hotel getroffen hatten. Dies ermöglichte nicht nur das gegenseitige Kennenlernen, sondern auch schon die ersten Vorbereitungsarbeiten zur Evaluation. Trotzdem äußert ein Peer im Interview die Ansicht, dass ein persönlicher Vorabkontakt der „kritischen Freunde“ sinnvoll gewesen wäre: *„Ich hätte mir vorher gewünscht, erst mal mit den Peers zu sprechen. (Interview SG12P)“* Wenn so ein Kontakt nicht durch ein vorheriges Treffen realisierbar sei, wäre aus seiner Sicht zumindest ein Vorabkontakt per Mail hilfreich, bei dem sich die Peers kurz gegenseitig vorstellen könnten.

Auch an der DEO war die Vorbereitungszeit vor Ort aus Sicht der Peers angemessen, denn die Instrumente zur Datenerhebung wurden bereits im Vorfeld weitgehend fertiggestellt. Die Peers kannten sich teilweise schon aus einem früheren Peer Review bzw. aus der gemeinsamen Peer-Ausbildung, so dass kaum Zeit in das wechselseitige Kennenlernen investiert werden musste. Im gegenseitigen „Beschnuppern“ sieht einer der Peers der DEO eine der wichtigsten Funktionen der gemeinsamen Vorbereitungszeit: *„Das Treffen ist enorm wichtig. Mindestens einen Tag vorher und ich glaube, man braucht einfach Zeit, um sich mal zu beschnuppern. Das heißt, wenn sich die Peers gar nicht kennen, ist es umso wichtiger. (Interview SG12P)“*

Auch an der DSB Alexandria kannten sich die Schulleiter-Peers bereits aus verschiedenen dienstlichen Treffen. Trotzdem wurde die Vorbereitungszeit vor Ort von der Mehrheit der Peers als zu kurz empfunden. Dies lag u.a. daran, dass die Peers in Alexandria im Vorfeld des Besuches noch keinerlei inhaltliche oder organisatorische Absprachen getroffen hatten. Auch die Evaluationsinstrumente mussten vollständig erst noch vor Ort erstellt werden. Ein Peer an der DSBA bewertet den dortigen Vorbereitungstag wie folgt: *„Gut, dass es ihn gab aber er war zu kurz. (FB an Peers der DSBA)“* Sein Peer-Kollege ergänzt, dass beim Peer Review eine *„Vorbereitung von langer Hand bis ins Detail notwendig“* sei (ebd.) und setzte dies ein Jahr später als Mitglied des Orga-Teams an der DSB Kairo u.a. dadurch um, dass den Peers dort wie schon erwähnt im Vergleich zu den drei anderen Fallbeispielen am meisten Vorbereitungszeit eingeräumt wurde.

Die überwiegende Einschätzung, dass die Vorbereitungszeit bei den Peer Reviews tendenziell zu knapp bemessen gewesen sei, wird auch durch die schriftliche Befragung der Peers der DSB Alexandria weitgehend bestätigt (vgl. Tabelle 43).

Aussage der Umfrage:	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Für die Vorbesprechung des Besuches müsste deutlich mehr Zeit zur Verfügung stehen.	5	2	2	1	0

Tabelle 43: Bewertung des Umfangs der Vorbereitungszeit an der DSBA (Meinung der Peers)

Quelle: Umfrage unter den Peers der DSBA (n = 10)

So stimmen sieben Evaluatoren der Aussage zu, dass für die Vorbesprechung des Besuches deutlich mehr Zeit zur Verfügung stehen müsse, drei Peers sind anderer Meinung. Diese Einschätzung muss vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass an der DSBA (und der DSBK) den „kritischen Freunden“ deutlich mehr Vorbereitungszeit zur Verfügung stand als an der DSS und v.a. an der DEO in Kairo, an der der Umfang der Beobachtungsaufgaben vergleichbar mit dem in Alexandria war.

Bei der Bewertung des vergleichsweise geringen zeitlichen Umfangs der Vorbereitungsphase an der DEO Kairo gilt es in Betracht zu ziehen, dass dort die Evaluationsinstrumente bereits im Vorfeld des Besuches der „kritischen Freunde“ weitgehend fertiggestellt und abgestimmt waren. So konnten die zwei Stunden, die die Peers noch vor Ort zur Vorbereitung zur Verfügung hatten, v.a. für Absprachen mit dem Orga-Team und für die Erstellung eines Hospitationsplans genutzt werden. An der DSBA dagegen, bei der die Evaluatoren praktisch keine Vorarbeiten leisteten, wurde die Vorbereitungszeit, wie oben dargestellt, trotz vielfachem Umfang im Vergleich zur DEO als zu knapp eingeschätzt.

Das Beispiel der langwierigen **Erstellung der Evaluationsinstrumente** an der DSB Alexandria zeigt, dass für diesen Arbeitsschritt ein erheblicher zeitlicher Aufwand nötig ist. Werden Fragebögen, Interview-Leitfäden oder Hospitationsbögen nicht schon weitgehend vor dem Schulbesuch erstellt, geht wertvolle Zeit vor Ort verloren. Trotz dieses zeitlichen Aufwands haben die Peers an allen Fallschulen ihre Instrumente selbst erstellt und diese auf die Bedürfnisse der jeweiligen Entwicklungsfragen abgestimmt. In einem Fall wurde dabei z.B. auf die Vorlage eines Fragebogens aus einem früheren Peer Review zurückgegriffen, an dem einer der „kritischen Freunde“ selbst teilgenommen hatte. In einem zweiten Fall diente eine Vorlage aus dem Internet als Grundlage der Erstellung eines Beobachtungsbogens für den Unterricht.

Die Peers an den vier Fallschulen waren sich im Grundsatz einig, dass die eigene Erstellung der Evaluationsinstrumente notwendig sei, um diese an die konkreten Fragestellungen der besuchten Schule anzupassen. Ein Peer gab jedoch zu bedenken, dass z.B. die grundlegende Neukonzeption von Instrumenten, wie Beobachtungsbögen oder Interviewleitfäden von den „kritischen Freunden“ entweder eine Ausbildung als Evaluator oder Erfahrungen als Peer erfordern würden. Andernfalls könne es von Vorteil sein, sich auf bewährte Instrumente zu stützen: *„Ich denke, man kann nicht 1:1 Instrumente übernehmen. Nur ich finde es wichtig, dass man solide Instrumente zur Verfügung hat, die ausprobiert wurden und auf die man sich verlassen kann. Peers sind in erster Linie Nicht-Profis und wenn die Instrumente entwickeln sollen, dann haben wir genau das Desaster, das wir an der X-Schule¹¹¹ hatten, wenn man nicht weiß, nach welchen Kriterien Fragebogen entwickelt werden müssen, wie man ein Beobachtungsinstrument erstellt. (Interview SG9P)“*

¹¹¹ Der tatsächliche Name der Fallschule wurde hier aus Gründen der Vertraulichkeit weggelassen.

ii. Sammlung und Aufbereitung der Daten

An allen Fallschulen wurden die klassischen Peer-Review-Instrumente zur Datenerhebung eingesetzt: Unterrichtshospitationen, Interviews, Dokumentenanalyse und Schulrundgang. Ergänzt wurden diese an der DSBK, der DSS und der DEO durch schriftliche Befragungen (standardisierte Fragebögen) und Fotodokumentationen. Alle Peer-Teams legten Wert darauf, die Klassen, bei denen sie den Unterricht besuchen wollten, selbst auszuwählen. So konnten sie eigene fokusbezogene Schwerpunkte hinsichtlich der Klassenstufen und Fächer setzen. Wie bereits in Abschnitt 6.2.2 dargestellt, wurden bei den **Hospitationen** an den vier Fallschulen meist nur halbe Unterrichtsstunden (20 min.) beobachtet. In der Bewertung im Anschluss an die Hospitation wurde diese Vorgehensweise auch von den „kritischen Freunden“ favorisiert, die sich vorab noch für 45-minütige Unterrichtsbesuche eingesetzt hatten. Aus der Sicht der Peers überwogen die Vorteile der Möglichkeit einer größeren Anzahl von verschiedenen Unterrichtseindrücken gegenüber den Nachteilen, wie z.B. der Unterrichtsstörung durch Eintritt und Verlassen des Klassenzimmers während der Unterrichtsstunde. Lediglich an einer der Schulen bestanden zu Beginn des Peer Reviews unterschiedliche Auffassungen, ob die Beobachtung von halben (20 min) oder ganzen Unterrichtsstunden (45 min) valide Aussagen über den Unterricht an der besuchten Schule zulassen würde. An den anderen Fallschulen überwog die Argumentation, dass kürzere Hospitationen einen größeren Überblick über das Unterrichtsgeschehen ermöglichen und den besuchten Lehrkräften gleichzeitig verdeutlichen würden, dass nicht ihre einzelne Unterrichtsstunde oder sie als Person im Fokus der Beobachtung stehen würden. Ein Peer einer Fallschule stützt im Interview diese Argumentation und weist gleichzeitig auf die Notwendigkeit der Ergänzung von Hospitationen durch Interviews zum Thema Unterricht hin: *„Es geht gar nicht darum einen Unterrichtsaufbau zu sehen, ob der jetzt ein Konzept hat, ob der Hausaufgaben gibt, ob das abgerundet ist, sondern eigentlich geht es um einen Eindruck. (...) Wenn ich aber zehnmal in einer Stunde drin bin und zehnmal macht der Lehrer einen fragend-entwickelnden Unterricht, dann muss ich schon fragen, was ist das für eine Situation an der Schule? Das kann natürlich auch fallsbedingt sein. Drum müssen Nachfragen sein. (Interview SLAP)“* Auch einer der Peers, der sich in Sharjah für die Hospitation voller Unterrichtsstunden ausgesprochen und diese dort so durchgeführt hat, hat mittlerweile aufgrund seiner Erfahrungen an der DSS seine damalige Einschätzung geändert: *„Durch viele kurze Besuche bekommt man – glaube ich – schon ein relativ objektives Bild. Bestimmt zu zwei Dritteln stimmt das Ganze. (Interview SGIP)“* Man solle stattdessen *„eher mehr Klassen anschauen und dafür kürzer. (ebd.)“*

Von den betroffenen Lehrkräften wurden diese 20-minütigen Unterrichtsbesuche offensichtlich nicht als unangemessene Störung erlebt. So geht aus der Umfrage unter den Teilnehmern der Abschlusspräsentationen hervor, dass im Durchschnitt 84% der Befragten im Besuch der „kritischen Freunde“ keine unangemessene Störung des Unterrichts bzw. des Schulalltags sahen (vgl. Tabelle 44). Lediglich an der DSBA, an der die vergleichsweise große Zahl von zehn Peers im Einsatz war, wurde dies von einem Viertel der Befragten anders gesehen. Auch dort konnten jedoch zwei Drittel der Befragten keine solche Störung erkennen.

Durch den Besuch halber Unterrichtsstunden lässt sich bei gegebenem zeitlichem Umfang für Hospitationen die Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die Peers (nahezu) verdoppeln. In Zusammenhang mit der intensiven Evaluationszeit vor Ort (kurze Vorbereitungsphase) führte diese Vorgehensweise z.B. beim Peer Review an der DEO Kairo zur mit Abstand größten Anzahl an Hospitationen an den vier Fallschulen. Im Vergleich zum Peer Review an der DSBA, an der zehn Peers in vergleichbarer Zeit vor Ort (DEO: 4 Tage, DSBK: 3,5 Tage) und bei vergleichbarem Umfang an Evaluationsschwerpunkten 35 Hospitationen durchführten, kamen die vier „kritischen Freunde“ an der DEO auf 51 Unterrichtsbesuche, also knapp 50% mehr.

Aussage der Umfrage:		stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Ich empfand den Besuch der Peers an der Schule als unangemessene Störung des Unterrichts bzw. des Schulalltags.	DSBA	13%	13%	4%	63%	8%
	DSBK	4%	4%	8%	77%	8%
	DEO	1%	5%	10%	80%	4%
	DSS	0%	3%	0%	97%	0%
	MW	4%	6%	5%	79%	5%

Tabelle 44: Wurde der Peer-Besuch durch die Vertreter der Fallschulen als unangemessene Störung empfunden?

Quelle: Umfrage zum Abschluss des Peer Reviews durch den Verfasser (n = 183)

Bei der **Auswahl der Interviewpartner** konnte das Prinzip der freien Wahl im Vergleich zur Auswahl der Hospitationsklassen nur teilweise umgesetzt werden. Dies lag zum einen daran, dass die Interviewtermine, v.a. mit Eltern und Vorstand, schon weit im Vorfeld des Besuches vereinbart werden mussten. Hinzu kam, dass die Peers aufgrund ihrer geringen oder fehlenden Kenntnis der personellen Zusammensetzung von Kollegium, Eltern- und Schülervertretung oder Vorstand gar nicht in der Lage waren, einzelne Interviewpartner zu benennen. So wurden an den vier Fallschulen von den Peers lediglich Vertreter bestimmter schulischer Gremien (z.B. Elternbeirat) oder Funktionsträger (z.B. DaF-Leiter, PQM-Koordinator) angefragt, die dann durch die jeweiligen Orga-Teams der Schule bestimmt und informiert wurden. Dieses Verfahren wurde von den Peers als sinnvoller Kompromiss zwischen der freien Wahl der Interviewpartner und den organisatorischen Notwendigkeiten betrachtet, auch wenn die grundsätzliche Möglichkeit der Schule, dadurch auf die Ergebnisse des Interviews Einfluss zu nehmen durchaus gesehen wurde: *„Das bietet der Schule natürlich die Möglichkeit, das in eine bestimmte Richtung zu lenken. (Interview SG12P)“* Im Fall dieses Peers suchte die besuchte Schule Interviewpartner aus, *„die zu einer kritischen Fragestellung eine bestimmte Haltung haben, die ich mir als Schule wünsche. (...) Andererseits kennen wir als Peers die Leute ja auch nicht und können deshalb auch schwer sagen, wen konkret aus einem Gremium man sich jetzt greifen möchte. Da muss man dann auch immer überlegen bei den Interviews, wie man die Aussagen verwertet. (ebd.)“*

Als Grundlage für die **Dokumentenanalyse** forderten die Peers an allen Fallschulen zusätzlich zum vorab zugesandten Schulreport noch weitere Schriftstücke und Daten an. Diese wurden vom Orga-Team bzw. von der jeweiligen Schulleitung stets bereitwillig zur Verfügung gestellt, was auf Offenheit und Vertrauen gegenüber den „kritischen Freunden“ hindeutet. Die Dokumente waren eine wertvolle Ergänzung zu den Informationen, die aus den anderen Quellen gewonnen wurden. In einem Fall war ein Teil der Daten jedoch offensichtlich fehlerhaft. Dabei ging es um die Zahl der Vertretungsstunden, die im Kollegium durchschnittlich gehalten wurden. Aus den personenbezogenen Daten, die die Schule dazu zur Verfügung stellte, ermittelten die Peers Durchschnittswerte zur Belastung der Lehrkräfte mit Vertretungsstunden. Aufgrund der Fehlerhaftigkeit der Ausgangsdaten, deren Ursache auch im Nachgang nicht geklärt werden konnte, berechneten die Peers deutlich zu niedrige Werte für die Vertretungsstunden. Dies führte dann bei der Präsentation der Ergebnisse zu Kopfschütteln im Kollegium und im Nachhinein zu verbalen Unmutsäußerungen, in denen nach Aussage eines Mitglieds des Orga-Teams teilweise aufgrund der offensichtlich falschen Zahlen zum Vertretungsunterricht auch die Aussagekraft der Peer-Ergebnisse als Ganzes in Zweifel gezogen wurde (Interview SG1 DEO). Einer der betroffenen Peers sieht hier im Rückblick einen methodischen Fehler darin, dass die Daten des zugrunde liegenden Dokuments vor der Präsentation nicht noch einmal im Gespräch mit Vertretern der Schule verifiziert worden seien:

„Wir waren damals vielleicht auch naiv, dass wir einfach so eine Kopie angeschaut haben. Und ohne irgendwie Rücksprache zu halten, hat uns der Zettel ausgereicht und vielleicht den Eindruck, den wir aus anderen Papieren gewonnen haben, scheinbar bestätigt. (...) Vielleicht haben wir da auch Leuten Unrecht getan. (...) Und dann verspielst du eben nicht nur Kredit für dich persönlich, sondern für die Sache. Das ist wohl der schwerwiegendere Aspekt dabei. (...) Es ist ja wirklich ein gutes Instrument, nur wenn solche tollpatschige Fehler passieren – da nehme ich uns nicht aus – das ist dann in so viele Köpfe und Ohren gedrungen. Ich weiß nicht, ob man das wieder so rückgängig machen kann. (Interview SG12P)“

An drei der vier Fallschulen wurden **Fragebögen** mit vorwiegend geschlossenen Antwortformaten zur Datenerhebung eingesetzt. So konnte bei begrenztem Auswertungsaufwand eine große Menge an Fakten und Einschätzungen gewonnen werden. Gleichzeitig konnten durch den Einsatz der Bögen bei verschiedenen Adressatengruppen (z.B. Lehrkräfte und Schüler) deren Meinungen zum gleichen Thema verglichen werden. Als besonders vorteilhaft erwies es sich im Falle des Peer Reviews an der DEO Kairo, dass dort der Fragebogen zu den Themenbereichen Unterrichtskultur und Lehrerbelastung von den Betroffenen schon vor dem Besuch der „kritischen Freunde“ ausgefüllt wurde. So konnten die Bögen gleich zu Beginn statistisch ausgewertet werden und als Grundlage für die Feinjustierung der weiteren Datensammlung im Verlauf des Peer Reviews dienen. Aus Sicht der Peer-Teams, die die Methode der schriftlichen Befragung einsetzten, lag der Vorteil dieser Vorgehensweise – unabhängig vom inhaltlichen Schwerpunkt – bei der Generierung eines großen Datensatzes, bei dem die relative Vielzahl der Meinungsäußerungen zur Entstehung eines aussagekräftigen und weitgehend repräsentativen Gesamtbildes zu den ausgewählten Teilbereichen des Evaluations-schwerpunktes führte. Ein Peer, der an zwei der vier Fallschulen als Evaluator eingesetzt war und sich beim ersten Mal noch kritisch gegenüber dem Instrument des Fragebogens äußerte, zeigte sich im Interview im Anschluss an das zweite Peer Review von den Vorteilen der schriftlichen Befragung überzeugt: *„Was mir besonders gut gefällt (...) sind die Fragebögen, die dann speziell auf Schwerpunkte zugeschnitten sind. Da kriegt man mitunter schnell, übersichtlich und viel an Informationen raus und da würde ich nicht mehr drauf verzichten wollen. (Interview SG12P)“*

Ähnlich wie der Einsatz von Fragebögen wurde ebenso die Methode der **Fotodokumentation** als Evaluationsinstrument sowohl innerhalb der Gruppe der Peers als auch mit den Vertretern der besuchten Schulen zunächst differenziert bewertet. So wurde von den Kritikern z.B. bemängelt, dass durch das Fotografieren evtl. der Unterricht gestört und in die Persönlichkeitsrechte insbesondere der unterrichtenden Lehrkräfte eingegriffen werden könne. Unterrichtsbesuche durch schulfremde Personen (Evaluatoren) seien per se schon für einige Kollegen eine Belastung und deren fotografische Dokumentation würde den gefühlten Kontrolleffekt noch verstärken. Dem gegenüber steht der Effekt, dass Fotos, auf denen die Anwesenden sich und ihre Schule auf positive oder gar heitere Weise wieder erkennen, nicht nur zur Auflockerung des Abschlussfeedbacks, sondern gleichzeitig zur Untermauerung der präsentierten Ergebnisse dienen können. Im Rückblick wurde die Fotodokumentation sowohl von den Peers als auch von Vertretern der drei Fallschulen, an denen sie durchgeführt wurde, überwiegend positiv beurteilt: *„Ich finde es sehr schön, dass man so Momentaufnahmen vom Alltäglichen bekommt und dass die Elternschaft auch dann mal sieht, ah ja, das ist jetzt Unterricht. Probleme gab es da überhaupt nicht. (Interview SG3)“* Ein Mitglied des Orga-Teams einer anderen Fallschule bewertet Fotos besonders in Hinblick auf die spätere Ergebnispräsentation positiv: *„Das bewerte ich als sinnvoll weil es vor allem die Schlusspräsentation und dann auch ggf. den Bericht anschaulicher macht. (Interview SG8)“*



Foto 8: Morgenappell an der DEO Kairo mit Schulleitung
Quelle: Aufnahme des Verfassers

Trotz der insgesamt positiven Bewertung des Einsatzes der Fotografie (von Personen und Unterricht) als Evaluationsinstrument beim Peer Review (vgl. z.B. Foto 8) lassen sich aus Sicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit folgende Verhaltensregeln für die Peers ableiten, welche die Risiken, die mit der Bilddokumentation verbunden sein könnten, begrenzen:

- Vor Beginn der Evaluation sollte von Lehrkräften und Schülern das generelle Einverständnis zum Einsatz der Fotografie eingeholt werden. Dies kann auch im Kontrakt zum Peer Review festgehalten werden.
- Trotzdem sollte die individuelle Möglichkeit bestehen, das Fotografiertwerden abzulehnen.
- Besonders beim Fotografieren im Unterricht muss der Peer mit Einfühlungsvermögen vorgehen und Störungen des Unterrichtsverlaufs möglichst gering halten (z.B. kein Blitzinsatz, kein Positionswechsel des fotografierenden Peers u.a.).
- Fotos von Situationen, die die Gefühle von Beteiligten verletzen oder diese gar bloß stellen könnten, sind absolut tabu.
- Für die beim Peer Review gemachten Bilder gilt ebenfalls die Datenhoheit der Schule. Diese achtet darauf, dass bei Veröffentlichungen (z.B. Abschlussbericht) keine Persönlichkeitsrechte verletzt werden.

Nach den Erfahrungen des Verfassers kann der Einsatz von Fotos unter Einhaltung dieser Rahmenbedingungen insbesondere für die Abschlusspräsentation der Evaluationsergebnisse eine Bereicherung sein. Er dient dann nicht nur der Veranschaulichung, sondern kann insbesondere bei der Integration von Fotos in die Einleitung zum Bericht mögliche Spannungen oder Vorbehalte gegenüber der Evaluation durch schulfremde Personen abbauen. So kann z.B. in dieser Phase der Präsentation eine spezielle Auswahl von Aufnahmen, die positive oder heitere Aspekte des schulischen Lebens zeigen, verdeutlichen, dass die Peers nicht als Inspektoren auftreten, die gezielt nach Schwachpunkten der Schule oder gar einzelner Lehrkräfte suchen, sondern als „kritische Freunde“, die mit ihrer Arbeit einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten wollen.

Organisation der kooperativen Arbeitsteilung

An allen vier Fallschulen arbeiteten die „kritischen Freunde“ in Form von Peer-Tandems mit zwei bis drei Personen (vgl. Foto 9).

Jedes Tandem konzipierte für seinen Beobachtungsschwerpunkt die Instrumente und führte die Datensammlung dazu durch. Gleichzeitig sammelten die arbeitsteiligen Gruppen auch Informationen für die anderen Peers (kooperative Arbeitsteilung), z.B. bei Interviews oder Hospitationen. Die Aufteilung der Beobachtungsaufträge auf verschiedene Peer-Tandems wurde von den meisten befragten Peers als sinnvoll bewertet. Als Argumente für diese Vorgehensweise wurden z.B. angeführt, dass arbeitsteilige Teams sich besser auf ihren Schwerpunkt konzentrieren und unnötige Doppelungen bei



Foto 9: Kooperation der Peers an der DS Sharjah

Quelle: Aufnahme des Verfassers

der Datensammlung vermieden werden könnten. Außerdem könne mit der arbeitsteiligen Vorgehensweise auch die bei Peer Reviews ohnehin knappe Zeit bei der Sammlung und Aufbereitung der Daten ökonomischer genutzt werden. *„Wenn man alles zusammen bearbeiten will in der kurzen Zeit, ist es ein organisatorisches Problem. (Interview SG12P)“*

Voraussetzung dafür, dass kooperative Arbeitsteilung auch gelingt, ist nach Aussage von Peers eine klare Aufgabenverteilung zwischen den Peer-Tandems: *„Das ist für ein erfolgreiches und effektives Arbeiten sehr wichtig. (Interview SG2P)“* Gleichzeitig weist einer der Peers auf die Notwendigkeit des gegenseitigen Austausches unter den Tandems hin: *„Jeder soll schon klar wissen, was zu tun ist. Es soll aber auch nicht so sein, dass man sich dann sozusagen immer nur in seinen Teilbereich verkriecht und das Andere nicht mehr im Blick hat. Also von daher ist diese gemeinsame Absprache so wichtig und das Feedback. (Interview SG13P)“* Das gegenseitige Feedback der „kritischen Freunde“ während der Evaluation wurde auch von einem der Peers an der DS Sharjah vermisst. Er bejahte zwar grundsätzlich die arbeitsteilige Vorgehensweise, fühlte sich zwischendurch jedoch innerhalb des Teams etwas ausgegrenzt: *„Am Schluss hatte ich aber das Gefühl, dass ich ein bisschen untergehe. (...) Da habe ich mich nicht mehr integriert gefühlt. (Interview SG1P)“*

Die Rückmeldungen zur Befragung der zehn Peers an der DSB Alexandria zur Aufteilung der Beobachtungsschwerpunkte auf Kleingruppen sind in Tabelle 45 zusammen gefasst. Daraus geht hervor, dass die deutliche Mehrheit der „kritischen Freunde“, die beim Peer Review an der DSBA arbeitsteilig vorgingen, diese Vorgehensweise als sinnvoll bewertete. Einer der Peers an der DSBA bemängelt an der Arbeit in autonomen Tandems jedoch die mangelnde Einheitlichkeit bei der Vorgehensweise: *„Arbeitsteilig – das habe ich in Alexandria festgestellt – ist schon sehr individuell, was z.B. die andere Arbeitsgruppe, von X¹¹² und Y, rausge-*

¹¹² Aus Gründen der Vertraulichkeit wurden hier die Originalnamen vom Verfasser weggelassen.

bracht hat, hätte ich anders gesehen. Da finde ich, gibt es doch große Unterschiede. (...) Also eher nicht arbeitsteilig. (Interview SLAP)“

Aussage der Umfrage:	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
„Die Einteilung der Arbeitsgruppen nach den vier Beobachtungsschwerpunkten fand ich sinnvoll.“	6	3	1	0	0
„Für die Besprechung der Arbeitsgruppen während des Besuches an der DSBA müsste mehr Zeit eingeplant werden.“	7	3	0	0	0
Die Kooperation der Peers untereinander war sehr gut.	6	4	0	0	0

Tabelle 45: Arbeitsorganisation und Arbeitsbedingungen der Peers an der DSBA
Quelle: Fragebogen an Peers der DSBA (n = 10)

Die Kooperation untereinander wurde von den Peers in Alexandria übereinstimmend als gut bezeichnet (vgl. Tabelle 45). Gleichzeitig bringt die arbeitsteilige Datensammlung und –aufbereitung auch Probleme mit sich. So könnten z.B. wertvolle Beobachtungen verloren gehen, weil das Peer-Tandem, das sie gemacht hat, sie für ihren Arbeitsauftrag nicht benötigt, die Informationen aber auch nicht an das andere Team weiter gibt, für das diese Daten hilfreich wären. Deshalb fordert z.B. ein Peer an der DEO, dass alle „kritischen Freunde“ sich an den Hospitationen beteiligen: *„Ich bin immer hin- und hergerissen, ob es sinnvoll ist, die Schwerpunkte aufzuteilen. Das ist uns diesmal besser gelungen, denn wir haben z.B. gesagt, in den Unterricht gehen alle, und zwar auch in alle Schularten. Sonst verfälscht sich, glaube ich, der Gesamteindruck von der Schule. Das würde ich in Zukunft immer so machen. (Interview SG12P)“*

Gleichzeitig bringt es eine von Beginn an arbeitsteilige Bearbeitung der Schwerpunkte mit sich, dass spezielle Kompetenzen einzelner Peers (z.B. zu Evaluationsmethoden) nicht der Gesamtgruppe zur Verfügung stehen. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu entschärfen, stellen regelmäßige Phasen des Informationsaustausches zwischen den Peer-Tandems dar. So wird z.B. die Frage des schriftlichen Abschlussfeedbacks, wie die Zusammenarbeit zwischen den Arbeitsgruppen verbessert werden könnte (offenes Antwortformat), von sieben der zehn Peers an der DSBA damit beantwortet, dass die Zeitfenster für den Informationsaustausch vergrößert werden sollten (FB an Peers der DSBA). Zusätzlich stimmen alle zehn Peers im Feedbackfragebogen der Aussage zu, dass für Besprechungen der Arbeitsgruppen mehr Zeit eingeräumt werden sollte (vgl. Tabelle 45). So bemängelt einer der Peers an der DSBA, dass die arbeitsteiligen Gruppen während der Evaluation nichts über die Arbeit der anderen Teams wussten: *„Was schon ein wenig gefehlt hat, war der Austausch der Ergebnisse, so dass die anderen erst bei der Präsentation Konkreteres erfahren haben über die Ergebnisse der Gruppen. (Interview SLAP)“*

Je kleiner die Gruppengröße des Peer-Teams war, umso leichter fielen informelle Absprachen zur Anpassung und Koordinierung der Vorgehensweise bei Sammlung und Aufbereitung der Daten. Im Falle des Peer Reviews an der DSB Kairo, an dem sechs Evaluatoren beteiligt waren, beeinträchtigte die Gruppengröße bereits den immer wieder notwendigen Abstimmungsprozess. Hinzu kam, dass die Hälfte der Peers selbst aus Kairo kam und deshalb abends zu Hause übernachtete. Dies schränkte im Vergleich zu den drei anderen Fallschulen, an denen die Peers alle von auswärts kamen und in der gleichen Unterkunft wohnten, die informelle Kommunikation deutlich ein. Beim Peer Review an der DSB Alexandria wohnten zwar alle

zehn Peers im selben Hotel, doch hier beeinträchtigte die Gruppengröße von zehn Peers in erheblichem Maße die Abstimmung unter den weitgehend autonom arbeitenden Peer-Tandems. Dies führte dazu, dass die Teilgruppen nur wenig über die konkreten Untersuchungsmethoden und –ergebnisse der anderen Teams wussten und somit deren Evaluationsarbeit nur unzureichend mit der eigenen koordinieren oder gar mit dem Austausch von Daten unterstützen konnten.

An zwei der vier Fallschulen übernahm ein Mitglied des Peer-Teams die Rolle des Ansprechpartners für die einladende Schule bzw. die des Koordinators für die Arbeit innerhalb der Gruppe („Peer-Leader“). Der **Peer-Leader** hatte in beiden Fällen allerdings keine echte Leitungsfunktion inne, sondern fungierte vielmehr als „primus inter pares“ innerhalb des Teams. Im Interview macht einer der Peers an der DSB Kairo deutlich, dass er eine Leitungsperson im Sinne eines Vorgesetzten klar ablehnen würde. Andererseits sei ein Peer-Leader mit koordinierender Funktion durchaus sinnvoll für eine professionelle Zusammenarbeit: *„Ich fände es gut, wenn es sie gäbe, weil es für mich etwas mit Professionalität zu tun hat. Sonst ist es ein bisschen eine Lari-Fari-Veranstaltung. (...) Wenn ich einen Team-Leiter habe, dann ist das eigentlich ein Moderator und der bündelt das, was die Team-Mitglieder wollen. (Interview mit SG9P)“*

In der Sechsergruppe der „kritischen Freunde“ an der DSBK wählten die Peers ihren Koordinator aus den eigenen Reihen. An der DEO schlug das Orga-Team einen der vier Peers als Leiter vor, mit der klaren Aufgabe, die Kontakte zwischen Peers und Schule zu bündeln. In beiden Fällen hatte der Peer-Leader bereits praktische Erfahrungen mit der Evaluationsform des Peer Reviews gesammelt. Dieses Plus an Erfahrung wurde von den befragten Peers, bei denen ein Teammitglied als Peer-Leader fungierte, sowohl als Voraussetzung für diese Funktion als auch als deren besonderer Nutzen angesehen: *„Das unterstreicht nochmal, dass es bei der Auswahl der Teams wichtig ist, darauf zu achten, dass mindestens einer schon praktische Erfahrung haben muss, am besten bereits an mehreren Schulen. Der muss dann die Leitung übernehmen. (Interview SG12P)“*

Räumliche und personelle Ressourcen

Die räumlichen Voraussetzungen für den Austausch zwischen den einzelnen Peer-Tandems waren an allen vier Fallschulen weitgehend vergleichbar, in einigen Details gab es aber durchaus Unterschiede. Den Teams stand jeweils ein eigener **Arbeitsraum** zur Verfügung, der mit Computern und Druckern sowie mit Snacks und Getränken ausgestattet war. An der DEO und der DSB Kairo wurden zusätzlich noch spezielle Interviewräume bereitgestellt. Die Möglichkeit, sich zum Arbeiten in einen eigenen Raum zurück ziehen und sich dort weitgehend ungestört austauschen zu können, wurde von allen befragten Peers als wichtig empfunden: *„Die idealen Arbeitsbedingungen bei einem Peer Review müssen so aussehen, dass man einen Raum hat, der die notwendigen Arbeitsgeräte bietet, Computer, Drucker und Rückzugsmöglichkeiten, wo man ungestört arbeiten und auch sprechen kann. (Interview SG1P)“*

Die **technische Ausstattung** der Räumlichkeiten wurde in allen Interviews mit den Peers der vier Fallschulen als angemessen bewertet. In einem Fall sah einer der „kritischen Freunde“ jedoch ein Problem bei der unzureichenden Rückzugsmöglichkeit und Ungestörtheit der Peers in ihrem Arbeitsraum: *„Ich habe mich hin und wieder gehemmt gefühlt, da an der X-Schule¹¹³ z.B. auch die Verwaltungsleiterin im selben Trakt saß, mit der Tür zu uns. Es saß die Mediatorin mit drin und verschiedene andere Leute und ich weiß nicht, wie dick die Türen da sind. Man muss sich als Peers austauschen können. Man muss Ideen austauschen, die viel-*

¹¹³ Der Name der Fallschule wird hier aus Gründen der Vertraulichkeit nicht genannt.

leicht kritisch sind und wenn da die Gefahr besteht, dass das raus geht, ohne dass es vorher sinnvoll miteinander diskutiert worden ist, dann ist das gefährlich. (Interview mit SG12P)“

Neben der Raumausstattung gehörte auch die **personelle Unterstützung** der Peers durch Vertreter der besuchten Schule zu den Rahmenbedingungen, die von den „kritischen Freunden“ als wichtig erachtet wurden. So standen den Evaluatoren an allen vier Fallschulen Mitglieder des PQM- bzw. Orga-Teams zur Information und zur Lösung organisatorischer Fragen zur Verfügung. An drei der vier Schulen unterstützten Schülerscouts die Peers z.B. bei der Orientierung im Gebäude oder bei der Auswertung und elektronischen Verarbeitung von Daten. Die Bewertung dieser Unterstützung durch die Peers reichte von „*Das halte ich für selbstverständlich. (Interview SL5P)*“ bis zu „*Ist nett, aber nicht notwendig. (Interview SL3P)*“.

Während die Peers die Unterstützung durch die Kollegen der besuchten Fallschule grundsätzlich positiv bewerteten, wurden bei der Diskussion des Einsatzes von Schülern in den Interviews sowohl positive als auch negative Aspekte thematisiert. Einerseits konnte durch die **Schülerscouts** die Arbeitsbelastung der Peers reduziert und knappe Arbeitszeit eingespart werden. Andererseits wurde von einzelnen Peers auch die Gefahr gesehen, dass die eingesetzten Schüler beim Umgang mit Evaluationsdaten evtl. Zugang zu sensiblen schulinternen Informationen erhalten könnten: „*Das ist ein Risiko. Da ist mir aufgefallen, dass ich nicht darauf hingewiesen habe, dass das kritische Daten sind. Das sollte man machen. Vielleicht kann man das auch ein bisschen institutionalisieren, wenn da Leute kommen, denen ein Papier zum Unterzeichnen geben. Das hat einen förmlichen Charakter, z.B. dass es vertrauliche Daten sind, die nicht nach außen gegeben werden dürfen. Dann wissen die Schüler auch Bescheid und sie haben was unterschrieben. Ich glaube aber nicht, dass da was nach außen getragen wird. (Interview SG12P)*“

Insgesamt waren die „kritischen Freunde“ an allen vier Fallschulen mit der personellen und sachlichen Unterstützung durch die einladende Schule zufrieden. Diese Rahmenbedingungen wurden als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche und zeiteffektive Evaluation angesehen. Diese positive Bewertung traf im Grundsatz auch auf das Begleitprogramm zu, das für die Peers an allen Fallschulen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, organisiert wurde (vgl. Übersicht in Tabelle 46).

Wirkungen des Begleitprogramms zum Peer Review

Das intensivste Begleitprogramm im Vergleich der vier Fallschulen wurde an der DSBA organisiert und von den dortigen Peers sehr differenziert bewertet. Ein Hauptkritikpunkt, der hierbei vereinzelt von Peers geäußert wurde, war, dass dadurch wertvolle Zeit für die gemeinsame Evaluationsarbeit vor Ort verloren gehen würde. Gleichzeitig wurden insbesondere von Peers, die zum ersten Mal in Ägypten waren, die touristischen Angebote sehr geschätzt. „*Ich hätte es schon sehr bedauert, wenn ich in Alexandria gewesen wäre und ich hätte außer Flughafen, Hotel und Schule nichts gesehen. (...) Trotzdem ist es natürlich erst mal wichtig, sich auf die Arbeit zu konzentrieren. (Interview SL3P)*“

Unabhängig davon wurde ein Treffen von Peers und Schulvertretern außerhalb der Schule, so wie es ja auch an den vier Fallschulen stattfand, von allen befragten Beteiligten befürwortet. So wurde z.B. in der „Manöverkritik“ an der DSS die einhellige Meinung vertreten, dass z.B. ein gemeinsames abendliches Essen positiv zur Atmosphäre zwischen Peers und Beteiligten beigetragen habe. Ein Peer, der dort im Einsatz war, formuliert dies so: „*Es gehört auch zur Kultur dazu, dass wenn man Gäste einlädt, man mit ihnen auch was macht. Ich würde es eher als negativ empfinden, wenn man z.B. der Steuergruppe signalisiert, wir wollen uns nicht mit euch treffen, weil das beim Peer Review nicht sein darf, aus Angst, dass ihr uns beeinflusst. (Interview SG13P)*“

In Alexandria wurde es z.B. von „kritischen Freunden“ und Kollegium gleichermaßen positiv bewertet, dass bei einem gemeinsamen Essen von Schulleitung, Kollegium und Peers außerhalb des offiziellen Rahmens der Schule die Gelegenheit bestand, sich kennen zu lernen und auszutauschen. Dies trug insbesondere bei den Lehrkräften der besuchten Schule zum Abbau teilweise vorhandener Vorbehalte gegenüber den Peers und der externen Evaluation als Ganzes bei, was ein Mitglied des Orga-Teams einer Fallschule wie folgt formuliert: „*Vielleicht geht dadurch auch ein bisschen so eine Berührungsangst verloren. Man muss das Peer Review immer auch unter dem Aspekt der kritischen Freunde sehen. Es heißt 'Freunde' und ein Freund ist eigentlich was Wertvolles und von dem weiß man mehr als dass er nur drin sitzt und guckt, wie mein Unterricht läuft. (Interview SGI DSBA)*“

Die Auswertung der schriftlichen Befragung (Fragebogen I) der Vertreter der vier Fallschulen macht deutlich, dass diese den Einfluss des Begleitprogramms auf die Arbeitsatmosphäre positiv bewerteten (vgl. Tabelle 46).

Welchen Einfluss* hat das Begleitprogramm auf ...	großen Einfluss	geringen Einfluss	keinen Einfluss	weiß nicht
... die Arbeitsatmosphäre	+, +, +	+		
... die Qualität der Ergebnisse	+		x, x, x	

Tabelle 46: Bewertung des Begleitprogramms durch Vertreter der vier Fallschulen
*(+ = positiver Einfluss, - = negativer Einfluss, x = kein Einfluss)

Quelle: Fragebogen I, Rückmeldung der vier Fallschulen¹¹⁴ (n = 4)

Bei der Bewertung des Einflusses auf die Qualität der Ergebnisse ergibt sich dagegen ein abweichendes Bild. Hier sieht nur ein Mitglied des Orga-Teams einen positiven Einfluss, die drei anderen können keine Auswirkung erkennen. Die Tabelle zeigt, dass von den befragten Vertretern der vier Fallschulen keiner einen negativen Einfluss auf die beiden genannten Aspekte des Peer Reviews erkannte. Im Interview mit Peers und Vertretern des Orga-Teams an Fallschulen wurde dieser Aspekt ebenfalls thematisiert. Einen negativen Einfluss auf die Objektivität der Peers konnte dabei keiner der Befragten erkennen. So antwortet z.B. ein Peer, der selbst am umfangreichen Begleitprogramm in Alexandria teilgenommen hat, auf die Frage, ob solche Aktivitäten evtl. eine geschönte Rückmeldung zur Folge haben könnten: „*Ich glaube nicht. Da sind die Leute doch zu sehr Profis. Die Gefahr sehe ich nicht. (Interview SLAP)*“ Ein Mitglied des Orga-Teams an einer anderen Fallschule sieht auch keine Gefahr der Beeinflussung der Ergebnisse: „*Ich glaube nicht, dass es beeinflusst, aber dass es ein Zeichen ist, dass man Vertrauen hat in die Zusammenarbeit. (Interview SGI DSS)*“

iii. Mündliche Rückmeldung der Ergebnisse an die Schule und „Manöverkritik“

Je umfangreicher das Begleitprogramm an den vier Fallschulen war, umso weniger Zeit stand den Peers für ihre Evaluationsarbeit und für die **Vorbereitung der Abschlusspräsentation** zum Peer Review zur Verfügung. Die Vorarbeit für die mündliche Rückspiegelung der Evaluationsergebnisse setzte an allen Fallschulen schon ein bis zwei Tage vor dem Präsentationstag ein. Trotzdem stand dieser wichtige Arbeitsschritt immer unter erheblichem Zeitdruck, der jeweils am letzten Tag des Schulbesuches kulminierte. So war z.B. einem der Peers an der DSB Kairo, an der den „kritischen Freunden“ unter den drei Fallschulen die kürzeste Evaluationszeit vor Ort zur Verfügung stand (zwei Tage), die Vorbereitungszeit für die Präsentation erheblich zu knapp: „*An der DSBK war es zu wenig, viel zu wenig. (...) Vielleicht liegt es*

¹¹⁴ Die vollständige Auswertung dieses Items von Fragebogen I findet sich in Tabelle 87.

auch an mir. Ich bin nicht jemand, der spontan irgendwelche Sachen von sich gibt. Ich habe es ganz gerne, mir das vorher nochmal genau zu überlegen. Dafür brauche ich ein bisschen Zeit zu sortieren: was ist wichtig, was ist weniger wichtig? (...) Man hat erst mal sehr viele Einzeleindrücke. Die muss man erst mal sammeln, dann muss man sie unter sich abstimmen und überlegen, was sag ich davon jetzt der Schule und wie sage ich es? Erstens, damit es für die Schule angemessen ist, und dann auch, damit wir uns nicht blamieren. (...) Darum kann meiner Meinung nach auch nur eine allgemeine Rückmeldung gegeben werden. (Interview SG9P)“ Auch an der DS Sharjah, wo im Vergleich zur DSB Kairo ein zusätzlicher Besuchstag zur Verfügung stand, hätte sich einer der Peers etwas mehr Zeit für die Vorbereitung der Präsentation gewünscht: *„Etwas länger Zeit wäre schon gut gewesen, auf der anderen Seite ist das ja so ein erstes Feedback. Der schriftliche Bericht wird ja noch nachgeliefert. Es war knapp, aber machbar. (Interview SG1P)“*

Das Peer Review an der DSBA ist das einzige Fallbeispiel, bei dem die Peers ihre Ergebnisse vor der eigentlichen Abschlusskonferenz zunächst der erweiterten Schulleitung und dem Orga-Team rückmeldeten. In der an die eigentliche Präsentation anschließenden „Manöverkritik“ von Peers und Schulleitung wurde diese Vorgehensweise jedoch im Nachhinein als verzichtbar eingeschätzt. Daraus zogen die beteiligten Peers den Schluss, bei zukünftigen Evaluationen auf diese zeitraubende und bei den beteiligten Zuhörern in der eigentlichen Konferenz lediglich Wiederholungen von bereits bekannten Ergebnissen verursachenden **Vorabinformationen** zu verzichten.

Trotzdem ist ein Mitglied des Orga-Teams der Schule auch im Rückblick noch überzeugt, dass eine Vorabbesprechung der Ergebnisse mit Vertretern der besuchten Schule grundsätzlich sinnvoll sein kann. Ihm geht es dabei weniger um die Korrektur der Inhalte als um die konkreten Formulierungen, welche die Peers für die Präsentation gewählt haben: *„Gerade wenn es z.B. Missverständnisse gibt, können diese hier nochmal geklärt werden, dass man vielleicht auf Formulierungen eingeht, dass man auch sagen kann; das verstehe ich nicht, was ihr da sagen wollt. Also, dass man einfach auch nachfragen kann. Ich glaube, im großen Rahmen ist das dann zu offiziell. Eine Besprechung der Ergebnisse im kleinen Rahmen kann noch Unklarheiten beseitigen. Vielleicht überdenken dann auch die Peers nochmal, was sie geschrieben haben, und verändern das dann im Wortlaut, vielleicht nicht im Sinn, aber im Wortlaut. (Interview SG1 DSBA)“*

Ein anderes Mitglied des Orga-Teams der DSB Alexandria, das später auch als Peer an einer anderen Fallschule im Einsatz war, vertritt dagegen eine abweichende Meinung zur Notwendigkeit der Vorabvalidierung der Ergebnisse mit Schulvertretern. Er legt Wert auf die ungefilterte Wiedergabe der Evaluationsergebnisse, deren Bewertung dann bei der Schule liege: *„Die Beobachtungen, die wir gemacht haben, haben keine Gültigkeit für sich, sondern das sind Anregungen, die von der Schule aufgenommen werden können, wenn sie das Gefühl haben, dass sie stimmen. Wenn man im Vorfeld schon eine Validierung vornimmt und die Ergebnisse auf Korrektheit überprüft, dann würde die Ergebnisbekanntgabe schon im Vorfeld etwas gefiltert. Das ist meine Meinung. Und für das Kollegium könnte man das dann schon wieder steuern. (...) Deswegen würde ich so etwas dann auch nicht unbedingt machen. Letztendlich muss die Schule wissen, was sie mit diesem Ergebnis machen will. (Interview SG2 DSBA)“*

Ein Vertreter des Orga-Teams an der DEO, an der sich das bereits beschriebene Problem der Verwendung falscher Daten ergab (vgl. Abschnitt 6.3.2), spricht sich aus dieser Erfahrung heraus klar für eine Vorab-Validierung der Ergebnisse aus, also auch für eine Überprüfung der Inhalte bevor diese an die Schulöffentlichkeit weitergegeben werden: *„Ich halte es für wichtig, weil ich dachte bei uns an diese Vertretungsstunden-Geschichte. Und da war damals*

so eine Aussage aus einem Interview drin, was ihr wahrgenommen habt, im Interview, und was ihr nicht so ganz einschätzen konntet, was ihr aber dann doch reingenommen habt in den Bericht. Das hat dann aber letztendlich negative Reaktionen im Kollegium ausgelöst. Von daher glaube ich, ist es schon wichtig, wenn das einfach nochmal kurz überprüft wird, ob die Peers wirklich einen korrekten Einblick bekommen haben. Dass da nicht einfach aus einem Interview oder aus einem anderen Bereich ein dicker Klops drin ist, der einfach nicht stimmt. Und das kann passieren bei Leuten, die mal vier Tage an die Schule kommen und keine Gesamtübersicht haben können. (Interview SGI DEO)“

Wie die hier wiedergegebenen Zitate zeigen, herrschte zur Beurteilung der Notwendigkeit einer Validierung von Evaluationsergebnissen vor deren Präsentation keine einheitliche Meinung unter den Peers und Vertretern der Fallschulen vor. Sowohl an der DSB Alexandria, wo ein Vorabgespräch zwischen Peers und erweiterter Schulleitung stattfand, als auch an den drei anderen Schulen, wo dies nicht der Fall war, gab es Befürworter und Gegner dieser Vorgehensweise. Die hier ausgewählten Interviewzitate geben nur einen Eindruck über die Bandbreite der Meinungen wieder. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit einer Validierung von Evaluationsergebnissen vor deren Präsentation wird in Abschnitt 7.6.1 dieser Arbeit vorgenommen.

Ähnlich wie die Beantwortung der Frage, ob eine Vorabpräsentation der Daten an ausgewählte Schulvertreter sinnvoll ist oder nicht, wurde auch die **Besetzung des Auditoriums** für die mündliche Präsentation der Ergebnisse des Peer Reviews an den vier Fallschulen unterschiedlich geregelt. Während an der DSBA (vgl. Foto 10) und der DSS alle schulischen



Foto 10: Lehrkräfte, Eltern und Schüler bei der Präsentation

Quelle: Aufnahme des Verfassers

Stakeholdergruppen vertreten waren, wurde die Gruppe der Verwaltung an der DEO ausgespart. Den eingeschränktsten Zuhörerkreis hatte die mündliche Rückmeldung der Evaluationsergebnisse beim Peer Review an der DSBK. Dort waren dazu nur die Lehrkräfte eingeladen, ergänzt durch die Schwester Oberin, die als Vertreter des Schulträgers ohnehin im Hause anwesend war. Eltern und Schüler wurden zu einem späteren Zeitpunkt gesondert informiert. Hinter dieser Begrenzung der Zuhörerschaft stand jedoch nach Aussage des Schulleiters nicht eine bewusst getroffene Entscheidung, sondern sie entstand mehr aus der gewohnten Verfahrensweise heraus: *„Es war irgendwie klar: wir machen jetzt eine GLK. Da hätten natürlich auch Eltern- und Schülervvertreter dabei sein können. Das wäre vielleicht sogar besser, dass sie schon einen ersten Eindruck kriegen. (Interview SL DSBK)“*

Der Schulleiter der DEO, an der bei der Präsentation der Ergebnisse Vertreter aller Stakeholdergruppen vertreten waren, bewertet diese Vorgehensweise auch im Nachhinein als positiv, kann sich jedoch gleichzeitig auch vorstellen, dass es unter Umständen Sinn machen kann, z.B. Eltern- oder Schülervertreter erst später gesondert zu informieren: *„Wenn man davon ausgeht, dass Schulentwicklung alle Gremien mit einbezieht, dann ist es natürlich idealerweise schon sinnvoll, wenn Repräsentanten dieser Gremien bei der Auswertung dabei sind. (...) Wenn ich aber an die Schülergremien denke oder an die Eltern, dann könnte es sein, dass deren Anwesenheit nicht unbedingt erforderlich ist. Und zwar, weil man das Gefühl hat, dass manchmal diese Ergebnisse nochmal reflektiert, nochmal gewichtet werden müssen, damit sie nicht von vorneherein mit irgendeiner irrationalen, emotionalen oder interessenbetonten Interpretation nach außen gehen. (...) Dieses Problem muss man zumindest sehen: in welcher Form bietet man wann welcher Gruppe etwas an? (Interview SL DEO)“*

An der DSB Alexandria, an der ebenfalls alle Vertreter der Schulgemeinschaft in die Abschlusspräsentation einbezogen wurden, ist der damalige Schulleiter auch im Nachhinein noch überzeugt, dass dies die richtige Vorgehensweise war: *„Für die DSB ist es ganz besonders wichtig, dass sich die Eltern und Schülerinnen mit der Schule identifizieren können. Dazu ist offene Diskussion nötig und die Vermittlung der Erkenntnis: jede Idee eines jeden zählt. (Interview SL1 DSBA)“*

Unabhängig von der Zusammensetzung des Auditoriums nach Stakeholdergruppen stellte sich an den drei ägyptischen Begegnungsschulen das Problem der **Übersetzung** der Präsentationsinhalte ins Arabische. Am zeiteffektivsten wurde dieses Hindernis an der DEO umgangen, indem dort ein Simultanübersetzer eingesetzt werden konnte. Dies wurde in der anschließenden „Manöverkritik“ zum Peer Review sowohl von Vertretern der Schule als auch von den „kritischen Freunden“ als besonders angenehm empfunden, da so der Vortrag der Peers nicht regelmäßig für die Übersetzungspassagen unterbrochen werden musste und damit gleichzeitig der zeitliche Umfang der Präsentation erheblich reduziert werden konnte. An den beiden DSB-Schulen übernahm die Übersetzung ein zweisprachiges Mitglied des ägyptischen Teils des Kollegiums, obwohl im Falle der DSB Alexandria auch ein Mitglied des Peer-Teams Arabisch als Muttersprache hatte. Dieses ägyptische Mitglied der „kritischen Freunde“ war es dann auch, das im Rahmen der anschließenden „Manöverkritik“ zum Peer Review an der DSBA bemängelte, dass teilweise die Übersetzung den Inhalt der Aussagen der Peers nicht korrekt oder unvollständig wiedergegeben habe. Dies wurde im Nachhinein auch durch zweisprachige Mitglieder des Kollegiums bestätigt. Bei den Abweichungen der Übersetzung vom deutschen Ausgangstext ging es nach Aussage des ägyptischen Peers in erster Linie um die Entschärfung kritischer Aussagen des Evaluationsberichtes. Bei einem Aspekt wurde die ursprüngliche Aussage des Peer-Berichtes nach Meinung des einzigen arabischsprachigen Mitglieds des Peer-Teams sogar ins Gegenteil verkehrt. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass neun der zehn Peers (nahezu) kein Arabisch verstanden und somit die Übersetzungsfehler auch nicht erkannt hätten, war die Sprachproblematik auch Thema im schriftlichen Abschlussfeedback zum Peer-Review in Alexandria. Bei der Frage, wie die Rückspiegelung der Ergebnisse ans Kollegium noch verbessert werden könne, führten drei Peers unabhängig voneinander die Qualität der Übersetzung an. So fordert ein befragter Peer: *„Richtige Übersetzung sicher stellen. Sofortige Korrekturen. Offenbar sind wichtige Intentionen unseres Berichtes den ägyptischen Kollegen nicht deutlich geworden. (FB an Peers der DSBA)“* Eine weitere Peer-Kollegin äußert sich zwar vorsichtiger aber inhaltlich ähnlich und regte gleichzeitig Konsequenzen für die spätere Übersetzung des Abschlussberichtes an: *„Im Nachhinein hat sich die Übersetzung für die ägyptischen Kolleg/innen als nicht ganz einfach erwiesen, so dass möglicherweise die intendierten Informationen nicht richtig angekommen sind. Bei der Übersetzung des schriftlichen Berichtes muss darauf ein besonderes Augenmerk gelegt werden. (ebd.)“* Ein Peer regte zur Entschärfung des Übersetzungsproblems zusätzlich an, dass

die Evaluatoren die verschriftlichten Inhalte ihrer Präsentation der übersetzenden Lehrkraft schon vorab zur Verfügung stellen sollten, damit diese sich schon einarbeiten könne. Dies wäre aber nur möglich, wenn die Vorbereitungszeit genügend Raum dafür böte (ebd.).

Unabhängig von der Notwendigkeit einer Übersetzung waren die Präsentationen der Evaluationsergebnisse an allen vier Fallschulen vergleichbar aufgebaut. An eine kurze Einführung schlossen sich die Berichte zu den einzelnen Beobachtungsschwerpunkten an, jeweils am Ende ergänzt durch Verbesserungsvorschläge oder die offener gehaltenen Impulsfragen¹¹⁵. Lediglich an der DSB Alexandria schloss sich an die Präsentation der Ergebnisse noch eine **Diskussion** über einzelne Evaluationsergebnisse und deren Repräsentativität an. An einer Stelle wurde dabei auch in Zweifel gezogen, ob der Aufwand, der für das Peer Review betrieben worden sei, überhaupt in einer vernünftigen Relation zum Nutzen der präsentierten Ergebnisse gestanden habe. Bei einigen Beteiligten entstand der Eindruck, dass das Forum der Präsentation von den Lehrkräften, die mit der Entwicklung der Schule generell unzufrieden waren, dazu genutzt wurde, ihren Unmut öffentlich zu machen. Im Rahmen der schriftlichen Befragung im Anschluss an das Peer Review wurden die Peers gefragt, wie sie die Reaktion des Kollegiums auf den Abschlussbericht eingeschätzt hätten. Das Spektrum der Aussagen reichte dabei von „kritisch, skeptisch aber interessiert“ über „kritisch, aber konstruktiv“ oder „irritiert, fast ein bisschen erschrocken“ bis hin zu „eher negativ“. Die meisten der zehn befragten Peers glaubten jedenfalls auch kritische Reaktionen zu erkennen. Dies wurde jedoch von einem Peer ausdrücklich positiv bewertet: *„Ich habe es als positiv empfunden, dass viele Bedenken, die sich grundsätzlich mit dem Peer Review verbinden, offen geäußert wurden. Denn es ist immer schwierig, wenn so etwas unterschwellig im Kollegium gärt. (FB an Peers der DSBA)“* Diese Aussage würde für den direkten Anschluss einer Diskussion an die Präsentation der Ergebnisse des Peer Reviews sprechen.

Der damalige Schulleiter der DSBA ist im Rückblick grundsätzlich überzeugt, dass die Diskussion sinnvoll war, er gibt aber auch zu bedenken, dass es auch hilfreich sein könnte, diese erst nach Vorlage des schriftlichen Berichtes zu führen: *„Wenn man Ergebnisse verkündet, ist es undemokratisch, eine Aussprache, d. h. ein Erwiderungsrecht, d. h. die Möglichkeit zur Diskussion, gar nicht anzubieten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Evaluation ganz unerwartete Ergebnisse erbracht hat. Wenn dies der Fall ist, muss das Evaluationsergebnis dokumentiert vorliegen, damit eine qualifizierte Auseinandersetzung mit ihrem Ergebnis möglich ist und eine darauf aufbauende Verbesserungskonzeption ermöglicht wird. (Interview SL1 DSBA)“* Dieser Einschätzung des Schulleiters, den Teilnehmern der Abschlusspräsentation auch die Möglichkeit einer Diskussion der Ergebnisse einzuräumen, schließt sich im Interview auch ein Mitglied des Orga-Teams der Schule an: *„Ich habe es damals nicht als negativ empfunden. Das Eisen muss so lange geschmiedet werden, solange es heiß ist. Wenn das Bedürfnis besteht, sich auszusprechen, dann sollte dem auch Raum gewährt werden. (Interview SG1 DSBA)“*

In der an die Präsentation an der DSB Alexandria anschließenden „Manöverkritik“ zwischen Peers und Vertretern der Schule wurde u.a. auch die Frage erörtert, ob eine Diskussion der Ergebnisse im Plenum Sinn mache. Ausgehend von den Erfahrungen in Alexandria, an denen auch die Schulleiter der DEO, DSBK und DSS als Peers teilgenommen haben, wurden dann an diesen Schulen Ergebnisse und Methodik der Evaluation bewusst nicht unmittelbar nach dem mündlichen Vortrag zur Diskussion gestellt.

¹¹⁵ Auf die Vor- und Nachteile beider Varianten wird im folgenden Abschnitt zur schriftlichen Berichtslegung noch eingegangen.

An den drei anderen Fallschulen gab es nach der Präsentation ebenfalls noch eine interne „Manöverkritik“ zwischen den Peers, in die jedoch nicht in jedem Fall auch Vertreter der ausrichtenden Schule einbezogen wurden. An der DEO Kairo nahmen wie in Alexandria auch Vertreter des Orga-Teams und die stellvertretende Schulleiterin an der Aussprache teil. In Sharjah blieben die Peers dabei unter sich und an der DSB Kairo wurde ihr internes Abschlussfeedback vom regionalen Prozessbegleiter moderiert. Aus der Sicht von Peers und Schulvertretern wurden diese Gespräche, bei denen es v.a. um Ablauf und Ergebnisse des Peer Reviews ging, insgesamt positiv bewertet. Einer der Peers an der DEO Kairo merkte im Interview zwar an, dass es wichtiger sei, beim Peer Review Fehler zu vermeiden als diese hinterher aufzuarbeiten. Andererseits bringe diese „Manöverkritik“ auch Erkenntnisse für zukünftige Evaluationen: *„Wenn die Peers in eine neue Peer Review gehen und sich der Fehler bewusst sind, die bei der Präsentation passiert sind – z.B. bei uns in Kairo – (...) dann bringt das zwar der Schule nichts mehr, doch dir als Peer bringt es mehr Sensibilität für deinen nächsten Auftrag. (Interview SG12P)“* Einer der Peers an der DSB Alexandria ist zwar grundsätzlich für ein abschließendes Gespräch, stellt jedoch die Frage, wer davon konkret etwas habe: *„Das[Manöverkritik, Anmerkung des Verfassers] ist wichtig, wobei natürlich die Problematik ist, dass es diese Peers in dieser Zusammensetzung kein zweites Mal gibt und die Frage ist, wer hat was davon. (...) Aber zum Abschluss finde ich es generell wichtig, dass man so einen Rückblick macht. (Interview SLAP)“*

iv. Schriftlicher Abschlussbericht und Dissemination der Ergebnisse

Die schriftliche Dokumentation der Ergebnisse des Peer Reviews (Abschlussbericht) erfolgte nur an der DSBA vollständig arbeitsteilig, d.h. ohne dass die Schlussredaktion in einer Hand gebündelt war. Zudem trafen dort die arbeitsteilig vorgehenden Teams weder für die mündliche Präsentation noch für die Anfertigung des Abschlussberichtes Absprachen darüber, ob die Peers konkrete **Verbesserungsvorschläge** machen **oder** lediglich offenere **Impulsfragen** stellen sollten.

Im schriftlichen (und mündlichen) Bericht der Evaluationsergebnisse durch die „kritischen Freunde“ wurden an der DSBA beide Varianten, also sowohl Impulsfragen als auch konkrete Verbesserungsvorschläge, verwendet, was sich auch in der Bewertung des folgenden Items der schriftlichen Befragung der zehn Peers widerspiegelt (vgl. Tabelle 47).

Aussage der Umfrage:	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
„Ich halte es für sinnvoll, dass beim Abschlussbericht ans Kollegium klare Anregungen für Verbesserungen gegeben werden.“	3	4	2	0	1

Tabelle 47: Sinn konkreter Anregungen beim Abschlussbericht (Meinung der Peers)
 Quelle: Fragebogen an die Peers der DSB Alexandria (n = 10)

An DEO, DSS und DSBK einigten sich die Peers sowohl für den mündlichen als auch für den schriftlichen Bericht auf eine gemeinsame Linie. Trotzdem gab es unter den Peers und auch bei den Adressaten der Berichte unterschiedliche Meinungen, ob konkrete Vorschläge oder offen gehaltene Impulsfragen hinsichtlich der weiteren schulischen Entwicklungsschritte hilfreicher seien. Ein Mitglied des Orga-Teams der DEO mahnte im Interview z.B. zur Zurückhaltung beim Geben von konkreten Verbesserungsvorschlägen. Zur Frage, ob konkrete Vorschläge hilfreich seien ist seine Antwort deshalb auch zwiegespalten: *„Mittelmäßig. Mit der gebotenen Distanz und Vorsicht. Ich denke, die Peers können was beobachten. Wenn sie da*

vielleicht auch noch eine Idee haben für eine konkrete Umsetzung, ist es gut. Ansonsten ist man als Peer in einer Schule nie so drin, dass man weiß, wie das konkret umgesetzt werden kann. Das ist manchmal sicherlich möglich und liegt auf der Hand, aber manchmal kann man auch richtig danebenliegen. Ich würde das sehr unter Vorbehalt machen. (Interview SG2 DEO)“ Auch ein Mitglied des Peer-Teams an der DSB Kairo, wo im Abschlussbericht „Impulse zur Weiterentwicklung“ gegeben wurden, steht konkreten Verbesserungsvorschlägen skeptisch gegenüber. Sollten diese von der einladenden Schule nicht ausdrücklich gewünscht werden, könnten sie schnell als Bevormundung empfunden werden: *„Das [konkrete Vorschläge, Anmerkung des Verfassers] fände ich nur dann angebracht, wenn es gewünscht wird. Wenn es gewünscht wird, dann wäre man schon wieder in einem neuen Prozess drin, in einem Entwicklungsprozess. Man würde dann ja den Beobachtungsprozess als solchen erst mal verlassen. Wenn es gewünscht wird, dann ist es eine gute Sache, denn es hilft, neue Ideen zu entwickeln. Aber das hängt davon ab, was die Schule damit machen will. (Interview SG2P)“* Der Schulleiter der DSBK ist dagegen der Meinung, dass das Kollegium von den Peers konkrete und fundierte Vorschläge erwarte und keine offenen Impulsfragen: *„Das wäre auch für die Kollegen der besuchten Schule zu wenig. Wenn Peers kommen, erwarten sie, dass die Peers nicht einfach etwas aus dem Stegreif sagen, (...) sondern irgendwo sollte in der Absprache der Peers untereinander (...) da ein Vorschlag rauskommen, damit es weiter geht. Also nur eine Bestandsaufnahme würde ich für zu wenig halten. (Interview SL DSBK)“*

Ein Peer an der DS Sharjah, wo in Präsentation und Abschlussbericht Impulsfragen an die Schule gestellt wurden, bekennt sich auch im Interview zu dieser Vorgehensweise, merkt allerdings an, dass die Peers dabei nicht zu vorsichtig formulieren sollten: *„Von unserem Berufsbild her tendieren wir eher dazu, bei der Formulierung der Impulsfragen zu diplomatisch und zu vorsichtig zu sein. Ich würde da lieber manchmal etwas schwarz-weiß malen, denn es kommt dann klarer rüber als wenn man zu diplomatisch ist. (...) Man muss da keine Ratschlag-Liste erstellen. Das soll die Schule schon selbst herausfinden, aber man sollte als Peer nicht zu vorsichtig sein. (Interview SG13P)“* Sein Peer-Kollege in Sharjah beklagt ebenfalls die zu große Offenheit von Impulsfragen und spricht sich deshalb eher für konkrete Vorschläge aus: *„Es stört mich ehrlich gesagt auch ein bisschen, dass unsere Untersuchungsergebnisse in relativ offenen Fragen münden. Das könnte man konkreter machen. Da spricht auch nichts dagegen. Die Schule kann ja dann immer noch entscheiden und sagen: das ist Mist. Die wahren Experten sind ja nicht wir, das sind die Leute, die da zehn Jahre an der Schule arbeiten. Die können dann sagen, das ist realisierbar oder nicht. (Interview SG12P)“* Die hier angeführten Interviewzitate machen deutlich, dass es in den einzelnen Peer-Teams durchaus unterschiedliche Ansichten darüber gab, ob Impulsfragen oder konkrete Verbesserungsvorschläge sinnvoller seien.

Die inhaltlich und zeitlich zwischen den Peer-Tandems der DSBA nicht koordinierte Erstellung des schriftlichen Abschlussberichtes hatte zur Folge, dass die Teilberichte zu den einzelnen Evaluationsschwerpunkten zu unterschiedlichen Zeitpunkten an der Schule eintrafen und vom inhaltlichen Aufbau sowie von der optischen Gestaltung erheblich voneinander abwichen. Außerdem konnten auf diese Weise innerhalb der Berichte keine Querverbindungen zu den Ergebnissen der anderen Peer-Tandems hergestellt werden. So entstand bei den Adressaten des Berichtes an der DSB Alexandria z.T. der Eindruck eines fehlenden Gesamtzusammenhangs des Peer Reviews. An den drei anderen Fallschulen lagen die **Endredaktion** und das Layout jeweils in der Hand eines vorab durch die Gruppe ausgewählten Peers. Zusätzlich trugen Absprachen über inhaltlichen Aufbau und optische Gestaltung, die noch während des Schulbesuches zwischen den Peers getroffen wurden, zu Verknüpfungen zwischen den Textteilen und zu einer konsistenten Textstruktur bei. Der Aufbau der drei Berichte orientierte sich eng an dem der mündlichen Ergebnispräsentation und ergänzte deren Inhalte durch eine ausführlichere Darstellung von Evaluationsmethoden und -daten. Während an der DSBA ledig-

lich ein Peer-Tandem seinen schriftlichen Teilbericht schon vor Ort fertig stellte, versuchten die Peer-Teams an den drei anderen Fallschulen, den Abschlussbericht soweit wie möglich noch während des Besuches der evaluierten Schule abzuschließen. Diese Vorgehensweise hatte aus der Sicht der Peers den Vorteil, dass Absprachen über die Inhalte vereinfacht wurden (im Vergleich zu nachgelagerten Kommunikation per E-Mail) und dass die Ergebnisse noch „frisch“ waren. *„Wenn das funktioniert, kann man das zusammen machen, denn gerade an einer Auslandsschule, wenn der eine in der Türkei sitzt und der andere in Saudi Arabien, sich dann wieder auf eine Formulierung zu einigen ist sicherlich schwer, wenn das alles per E-Mail stattfinden muss oder per Video-Konferenz. Also es ist schon gut, wenn es fertig ist und damit schiebt man das Ganze auch nicht vor sich her. Ob es jetzt noch so viel bringt, das Ganze noch setzen zu lassen, glaube ich nicht. (Interview SG1P)“*

Neben der Erschwernis der Kommunikation durch die räumliche Distanz sahen die Peers an den drei Schulen, wo der Bericht noch gemeinsam weitgehend fertiggestellt wurde, das Problem, dass sie nach der Rückkehr an ihre eigenen Schulen dort sehr schnell wieder von der (teilweise angestauten) Alltagsarbeit eingeholt würden und so kaum Zeit hätten, sich mit der Fertigstellung des Berichtes zu beschäftigen: *„Wenn es irgendwie geht, würde ich versuchen, den Bericht vor Ort noch hinzukriegen. (...) Wenn man schon mal ein Peer Review gemacht hat, dann hat man ja schon ein gewisses Raster, das gefüllt wird. (...) Im Prinzip steht ja der Kern schon mit der Feedbackkonferenz fest. Es muss dann nur noch ausformuliert und weiter begründet werden. Es ist hilfreicher, den Bericht vor Ort noch hinzukriegen als drei Wochen zu haben, in denen sich alles nochmal setzen kann. Erfahrungsgemäß ist man dann nämlich wieder mit völlig anderen Dingen beschäftigt. (...) Wenn es irgendwie geht, sollte man den Bericht gleich noch fertig stellen oder halt kurz danach. (Interview SG13P)“*

Für die besuchten Schulen hatte die weitgehende Fertigstellung des Abschlussberichtes vor Ort den Nebeneffekt, dass dieser insgesamt schneller zur weiteren Nutzung durch die Betroffenen zur Verfügung stand. Zu den **Adressaten** des vollständigen schriftlichen Peer-Berichtes gehörten an allen Fallschulen zunächst einmal Vorstand bzw. Träger und das Kollegium. An den beiden Schulen, die zum damaligen Zeitpunkt schon paritätisch besetzte Steuergruppen hatten, erhielten auch deren Mitglieder die Möglichkeit der Einsichtnahme in den vollständigen Bericht. Der Adressatenkreis der schriftlichen Rückmeldung wurde auch bei den drei Schulen auf diese Gruppen beschränkt, die bei der mündlichen Präsentation der Ergebnisse noch auf eine breite Öffentlichkeit gesetzt hatten (DSS, DEO, DSBA). Die breiteste Dissemination der schriftlichen Ergebnisse an den Fallschulen erfolgte an der DSB Alexandria und der DEO Kairo. Beide Schulen erstellten aus dem vollständigen Bericht Kurzzusammenfassungen, die auch ins Arabische übersetzt wurden. Diese Kurzversionen wurden dann noch zusätzlich über die Homepage der Schulen einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht, wodurch eine weitreichende Transparenz bei der Darstellung der Ergebnisse erreicht wurde.

Die Tatsache, dass an zwei der Fallschulen aus den ausführlichen schriftlichen Berichten der Peers wieder Kurzzusammenfassungen erstellt wurden, wirft die Frage auf, von wem die Langversionen eigentlich gelesen werden. So stand der Gesamtbericht an der DSB Alexandria dem Kollegium vollständig in ausgedruckter Form zu Verfügung. Außer den Mitgliedern des PQM-Teams hat von diesem Angebot jedoch keine Lehrkraft Gebrauch gemacht. Die Kurzzusammenfassungen erreichten dagegen über deren Einbeziehung in die spätere Auswertungskonferenz zum Peer Review alle anwesenden Kollegen und weiteren Vertreter der schulischen Stakeholdergruppen. Tendenziell lässt sich aus diesem Beispiel ableiten, dass sich der tatsächliche Leserkreis des ausführlichen schriftlichen Berichtes wohl in der Regel auf den Vorstand, die Schulleitung und die Steuergruppe der evaluierten Schule beschränkt. Dabei zählen insbesondere die beiden letztgenannten Gruppen zu dem Personenkreis, der sich inten-

siv mit der Schulentwicklung beschäftigt und dadurch ohnehin schon einen vertieften Einblick in die untersuchten Evaluationsschwerpunkte hat. Unter dieser Prämisse stellt sich die Frage, ob der schriftliche Abschlussbericht überhaupt (deutlich) über den Inhalt der Powerpoint-Folien der mündlichen Präsentation hinausgehen muss.

6.3.3 Qualität und Aussagekraft der Ergebnisse

Eine der Ausgangshypothesen der vorliegenden Arbeit, nämlich, dass die Qualität der Ergebnisse eines Peer Reviews, also die Verlässlichkeit der Daten, die die Peers der Schule liefern, eine zentrale Gelingensbedingung von Peer Reviews ist (vgl. Abschnitt 1), wird auch durch die Aussage des Schulleiters an einer Fallschule bestätigt. Für ihn hat die fundierte Beantwortung der Entwicklungsfragen zudem einen erheblichen Einfluss auf die Akzeptanz des Peer Reviews im Kollegium der besuchten Schule: „*Das ist entscheidend, weil in dem Moment, wo die Antworten nicht kämen, sich das Kollegium zu Recht fragt: warum haben wir die Punkte vorgegeben? Das kann für mich zu einem Zusammenbruch der Vertrauens oder der Motivation führen. (Interview SL DEO)*“

In diesem Zusammenhang wurden die Teilnehmer der Abschlusspräsentationen an den vier Fallschulen befragt, wie sie die Qualität und Aussagekraft der Evaluationsergebnisse bewerten. An der DSB Alexandria wurden dazu – wie an den drei anderen Fallschulen – die Teilnehmer der Abschlusskonferenz zum Peer Review z.B. gefragt, ob ein dreitägiger Besuch der Peers ausreiche, sich ein fundiertes Bild der Schule zu machen (vgl. Tabelle 48). Über die Hälfte der Befragten der DSBA ist der Ansicht, dass dies nicht ausreiche. Im Vergleich zum Durchschnitt aller Fallschulen (MW = 39%) weist die Nicht-Zustimmung damit im Falle der DSBA den höchsten Wert auf. Diese Rückmeldung ist besonders vor dem Hintergrund interessant, dass bei einer Relation von zehn Peers für vier Beobachtungsschwerpunkte eher mit einer fundierten Bewältigung des Evaluationsauftrages zu rechnen sein könnte als z.B. an der DEO, an der lediglich vier Peers drei Untersuchungsschwerpunkte mit weiteren Unterfragen zu bearbeiten hatten. Hier könnte ein Zusammenhang zur eher kritischen Gesamteinschätzung der fachlichen Kompetenzen der Peers an der DSBA und zur positiveren Bewertung des Peer-Know-hows an der DEO bestehen.

Aussage der Umfrage:		stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Ein dreitägiger Besuch der "kritischen Freunde" (Peers) reicht aus, um sich ein fundiertes Bild von der Schule zu machen.	DSBA	17%	29%	21%	33%	0%
	DSBK	13%	38%	13%	25%	12%
	DEO	12%	38%	25%	21%	5%
	DSS	19%	59%	11%	7%	4%
	MW	15%	41%	17%	22%	5%

Tabelle 48: Bewertung der Aussagekraft eines dreitägigen Peer-Besuchs durch Teilnehmer der Abschlusspräsentationen

Quelle: Umfragen zum Abschluss des Peer Reviews (n = 183)

An der DSBK und der DEO liegen die Zustimmungen zur Aussage, dass sich die Peers in drei Tagen ein fundiertes Bild der besuchten Schule machen könnten, etwa bei der Hälfte der Befragten. Den höchsten Zustimmungswert erreicht die DSS mit 78%.

An der DSB Alexandria, wurde die vergleichbare Frage, nämlich ob ein dreitägiges Peer Review ein fundiertes Bild von den Beobachtungsschwerpunkten¹¹⁶ ermöglichen würde, auch den Peers gestellt (vgl. Tabelle 49).

Aussage:	Ein dreitägiger Besuch der "kritischen Freunde" reicht aus, um sich ein fundiertes Bild von den Beobachtungsschwerpunkten zu machen.				
	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Antwort vor PR	3	6	0	0	1
Antwort nach PR	4	3	2	1	0

Tabelle 49: Bewertung der Aussagekraft eines dreitägigen Peer-Besuchs durch die „kritischen Freunde“
Quelle: Fragebogen an die Peers der DSB Alexandria (n = 10)

Die Betrachtung der Bewertungen der Peers der DSB Alexandria zeigt, dass die klare Mehrheit der Auffassung war, ein dreitägiger Schulbesuch ermögliche ein fundiertes Bild der Beantwortungsschwerpunkte. Die Zustimmung liegt hier allerdings bei der Vorabbefragung (9) höher als im Anschluss an das Peer Review (7). Umgekehrter Meinung war vor der Durchführung der Evaluation kein „kritischer Freund“, nachher drei. Die Einschätzung der Peers, die alle zum ersten Mal als „kritischer Freunde“ im Einsatz waren, war also in diesem Punkt vor ihrer Peer-Review-Erfahrung in dieser Frage optimistischer als danach.

Unabhängig von der Bewertung der Wichtigkeit und des Neuigkeitswertes der Ergebnisse war an allen vier Fallschulen eine deutliche Mehrheit der Befragten (86%) der Ansicht, dass die Peers bei ihrem Besuch ein realistisches Bild der Schule erhalten hätten (vgl. Tabelle 50).

Aussage der Umfrage:		stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
		Beim Peer Review wurde den Besuchern ein realistisches Bild der Schule gegeben und keine "Showveranstaltung".	DSBA	46%	38%	4%
	DSBK	73%	19%	0%	0%	8%
	DEO	24%	58%	10%	4%	4%
	DSS	59%	31%	3%	3%	3%
	MW	50%	36%	5%	3%	6%

Tabelle 50: Bewertung des Informationsgehaltes durch Teilnehmer der Schlusspräsentation
Quelle: Umfrage zum Abschluss des Peer Reviews durch den Verfasser (n = 183)

An der DSB Kairo und an der DS Sharjah lag die Zustimmung zu dieser Aussage um 90% und auch an den beiden anderen Fallschulen waren über 80% der Teilnehmer der Abschlusspräsentation der Ansicht, dass den Peers an ihrer Schule keine „Showveranstaltung“ geboten wurde. Ein Mitglied des Orga-Teams der DSB Alexandria, das selbst auch als Peer im Einsatz war, schließt sich dieser Einschätzung an und zweifelt generell an, ob eine „Showveranstaltung“ tatsächlich unbemerkt bliebe: „*Ich glaube nicht, dass man eine Showveranstaltung machen kann, das geht gar nicht. (Interview SGI DSBA)*“

Den Peers an der DSBA wurde vor und nach der Evaluation eine vergleichbare Frage gestellt (vgl. Tabelle 51). Hier weicht die Einschätzung der „kritischen Freunde“ vor Durchfüh-

¹¹⁶ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die genaue Formulierung des betreffenden Items bei der Befragung der Teilnehmer der Präsentation von der Aussage für die Peers abweicht. Bei letzteren ging es um ein „Bild von den Beobachtungsschwerpunkten“ und bei der Frage an die Schulvertreter um ein „Bild von der Schule“.

rung der Evaluation erheblich von der Beurteilung nach Abschluss des Besuches in Alexandria ab.

Aussage der Umfrage:	Bei einem Peer Review besteht die Gefahr, dass den Gästen eine „Showveranstaltung“ geboten wird, die dem realen Bild der Schule nicht gerecht wird.				
	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Antwort vor PR	1	6	2	0	1
Antwort nach PR	0	0	2	8	0

Tabelle 51: Bewertung der Realitätsnähe eines dreitägigen Peer-Besuchs durch die „kritischen Freunde“

Quelle: Fragebogen an die Peers der DSB Alexandria (n = 10)

Vor der Durchführung des Peer Reviews an der DSB Alexandria stimmte noch eine deutliche Mehrheit (sieben von zehn) der „kritischen Freunde“ der Aussage zu, dass beim Besuch der „kritischen Freunde“ die Gefahr einer Showveranstaltung bestehen würde. Nach der Praxiserfahrung an der Schule drehte sich dieses Meinungsbild jedoch um. Alle zehn Peers konnten nach der Durchführung der Evaluation vor Ort kein Risiko einer Showveranstaltung mehr erkennen. Dies deutet darauf hin, dass die Evaluatoren rückblickend davon ausgingen, dass ihnen beim Besuch der DSBA ein realistisches Bild der Schule vermittelt wurde.

Ähnlich wie bei der Frage, ob das Peer Review eine „Showveranstaltung“ gewesen sei, korrespondieren die Meinungen von Peers und Betroffenen auch bei der Bewertung der Aussage, ob die Gefahr bestehe, dass kritische Informationen, z. B. über spezifische Mängel der evaluierten Schule, nach außen gelangen könnten (vgl. Tabelle 52).

Aussage der Umfrage:		stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
		Meinung der Teilnehmer der Präsentationen				
Das Peer Review birgt die Gefahr, dass kritische Informationen, z.B. über spezifische Mängel der Schule, nach außen gelangen.	DSBA	25%	21%	13%	33%	8%
	DSBK	0%	23%	31%	31%	15%
	DEO	4%	13%	24%	54%	5%
	DSS	14%	14%	17%	45%	10%
	MW	11%	18%	21%	41%	10%
	Meinung der Peers an der DSB Alexandria					
	vor PR	1	4	3	1	1
nach PR	1	2	4	3	0	

Tabelle 52: Gefahr der Veröffentlichung „kritischer Informationen“ aus der Sicht der Teilnehmer der Abschlusspräsentationen (n = 183) und der 10 Peers an der DSBA

Quelle: Umfragen zum Abschluss des Peer Reviews

Unter den befragten Teilnehmern der Peer Reviews an den vier Fallschulen sieht im Durchschnitt lediglich ein gutes Drittel dieses Risiko, knapp zwei Drittel sind anderer Meinung. Die Peers an der DSBA bewerten diese Gefahr vor und nach der Durchführung des Peer Reviews in Alexandria abweichend. Während sich vor dem Schulbesuch noch die Hälfte der Peers der genannten Aussage anschließen konnte, stimmten nach der Evaluation sieben der zehn Peers nicht mehr zu. Auch bei diesem Item hat offensichtlich die Praxiserfahrung als „kritischer Freund“ die Meinung der befragten Peers gegenüber der Vorab einschätzung korrigiert.

Bei der Frage, ob das Peer Review an der DSB Alexandria ein Anstoß zu verstärkten Anstrengungen in der Schulentwicklung sein könne, war die Einschätzung der Peers vor und nach der Evaluation vergleichsweise konstant positiv (vgl. Tabelle 53). Nahezu alle Peers konnten sich dieser Aussage anschließen.

Aussage der Umfrage:		stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Das Peer Review kann ein guter Anstoß bzw. eine Motivation für vermehrte Anstrengungen zur Schulentwicklung an der Schule sein.	Meinung der Teilnehmer der Präsentationen					
	DSBA	50%	38%	4%	0%	8%
	DSBK	35%	35%	12%	4%	15%
	DEO	46%	41%	4%	4%	5%
	DSS	76%	24%	0%	0%	0%
	MW	52%	34%	5%	2%	7%
	Meinung der Peers an der DSB Alexandria					
	vor PR	3	5	0	0	1
nach PR	4	4	1	0	1	

Tabelle 53: Peer Review als Motivation für die weitere Schulentwicklung
 Quelle: Umfragen zum Abschluss des Peer Reviews durch den Verfasser unter den Teilnehmern der Abschlusspräsentationen (n = 183) und unter den Peers der DSBA (n = 10)¹¹⁷

Auch bei der Betrachtung der Rückmeldungen der Teilnehmer der Abschlusspräsentationen an den vier Fallschulen ergaben sich hohe Zustimmungswerte für die Aussage, dass das Peer Review eine Motivation für vermehrte Anstrengungen in der Schulentwicklung sein könne. Im Durchschnitt der vier Schulen waren 86% der Befragten dieser Auffassung, an der DSS sogar alle Präsentationsteilnehmer. An einer Fallschule begründete ein Mitglied des Orga-Teams im Interview diese Motivationswirkung auch mit einem „schlechten Gewissen“, das die Bereitstellung von Daten durch die Peers bei den Adressaten auslöse: „*Es hatte eine Motivationswirkung und erzeugte ein bisschen dieses schlechte Gewissen (...) nach dem Motto: jetzt ist das ja passiert. Jetzt müssen wir ja weiter machen. Also, es verhindert auch, dass der Entwicklungsprozess einschlüft. Das ist nochmal ein Impuls. (Interview SG1 DSBK)*“

An der DSB Alexandria wurden die Peers auch um eine Einschätzung gebeten, ob aus ihrer Sicht durch das Peer Review konkrete Maßnahmen im Bereich der Schulentwicklung entstehen würden (vgl. Tabelle 54).

Aussage der Umfrage:	Aus dem Besuch an der DSB Alexandria werden sich dort sicher einige konkrete Maßnahmen der Schulentwicklung ergeben.				
	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Antwort vor PR	8	1	0	0	1
Antwort nach PR	6	3	0	0	1

Tabelle 54: Bewertung des Nutzens eines dreitägigen Peer-Besuchs
 Quelle: Fragebogen an die Peers der DSB Alexandria (n = 10)

Was die Rückmeldung zu dieser Frage betrifft, waren die „kritischen Freunde“ vor und nach Durchführung der Evaluation ähnlich optimistisch. In beiden Fällen lag die Zustimmung zur

¹¹⁷ Bei der Umfrage vor dem Peer Review hat ein „kritischer Freund“ auf diese Frage nicht geantwortet.

diesbezüglichen Fragebogen-Aussage bei neun von zehn Stimmen. Ein Unterschied in der Einschätzung dieses Items ergibt sich lediglich graduell dadurch, dass vor dem Peer Review acht statt nachher sechs Peers der genannten Aussage „voll zustimmten“.

An der DSS wurden die Betroffenen gefragt, ob aus Ihrer Sicht „eine sinnvolle Relation zwischen Aufwand (Zeit, Geld, personelle Ressourcen) und Nutzen für die Schulentwicklung“ bestünde¹¹⁸. 28 der 38 befragten Präsentationsteilnehmer stimmten dieser Aussage zu, drei waren gegenteiliger Meinung und sieben trauten sich zu dieser Frage keine Einschätzung zu („weiß nicht“). Diese Rückmeldung ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die vier Peers in Sharjah alle aus vergleichsweise entfernten Heimatstandorten anreisten (Ankara, Jeddah und zweimal Alexandria) und dadurch für Flüge und Unterkunft nicht unerhebliche Kosten entstanden. Dieser Kostenfaktor war auch für ein Mitglied des Orga-Teams der DSB Alexandria ein Hauptgrund, warum er die Relation zwischen Aufwand und Ertrag beim Peer Review an der DSBA kritisch bewertete. Er bezieht diese Kritik in erster Linie auf die hohe Anzahl von zehn Peers: „Das hätte nicht sein müssen. Das hätte man günstiger machen können. Vom Ergebnis her betrachtet ist das eigentlich teuer gewesen. (Interview SG2 DSBA)“ Zusätzlich begründet der Interviewpartner seine kritische Bewertung der Kosten-Nutzen-Relation u.a. mit der teilweise weiten Anreise der „kritischen Freunde“: „Ich finde, man sollte schon gucken, wo die Peers her kommen. Ob das Sinn macht, dass sie von irgendwo her kommen oder ob man einen Pool [an Peers, Anmerkung des Verfassers] in der Region erstellt. (...) Man kann so Kosten sparen und gleiche Ergebnisse erzielen, wie mit teuer eingekauften Peers. Wenn man kostengünstig arbeitet und Peers aus der Region einlädt, ist das ein gutes Instrument, das auch Sinn macht. (ebd.)“

Aus der Sicht der Peers an der DSB Alexandria stellte sich die Bewertung der Kosten-Nutzen-Relation ihres Einsatzes in der schriftlichen Befragung vor Durchführung der Evaluation deutlich positiver dar als die Einschätzung des interviewten Mitglieds des Orga-Teams der DSBA (vgl. Tabelle 55).

Aussage der Umfrage:	Die Relation zwischen Aufwand (Zeit, Geld und personelle Ressourcen) und Nutzen (Qualität der Infos) des Peer Reviews halte ich für angemessen.				
	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Antwort vor PR	4	5	0	0	1
Antwort nach PR	0	6	1	0	3

Tabelle 55: Bewertung der Kosten-Nutzen-Relation durch die Peers in Alexandria
Quelle: Fragebogen an die Peers der DSB Alexandria (n = 10)

Von den Peers selbst konnte man tendenziell erwarten, dass sie im Rückblick ihre eigene Arbeit und den Aufwand, der mit dem Peer Review insgesamt verbunden war, in eine positive Relation zum Nutzen setzen würden. Für die Umfrage vor der Durchführung der Evaluation schätzten die „kritischen Freunde“ diese Relation tatsächlich mit deutlicher Mehrheit (neun Zustimmungen) positiv ein. Nach Abschluss des Peer Reviews war zwar immer noch eine Mehrheit der Peers von einer angemessenen Kosten-Nutzen-Relation überzeugt, es gab jedoch auch eine abweichende Meinung und drei Peers trauten sich zu dieser Frage offensichtlich keine fundierte Einschätzung mehr zu („weiß nicht“). Ähnlich wie das oben interviewte Mitglied des Orga-Teams sieht auch ein Vertreter der Peers an der DSBA bei der Bewertung des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag des Peer Reviews in Alexandria ein Problem im Ein-

¹¹⁸ Dieses Fragebogen-Item wurde lediglich bei der schriftlichen Befragung an der DSS eingesetzt und fehlte an den drei anderen Fallschulen.

satz der großen Zahl von zehn Peers: „*Das hielt ich einfach für zu groß. Das ist nicht mehr vernünftig handhabbar. Da besteht die Gefahr, dass die Gruppe zu heterogen ist oder dass man da bestimmte Dinge nicht mehr vernünftig diskutieren kann. Von daher denke ich, dass drei Peers, die das intensiv machen, durchaus ausreichen. (Interview SL3P)*“ Auch einer der „kritischen Freunde“, der später an der eigenen Schule ein Peer Review durchführte, ist der Ansicht, dass weniger Peers in Bezug auf den Nutzen der Evaluation eine bessere Relation ergeben hätten: „*Wir haben es ja im Vergleich zu Alexandria etwas knapper gemacht, mit geringerer Personenzahl und keinen Peers von außerhalb Ägyptens. Das finde ich im Verhältnis zum Ergebnis gerechtfertigt. (Interview SL4P)*“

6.3.4 Setzung bzw. Anpassung von Entwicklungsschwerpunkten sowie Ableitung und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen

Für die Darstellung der Phase der Nutzung der Peer-Review-Ergebnisse bei den vier Fallbeispielen steht dem Verfasser der vorliegenden Arbeit je nach Schule ein unterschiedlich breites Spektrum an Daten zur Verfügung. An der DSB Alexandria war der Autor selbst verantwortlich in den Prozess der Datenauswertung und der Umsetzung abgeleiteter Entwicklungsmaßnahmen eingebunden. Dadurch erhielt er einen vertieften Einblick in diese Entwicklungsphase und konnte ohne großen Aufwand zusätzliche Daten dazu erheben. Für die anderen drei Fallbeispiele stützt sich die Beschreibung und Bewertung der Umsetzungsphase auf die Interviewaussagen von Vertretern der jeweiligen Schulen und auf vereinzelt von den Fallschulen zur Verfügung gestellte Dokumente. Tabelle 56 gibt einen Überblick über die Schulentwicklungsschritte und Maßnahmen, die sich an die Peer Reviews an den vier Fallschulen anschlossen.

In Anlehnung an die in der Tabelle dargestellten Aspekte orientiert sich die Bewertung der Nutzung der Ergebnisse der Peer Reviews an den vier Fallschulen an den beiden folgenden übergreifenden Fragestellungen:

- Wie bewerten die Beteiligten die schulinterne Organisation der Auswertung und Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews?
- Welche konkreten Maßnahmen wurden aus dem Peer Review abgeleitet und wie wird der Erfolg des Peer Reviews aus der Sicht der evaluierten Schule beurteilt?

Diese Bewertungen basieren teilweise auf der Analyse von konkreten Ergebnissen (z.B. Maßnahmen der Schulentwicklung), weitaus häufiger jedoch auf den subjektiven Einschätzungen der Beteiligten bzw. Betroffenen an den Fallschulen. Wie einige der folgenden Interviewstatements zeigen werden, bedeutet dies jedoch nicht, dass dieser Personenkreis, dem Peer Review an der eigenen Schule und dessen Ergebnissen unkritisch gegenüber steht. Hierzu trägt sicherlich auch der teilweise deutliche zeitliche Abstand zwischen der Durchführung des Peer Reviews und den Interviews mit den Beteiligten bei, der eine distanziertere Beurteilung der selbst mit verantworteten Maßnahmen begünstigen dürfte. Trotzdem können die wertenden Aussagen von Schulleitern oder Mitgliedern von Orga-Teams zu den Peer Reviews an der eigenen Schule nur unter dem Vorbehalt der einschränkenden Objektivität der aktiven Teilnahme bewertet werden. Durch die Hinzuziehung zusätzlicher Blickwinkel (Triangulation), z.B. durch die schriftliche Befragung der Betroffenen an der DSB Alexandria, können die Bewertungen der aktiv in Organisation und Umsetzung des Peer Reviews Beteiligten teilweise validiert werden.

Auf der Basis der in Tabelle 56 aufgeführten Aspekte des Auswertungsprozesses soll dieser im folgenden Textabschnitt bewertet werden. Aus Gründen der besseren Übersicht über das

Gesamtbild der Auswertungsschritte und –ergebnisse wird dieser Teil nicht nach inhaltlichen Aspekten gegliedert, sondern es werden die vier Fallschulen nacheinander dargestellt. Innerhalb der Falldarstellung orientiert sich der Text dann wieder an den Prozessmerkmalen, die in Tabelle 56 zusammengefasst sind. In die Aufarbeitung des Auswertungsprozesses an der DSB Alexandria sind ergänzend noch die Ergebnisse der Erhebungen integriert, die der Verfasser der vorliegenden Arbeit an seiner eigenen Schule zusätzlich erhoben hat. Deshalb hat die Bewertung der Nutzung der Peer-Review-Ergebnisse an der DSBA einen deutlich größeren Umfang als an den drei anderen Vergleichsschulen.

	DSBA	DSS	DSBK	DEO
Termin des Peer Reviews	19. bis 23. April 2008	25. bis 28. April 2009	25. bis 27. Mai 2009	26. bis 29. April 2010
time-lag zwischen Peer Review und Auswertung	ca. 6 Monate	ca. drei Monate	ca. drei Monate	ca. vier Monate
Einbeziehung verschiedener Stakeholder-Gruppen	alle Lehrkräfte Schulträger Elternvertreter Schülervertreter	Steuergruppe, darin vertreten: L, EV, SV, und z.T. der Schulvorstand	alle Lehrkräfte Schüler- und Elternvertreter	Steuergruppe, darin vertreten: L, EV, SV, und der Schulvorstand
organisatorische Vorgehensweise	zwei pädagogische Konferenzen	Sitzungen der Steuergruppe	Pädagogischer Tag	Sitzungen der Steuergruppe
Rolle des Prozessbegleiters	Vorbereitung und Feedback zur Päd. Konferenz	keine Einbeziehung in der Phase der Auswertung des PR	Gaststatus beim Päd. Tag, Hilfe bei Meilensteinplanung	keine Einbeziehung in der Phase der Auswertung des PR
aus dem Peer Review abgeleitete Maßnahmen bzw. Ergebnisse ¹¹⁹	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsprojekte • Lehrplanarbeit • Unterrichtsentwicklung • Kollegiale Hospitationen • Verbesserungen beim Informationsmanagement • Konzepte zur Verbesserung der Raumsituation • verstärkte Einbeziehung der Eltern und Schülerinnen in das PQM 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung Methoden-curriculum und Implementation • Schilf¹²⁰ zur DaF und DFU • Arbeitshilfen für DFU • Deutschunterricht für arabische Angestellte der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Umstellung der Schulbücher • Förderangebote im Bereich DaF • Leseförderung • z.T. geteilte Deutschklassen • Einführung neuer Lehrkräfte in die Kultur des Gastlandes 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von mehr Handlungsorientierung und Methodenwechsel • konkrete Anträge der Steuergruppe an die Schulleitung • Dokumentation der Schulentwicklung in arabischer Sprache
Erfolgskontrolle zu den Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • interne Befragung • BLI Dez. 2009 	<ul style="list-style-type: none"> • BLI Mai 2010 	bisher noch keine BLI ¹²¹	<ul style="list-style-type: none"> • BLI Dez. 2011

Tabelle 56: Übersicht zu Prozessschritten und abgeleiteten Maßnahmen im Anschluss an die Peer Reviews an den vier Fallschulen

Quellen: Gespräche mit Vertretern der Fallschulen und Auswertung von Dokumenten

¹¹⁹ Die geplanten bzw. ergriffenen Maßnahmen werden an dieser Stelle nur stichpunktartig dargestellt. Detailliertere Schilderungen finden sich in Abschnitt 6.2.3

¹²⁰ Schilf: schulinterne Lehrerfortbildung; DaF: Deutsch als Fremdsprache; DFU: Deutsch im Fachunterricht

¹²¹ An der DSB Kairo war für das Schuljahr 2011/12 eine BLI geplant. Diese musste aber wegen der politischen Unruhen in Ägypten, die immer wieder zu Schulausfall führten, verschoben werden und wurde bis zum Zeitpunkt der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit noch nicht nachgeholt.

Nutzung der Peer-Review-Ergebnisse an der DSB Alexandria

An der DSB Alexandria wurde das Peer Review Ende April, also ca. zwei Monate vor Schuljahresschluss, durchgeführt. Direkt im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse durch die „kritischen Freunde“ ging das Kollegium in die Osterferien, an die sich die arbeitsintensive Phase der mündlichen Abiturprüfungen anschloss, in die zwei der drei Mitglieder des Orga-Teams über ihre Funktionen als Koordinatoren für die Oberstufe (Abitur) bzw. für die Fachoberschule (FOS-Abitur) intensiv eingebunden waren. Der letzte Teilbericht der Peer-Tandems traf erst sechs Wochen nach dem Schulbesuch ein. Durch diese Faktoren verzögerte sich die Aufarbeitung der Evaluationsergebnisse im Orga-Team¹²² bis kurz vor Schuljahresende und erstreckte sich lediglich auf eine erste Diskussion der Ergebnisse und auf die Grobplanung der gemeinsamen Auswertung des Peer Reviews mit den schulischen Gremien. Unter einem neuen Schulleiter nahm das PQM-Team dann die Konzeption von zwei Pädagogischen Tagen wieder auf, in denen alle relevanten schulischen Gruppen die Ergebnisse des Peer Reviews diskutieren und daraus Maßnahmen ableiten sollten. Insbesondere die Einbeziehung von Elternvertretern erforderte hierbei einen zusätzlichen zeitlichen Vorlauf, so dass der erste Pädagogische Tag erst im Oktober 2008, also fast ein halbes Jahr nach dem Besuch der „kritischen Freunde“, stattfinden konnte. Dies hatte zur Folge, dass die Ergebnisse der Evaluation selbst bei den Teilnehmern an der Präsentation teilweise nicht mehr präsent und zudem der erste Motivationsschub für die Schulentwicklung verfliegen waren.

In die Übergangszeit vom Schuljahr der Durchführung des Peer Reviews zum Schuljahr von dessen Auswertung fiel an der DSB Alexandria der **Wechsel des Schulleiters**. Der bisherige Leiter, der diese Aufgabe für ein Jahr kommissarisch übernommen hatte, wechselte gleichzeitig in die Rolle des stellvertretenden Schulleiters und blieb der Schule somit erhalten. Durch diese kommissarische Übergangslösung hatte die DSBA innerhalb von drei Schuljahren drei verschiedene Schulleiter, von denen einer die Phase der Durchführung begleitete und sein Nachfolger die Auswertung. Dies hatte zur Folge, dass der neue Schulleiter sich zu Beginn seiner Amtszeit erst einmal einen Überblick über den Stand der schulischen Qualitätsentwicklung verschaffen und sich in die Ergebnisse des Peer Reviews einarbeiten musste, bevor an dessen Auswertung herangegangen werden konnte. Im Rückblick sieht ein damaliges Mitglied des PQM-Teams der DSBA in dieser Leitungsfluktuation ein erhebliches Hemmnis für die Effektivität und Kontinuität der Arbeit mit den Ergebnissen des Peer Reviews: *„An einer Auslandsschule liegt das auch daran, dass dieser Prozess bzw. dessen Begleitung personenabhängig sind. Wir hatten innerhalb von drei Jahren drei Schulleiter. Aufgrund der neuen Führung sind viele Schwerpunkte nach hinten gedrängt worden. Da war die Prozessbegleitung unterbrochen durch unmittelbar neue Probleme, deren Lösung aktuell wichtiger war. Darunter hat die Aufarbeitung des Peer Reviews sehr gelitten. (Interview SG2 DSBA)“*

Die Verzögerung des Auswertungsprozesses hatte jedoch an der DSB Alexandria auch Vorteile. So konnten im neuen Schuljahr nicht nur der neue Schulleiter, sondern auch die anderen neu hinzu gekommenen Kollegen mit einbezogen werden. Hinzu kam, dass ab dem Schuljahr 2008/09 in Kairo durch die ZfA ein **regionaler Prozessbegleiter** installiert wurde, der durch das PQM-Team der DSBA in die Vorbereitung der beiden Pädagogischen Tage zum Peer Review mit einbezogen werden konnte. Dieser gab insbesondere in der Phase der Konzeption der beiden Konferenzen wertvolle methodische Anregungen und unterstützte durch seinen professionellen Blick von außen und durch sein Feedback an das PQM-Team den Planungsprozess. Diese Rolle wurde von allen drei Mitgliedern des PQM-Teams und auch von der (neuen) Schulleitung positiv bewertet. *„Er hat immer wieder die Beteiligten an einen Tisch gebracht und gab hilfreiche Denkanstöße. Gleichzeitig hat er nicht direkt [in den Auswertungsprozess, Anmerkung des Verfassers] eingegriffen. Andererseits hat er darauf geach-*

¹²² Das Orga-Team und das PQM-Team waren zu diesem Zeitpunkt an der DSB Alexandria identisch.

tet, dass die Vereinbarungen, die von uns getroffen wurden, auch umgesetzt wurden. Er stellte die richtigen Fragen und unterstützte unsere Arbeit durch sein gleichzeitig sachliches und wertschätzendes Feedback. (Interview SG1 DSBA)“ Auch ein weiteres Mitglied des damaligen PQM-Teams der DSB Alexandria hob im Interview die positive moderierende und strukturierende Rolle des Prozessbegleiters hervor: *„Ich fand es wichtig, dass er da war und uns begleitet hat, da wir neu in diesem Bereich waren und er zwar nicht die Richtung vorgegeben, dennoch aber Sicherheit gegeben hat. In den Gesprächsvorbereitungen mit ihm haben wir viele gute Ideen entwickelt und formuliert. Dadurch wurde mir auch vieles deutlicher, man unterschied zwischen relevanten und weniger wichtigen Dingen. (...) Wichtig allerdings war dazu seine zurückhaltende Moderation. (Interview SG2 DSBA)“* Auch der damalige Schulleiter empfand die strukturierende Unterstützung des Auswertungsprozesses des Peer Reviews bis hin zur Vorbereitung der anschließenden Bund-Länder-Inspektion als sehr hilfreich: *„Der Prozessbegleiter war während des ganzen Prozesses bis hin zur BLI äußerst hilfreich. Für mich als neuen Schulleiter war es wichtig, dass der Entwicklungsprozess von außen begleitet wurde. Der Prozessbegleiter machte mich aufmerksam auf strukturelle Defizite während des PQM-Prozesses und war einfach Fachmann in vielen Fragen der Schulentwicklung, die ich mir so gar nicht gestellt hätte. (Interview SL2 DSBA)“*

An der DSBA wurden alle **relevanten schulischen Gruppen** in die Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews **einbezogen**. Zwar waren die Lehrkräfte deutlich in der Mehrheit (ca. 80%), jedoch konnten sich z.B. auch Schülerinnen und Elternvertreter aktiv in die Auseinandersetzung mit den Evaluationsdaten einbringen. Diese Integration der Schüler- und Elternschaft war für den damaligen Schulleiter ein wichtiger Faktor für Transparenz und Offenheit: *„Für die DSB ist es ganz besonders wichtig, dass sich die Eltern und Schülerinnen mit der Schule identifizieren können. Dazu ist offene Diskussion nötig und die Vermittlung der Erkenntnis: Jede Idee eines jeden zählt. (Interview SL1 DSBA¹²³)“* Für den Nachfolgeschulleiter an der DSBA, der zu Beginn der Auswertung der Peer-Review-Ergebnisse neu an die Schule kam, sollte die Einbeziehung der Eltern- und Schülervertreter in die Aufarbeitung der Peer-Daten ein Zeichen setzen für die Beteiligung aller relevanten schulischen Anspruchsgruppen am Entwicklungsprozess: *„Es war eine günstige Gelegenheit, die ganze Schulgemeinde in einen Neustart auf der Basis dieser Ergebnisse einzubeziehen. Der Schulgemeinde wurde damit sichtbar gemacht, dass die neue Leitung bereit war, alle am Schulleben Beteiligten auf diesem Weg der Schulentwicklung mitzunehmen. Ich glaube, vor allem der erste Pädagogische Tag gab ein deutliches Zeichen zum Aufbruch, das Eltern, Schüler und Lehrer wahrnahmen. (Interview SL2 DSBA)“*

Auch ein Mitglied des damaligen PQM-Teams schließt sich der positiven Bewertung der beiden Schulleiter zur Integration der Eltern in den Prozess der Aufarbeitung der Ergebnisse des Peer Reviews an: *„Man muss den Eltern klar machen, was sich verändern soll, sie müssen mit im Boot sein im Sinne einer Schulpartnerschaft und sie müssen vom gemeinsamen Weg der Schulentwicklung überzeugt sein. Sonst funktioniert das nicht. (Interview SG1 DSBA)“* Besonders wichtig für das Gelingen der Umsetzung der Ergebnisse des Peer Reviews erschien es dem PQM-Teammitglied, dass die Eltern auch aktiv in die Suche nach Verbesserungsmaßnahmen einbezogen wurden: *„Ohne die aktive Information und Einbeziehung der Eltern wäre dort evtl. Unverständnis und Unzufriedenheit entstanden über den Weg der Schulentwicklung. Das gilt insbesondere vor dem kulturellen Hintergrund, in dem sich eine Auslandsschule wie unsere bewegt. Die Einbeziehung der Eltern hatte zwar rein zahlenmäßig [im Vergleich zur Lehrerschaft, Anmerkung des Verfassers] kein großes Gewicht, aber sie hatten so das Gefühl mitzuentcheiden und konnten eine demokratische Entscheidung dann auch eher akzeptie-*

¹²³ Die interviewte Person war zum Zeitpunkt der Durchführung des Peer Reviews kommissarischer Schulleiter und wechselte anschließend in die Funktion des stellvertretenden Schulleiters.

ren. (ebd.)“ Ein anderes Mitglied des damaligen PQM-Teams stellt heraus, dass die Einbeziehung von Eltern und Schülern in die Auswertung und Umsetzung der Peer-Review-Ergebnisse eine stärkere Sensibilisierung dieser Gruppen für die Merkmale schulischer Qualität erbracht habe: *„Wichtig empfand ich die Einbeziehung der Eltern primär aus einem Grunde: die Sensibilisierung dafür, dass die Akteure, also Schulleiter, Lehrer, Eltern und Schüler, gemeinsam die Verantwortung für eine ‘gute Schule’ haben. (...) Die Eltern haben sich über eigene Interessen, also das Wohl des eigenen Kindes, hinaus für die Schule interessiert. Die Schüler wiederum konnten sich von ihrer Rolle als Leistungserbringer lösen und erhielten durch die Einbeziehung auch mehr Verantwortung für das System Schule. (Interview SG2 DSBA)“*

Am **ersten Pädagogischen Tag** zum Peer Review setzten sich die Lehrkräfte sowie die Vertreter aus Schüler- und Elternschaft zunächst mit den Inhalten des Abschlussberichtes auseinander und gewichteten diese (vgl. Abschnitt 6.2.3). Die an die Konferenz anschließende schriftliche Befragung der Teilnehmer ergab dabei, dass diese sich gut über die Ergebnisse des Peer Reviews informiert fühlten (vgl. Tabelle 57).

Aussagen des Fragebogens:	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Durch die Konferenz wurde ich ausreichend über die Ergebnisse des Peer Reviews informiert.	25	19	3		
Die Zeit, die wir heute in die Auswertung des Peer Reviews investiert haben, wurde sinnvoll genutzt.	29	13	2	3	
Ich bin überzeugt, dass das Peer Review zu deutlichen Verbesserungen in vielen kritisierten Bereichen führen wird.	17	22	3	3	2

Tabelle 57: Bewertung der Information über die Ergebnisse des Peer Reviews
Quelle: schriftliche Befragung der Teilnehmer am Pädagogischen Tag I an der DSBA (n = 47)

Insgesamt stimmten der Aussage, dass sie ausreichend über die Ergebnisse informiert wurden, 44 der 47 befragten Konferenzteilnehmer zu, davon 25 sogar voll. Eine ähnlich hohe Zustimmung erfährt die Aussage, dass die Zeit, die sie in die Auswertung des Peer Reviews investiert hatten, sinnvoll genutzt wurde (vgl. Tabelle 57). Hier stimmten 42 der 47 befragten Konferenzteilnehmer zu, davon antworteten sogar 29 Teilnehmer „trifft voll zu“. Diese Rückmeldung lässt darauf schließen, dass die mit dem Ablauf des ersten Pädagogischen Tages zur Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews an der DSB Alexandria zufrieden waren.

Dieser positiven Bewertung der ersten Auswertungskonferenz zum Peer Review schloss sich im Interview auch der damalige stellvertretende Schulleiter an. Aus seiner Sicht war es wichtig, der Auseinandersetzung mit der Kritik der Peers genügend Zeit einzuräumen und diese gegenüber der gesamten Schulfamilie zu öffnen: *„Die Erfahrung, dass Kritik eine Hilfe ist und eine Skizze einer Korrektur in sich trägt, muss erst einmal in positivem Sinn gemacht und im Bewusstsein der evaluierten Personen verankert werden. Aus diesem Grund ist Zeit notwendig und außerdem müssen möglichst viele Mitglieder der Schule beteiligt werden. (Interview SL1 DSBA)“*

Die positive Bewertung des ersten Pädagogischen Tages zum Peer Review durch die Beteiligten wurde auch durch die Rückmeldungen zu einem weiteren Item der schriftlichen Befragung im Anschluss an die Konferenz deutlich. Der Aussage, dass das Peer Review zu deutlichen Verbesserungen in vielen kritisierten Bereichen führen würde, stimmte ebenfalls mit 39 der 47 Konferenzteilnehmer eine deutliche Mehrheit (vgl. Tabelle 57). Sie bewerteten damit

die Aussichten auf qualitative Verbesserungen, die sich aus dem Peer Review ergeben könnten, optimistisch.

Diese positive Rückmeldung zu den erwarteten zukünftigen Veränderungen, die sich aus dem Peer Review ergeben würden, sind zeitlich noch vor dem **zweiten Pädagogischen Tag** einzuordnen, in dessen Rahmen aus den Daten der „kritischen Freunde“ konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der untersuchten schulischen Qualitätsmerkmale erarbeitet werden sollten. Der Teilnehmerkreis war dabei im Wesentlichen der gleiche wie beim ersten Pädagogischen Tag. Wieder waren deutsche und ägyptische Lehrkräfte, Eltern und Schüler in gemischten Gruppen aktiv an der Auswertung der Evaluationsergebnisse beteiligt. Nach einer kurzen Einführung in Zielsetzung und Ablauf des zweiten Pädagogischen Tages durch das PQM-Team erarbeiteten die Kleingruppen zahlreiche konkrete Verbesserungsvorschläge (vgl. Abschnitt 6.2.3).

Genauso wie bei beim ersten Pädagogischen Tag zur Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews an der DSB Alexandria wurden auch bei der Folgekonferenz die Teilnehmer im Anschluss wieder zu ihrer Einschätzung der Ergebnisse von Peer Review und Konferenz befragt. Die folgende Tabelle gibt den Teil der Rückmeldungen wieder, der die Bewertung des Ablaufs des zweiten Pädagogischen Tages betrifft.

Aussage in der schriftlichen Befragung:	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Die gewählten Arbeitsgruppen passen zu den Schwerpunkten, die in der vorangegangenen Konferenz gesetzt wurden.	30	9	2	0	0
Die Ergebnisse meiner Arbeitsgruppe können einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht leisten.	27	14	0	0	0
Die Ergebnisse der anderen Arbeitsgruppen können einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht leisten.	25	16	0	0	0
Die Ergebnisse der heutigen Konferenz wirken sich auch auf meine Zusammenarbeit/Arbeit in der Schule positiv aus.	24	14	1	0	2
Die Zeit, die wir heute in die Auswertung des Peer Reviews investiert haben, wurde sinnvoll genutzt.	22	18	0	0	1

Tabelle 58: Bewertung des zweiten Pädagogischen Tages zur Peer-Review-Auswertung
Quelle: Schriftliche Befragung der Teilnehme im Anschluss an die Konferenz (n=41)

Die Tabelle zeigt, dass die gewählten Items zu Konzeption, Organisation und Ergebnissen der zweiten Auswertungskonferenz zum Peer Review an der DSBA von den Beteiligten nahezu ausnahmslos positiv bewertet wurden. Dies gilt z.B. für das erste Item, bei dem die Rückmeldungen auf einen klaren Bezug zwischen der Gewichtung der Evaluationsergebnisse in der Vorläuferkonferenz und der Zusammenstellung der Arbeitsgruppen der Folgekonferenz hinweisen. So stimmen 39 der 41 Befragten der Aussage zu, dass die gebildeten Arbeitsgruppen zu den vorab festgelegten Schwerpunkten passen würden. Drei Viertel der Befragten stimmte hier sogar voll zu und nur zwei Personen waren teilweise anderer Meinung („stimme eher nicht zu“).

Auch die konkreten Ergebnisse der Arbeitsgruppen, also die aus den Daten des Peer Reviews **abgeleiteten Maßnahmen** und Konzepte, wurden von den Konferenzteilnehmern übereinstimmend positiv bewertet. Sowohl für die Bewertung des Beitrags der eigenen Arbeitsgruppe als auch der Beiträge der anderen Arbeitsgruppen zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht lag die Zustimmung bei 100%, mit fast identischer Differenzierung nach „voller“ und „teilweiser“ Zustimmung. Nahezu alle befragten Teilnehmer sind zum Abschluss der

zweiten Auswertungskonferenz zum Peer Review an der DSBA der Meinung, dass sich deren Ergebnisse positiv auf die Arbeit bzw. Zusammenarbeit in der Schule auswirken würden und alle Befragten sind der Ansicht, dass die Zeit beim zweiten Pädagogischen Tag sinnvoll genutzt wurde.

Aus der Gesamtschau der fünf in Tabelle 58 aufbereiteten Rückmeldungen der Konferenzteilnehmer lässt sich ableiten, dass diese einerseits die Konzeption des zweiten Pädagogischen Tages übereinstimmend positiv beurteilten. Gleichzeitig herrschte große Zuversicht, dass sich aus den Ergebnissen dieses Treffens tatsächlich qualitative **Verbesserungen** in der schulischen und unterrichtlichen Arbeit ergeben würden. Die positive Grundstimmung, die sich aus dieser Konferenz ergab, wurde dann auch dazu genutzt, möglichst zeitnah die ersten erarbeiteten Vorschläge umzusetzen. So wurden z.B. schon wenige Tage danach, die Aushänge am „Schwarzen Brett“ für die Lehrkräfte neu gestaltet (Schwerpunkt: Informationsmanagement). Zeitgleich wurde ein Inhaltsverzeichnis zu einem neu konzipierten Schulinformationsordner geschaffen, in dessen Rubriken dann Schritt für Schritt geeignete Dokumente eingefügt wurden. Die Maßnahmen im Bereich der Verbesserung der räumlichen Situation sowie bei der Unterrichtsentwicklung waren naturgemäß etwas längerfristiger angelegt. Dagegen zeigte das Peer Review im Bereich der Zusammenarbeit der verschiedenen schulischen Gruppen bereits Wirkung. So meinte schon bei der Befragung zum Ende des ersten Pädagogischen Tages die deutliche Mehrheit der Teilnehmer wenigstens teilweise eine Verbesserung des Informationsflusses in der Schule zu erkennen:

Aussage in der schriftlichen Befragung:	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Die Information von Kollegium, Schülerinnen und Eltern durch die Schulleitung hat sich in Folge des Peer Reviews schon deutlich verbessert.	12	24	2	2	7

Tabelle 59: Verbesserung des Informationsflusses in Folge des Peer Reviews an der DSBA
Quelle: schriftliche Befragung der Teilnehmer am Pädagogischen Tag I an der DSBA (n = 47)

Auch bei der Befragung zum Abschluss des zweiten Pädagogischen Tages erkannten die Befragten schon konkrete Verbesserungen, die sich aus dem Peer Review ableiten ließen. So stimmten zu diesem Zeitpunkt drei Viertel der Teilnehmer der Aussage zu, dass sich in Folge des Peer Reviews an der DSB Alexandria die Information und Zusammenarbeit mit Eltern und Schülern deutlich verbessert habe (vgl. Tabelle 60). Nach der Einschätzung der deutlichen Mehrheit aller Befragten war also die Forderung der Peers nach einer stärkeren Einbindung von Schüler- und Elternschaft in die Schulentwicklung bereits erfüllt.

Aussage in der schriftlichen Befragung:	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
In Folge des Peer Reviews vom April 2008 haben sich die Information und die Zusammenarbeit mit Eltern und Schülern deutlich verbessert.	18	16	1	0	6

Tabelle 60: Verbesserung des Informationsflusses in Folge des Peer Reviews an der DSBA
Quelle: schriftliche Befragung der Teilnehmer am Pädagogischen Tag II an der DSBA (n = 41)

Aus den schriftlichen Feedbacks und der zitierten Einschätzung des damaligen Schulleiters lässt sich ableiten, dass sowohl Inhalte als auch Konzeption und Ergebnisse der beiden Auswertungskonferenzen an der DSB Alexandria von den Beteiligten positiv beurteilt wurden. Die Rückmeldung, dass schon während der beiden Pädagogischen Tage durch die Befragten bereits konkrete Ergebnisse diagnostiziert wurden, kann bereits als Indikator für einen (zumindest gefühlten) Erfolg des Peer Reviews interpretiert werden.

Wie aus Tabelle 56 hervor geht, wurden an der DSBA im Rahmen der beiden Pädagogischen Tage verschiedene konkrete **Entwicklungsmaßnahmen** abgeleitet. Am schnellsten umgesetzt werden konnten davon die Maßnahmen im organisatorisch-administrativen Bereich der Schule (z.B. Informationstafel). Auch im von den Peers kritisierten Bereich der mangelnden Einbeziehung von Schülerinnen und Eltern in die schulische Entwicklungsarbeit konnten z.B. durch die Integration der beiden Anspruchsgruppen in die Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews konkrete Fortschritte verzeichnet werden. Diese setzten sich dann ein halbes Jahr später in der Gründung einer Steuergruppe fort, in die auch Vertreter von Schüler- und Elternschaft integriert wurden. Außerdem wurde es an der Schule zur Gewohnheit, Elternvertreter zu Lehrerkonferenzen hinzuzuziehen, die sich mit Aspekten der schulischen Qualitätsentwicklung befassten.

Auch die Verbesserung der räumlichen Situation wurde – wenn auch kleinschrittig – direkt im Anschluss an die Pädagogischen Tage zum Peer Review angegangen, z.B. durch Renovierungsarbeiten in Toiletten und Klassenzimmern. Im Bereich der Unterrichtsentwicklung konnten naturgemäß nur langsam wirkende Maßnahmen eingeleitet werden. Hier setzte die Schule in Kooperation mit dem regionalen Prozessbegleiter auf kollegiale Hospitationen, auf neue Unterrichtsprojekte und auf ein spezielles Fortbildungskonzept für die arabischsprachigen Lehrkräfte. Das Konzept der kollegialen Hospitationen, bei dem Lehrkräfte in Gruppen gemeinsam eine Unterrichtsstunde vorbereiteten und diese später gemeinsam hielten bzw. hospitierten, wurde nach Abschluss der ersten Hospitationsrunde von der großen Mehrheit des Kollegiums positiv bewertet, was folgende Rückmeldungen auf der ersten Evaluation des Projektes belegen.

Aussage der schriftlichen Befragung:	trifft voll zu	trifft z.T. zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	weiß nicht
Aus der gemeinsamen Vorbereitung der Unterrichtsstunde habe ich wertvolle persönliche Anregungen erhalten.	28	13	3	1	4
Ich habe von der besuchten (gehaltenen) Unterrichtsstunde und deren anschließender Auswertung persönlich profitiert ¹²⁴ .	26	18	1	0	2
Gegenseitige Hospitationen dienen der Verbesserung des Unterrichts.	37	8	2	0	2
An der DSB Alexandria sollten regelmäßig Unterrichtshospitationen durchgeführt werden, an denen sich alle Kollegen beteiligen.	34	9	4	1	1

Tabelle 61: Bewertung des Hospitationskonzeptes durch das Kollegium der DSBA
Quelle: schriftliche Befragung im November 2009 (n = 49)

Die Rückmeldungen des Kollegiums zur ersten Hospitationsrunde an der DSB Alexandria, die knapp ein Jahr nach den Auswertungskonferenzen zum Peer Review durchgeführt wurde, weisen auf eine überwiegend positive Gesamtbewertung dieses Ansatzes zur Verbesserung des Unterrichts hin. So gibt eine deutliche Mehrheit der befragten Lehrkräfte an, dass sie aus der Vorbereitung der Hospitationsstunden wertvolle Anregungen erhalten und von der Unterrichtsstunde selbst sowie von deren Auswertung persönlich profitiert hätten. 45 der 49 Befragten stimmen der Aussage zu, dass gegenseitige Hospitationen der Verbesserung des Unterrichts dienen würden und nahezu genauso viele Lehrkräfte (43) sprachen sich dafür aus,

¹²⁴ Bei diesem Item haben zwei Lehrkräfte keine Rückmeldung gegeben.

dass an der Schule auch weiterhin regelmäßig kollegiale Unterrichtshospitationen durchgeführt werden sollten. Daraus lässt sich ableiten, dass aus der Sicht der Lehrkräfte der DSBA aus dem Hospitationskonzept positive Impulse für die Unterrichtsentwicklung hervor gingen. Diese Einschätzung wird indirekt auch durch die Bund-Länder-Inspektion (BLI) bestätigt, die ca. eineinhalb Jahre später an der Schule stattfand: *„Interessant ist, dass eine Reihe von Lehrkräften hier allerdings auch unter den gegebenen Rahmenbedingungen Erfreuliches ermöglicht. Dies bedeutet, dass die Lehrerkompetenzen im Hause vorhanden sind und auch bei der kollegialen Unterrichtshospitation genutzt werden können, wenn Lehrkräfte sich zu professionellen Lerngemeinschaften weiterentwickeln.“ (BLI Inspektionsbericht an DSBA, S. 21)“*

Durch die **BLI** wurden also einzelne Aspekte des Peer Reviews an der DSB Alexandria wieder aufgegriffen und bewertet. So erhielten z.B. die Qualitätsbereiche Unterrichtskonzeption und Unterrichtsgestaltung, die die Peer-Review-Schwerpunkte „Unterrichtsmethodik“ und „Methodenvermittlung“ betrafen, jeweils drei von vier Bewertungspunkten¹²⁵ (BLI Inspektionsbericht an DSBA, S. 13). Im Vergleich zu den Peers, die den Unterricht der DSBA eineinhalb Jahre zuvor untersuchten, stellten die BLI-Inspektoren hier eine bessere Bewertung aus. So wurde z.B. bei 78% der BLI-Hospitationen festgestellt, dass der Unterricht auf Kompetenzerwerb ausgerichtet sei sowie allgemeine und fachspezifische Lernstrategien vermittele (vgl. BLI Inspektionsbericht an DSBA, S. 19). Positiv bewertet wurde auch der Einsatz unterschiedlicher Lern- und Arbeitsformen im Unterricht, allerdings stellten die Inspektoren bei der Förderung von eigenverantwortlichem Arbeiten und dem Einsatz kooperativer Lernformen weiterhin Handlungsbedarf fest: *„Dagegen waren spezifische Lernformen wie eigenverantwortliches Arbeiten, offene Unterrichtsformen oder Formen kooperativen Lernens nur selten zu beobachten. Auch wurden selten Materialien zum selbstständigen Lernen mit verständlichen Anleitungen sowie Beispiel- und Musterlösungen zur Selbstkontrolle vorgehalten. (...) Ein deutliches Entwicklungspotenzial gibt es bei der Unterstützung der eigenverantwortlichen Gestaltung der Lernprozesse der Schülerinnen. Die Steuerung des Lernprozesses liegt sehr stark in der Hand der Lehrkräfte. Die räumlichen Bedingungen und die Ausstattung erschweren allerdings auch selbstgesteuertes Lernen.“ (BLI Inspektionsbericht an DSBA, S. 20/21)* Auch eineinhalb Jahre nach der Peer-Untersuchung der Qualität der Vermittlung methodischer Kompetenzen besteht an der DSB Alexandria in diesem Bereich weiterhin Verbesserungspotenzial, wenngleich die zum Zeitpunkt des Besuches der „kritischen Freunde“ konstatierten Defizite verringert werden konnten.

Für den im Peer Review untersuchten Schwerpunkt des Informationsmanagements lässt sich aus dem BLI-Bericht keine zielgenaue Bewertung herauslesen, da dieses Merkmal dort nicht gesondert erfasst wurde. Anders im Bereich des dritten Peer-Review-Schwerpunkts, der Umsetzung des Pädagogischen Qualitätsmanagements an der DSB Alexandria. Hier wurde im Abschlussbericht der Peers eine stärkere Einbeziehung der Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen) in den Entwicklungsprozess angemahnt. Gut eineinhalb Jahre später konstatierte die BLI in diesem Bereich noch immer ein Defizit. Das Qualitätsmerkmal „Eine Steuergruppe koordiniert unter Beteiligung der Schulleitung und aller schulrelevanten Gruppen den Schulentwicklungsprozess“ wurde hier mit einem „Minus“, also negativ bewertet (vgl. BLI Inspektionsbericht an DSBA, S. 39). Da diese Steuergruppe, in die alle Stakeholdergruppen der Schule einbezogen sind, bereits ein halbes Jahr vor der BLI gegründet wurde, kann die Kritik der Inspektoren hier nur an der tatsächlichen Wirksamkeit dieses Gremiums bei der praktischen Schulentwicklung ansetzen. Gleichzeitig stellen die BLI-Gutachter fest, dass sich die schulische Qualitätsentwicklung deutlich an den Ergebnissen des Peer Reviews orientiere:

¹²⁵ Die Bewertung „4“ bedeutet, dass eine Schule in diesem Merkmal „stark“ ist und „3“ bedeutet, dass das Merkmal „eher stark als schwach“ bewertet wurde.

„Kurz- und mittelfristig liegen die Schwerpunkte der schulischen Entwicklung in den bereits beim Peer Review gesetzten Schwerpunkten.“ (ebd.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass an der DSB aus den Ergebnissen des Peer Reviews in allen untersuchten Schwerpunkten konkrete Maßnahmen abgeleitet und umgesetzt wurden. Gleichzeitig bewerteten die Teilnehmer der beiden Auswertungskonferenzen sowohl diese Pädagogischen Tage selbst als auch die Maßnahmen, die dabei beschlossen wurden, als positiv. Im Interview hoben der damalige Schulleiter und die beiden Mitglieder des PQM-Teams besonders die Bedeutung der Einbeziehung der Eltern- und Schülervereine in den Prozess der Aufarbeitung der Ergebnisse des Peer Reviews hervor.

Nutzung der Peer-Review-Ergebnisse an der Deutschen Schule Sharjah

An der DS Sharjah lag der Besuch der „kritischen Freunde“ zeitlich noch näher am Schuljahresende als im Falle der DSB Alexandria. So wurde auch in Sharjah die Auswertung der Evaluationsdaten ins folgende Schuljahr gelegt. Zeitgleich wurde die bisher bestehende „Schulentwicklungsgruppe“, die nach Aussage eines damaligen Mitglieds (Interview SG1 DSS) sehr lose und damit personell wechselnd zusammengesetzt war, durch eine neu installierte Steuergruppe mit fester Besetzung ersetzt. Das Problem war aber nach Auskunft des Steuergruppenmitglieds, dass es an der DSS direkt im Anschluss an das Peer Review zum Schuljahresende einen erheblichen personellen **Wechsel im Kollegium** gegeben habe, durch den auch wichtige Erfahrungen und Expertise in der Schulentwicklung verloren gegangen seien. So haben z.B. der Schulleiter, seine Stellvertreterin und einige Mitglieder der damaligen Schulentwicklungsgruppe die Schule verlassen. Dies machte es nach Auskunft des Steuergruppenmitglieds schwer, im neuen Schuljahr an die bisherigen Stationen der Schulentwicklung und nicht zuletzt an die Ergebnisse des Peer Reviews anzuknüpfen (ebd.). Schließlich wurden die Beobachtungsaufträge an die Peers von Kollegen und Schulleitung gestellt, die bei der Auswertung der Ergebnisse zu einem großen Teil gar nicht mehr anwesend waren. Für die neuen Lehrkräfte fehlte dadurch nach Einschätzung des interviewten Mitglieds der Steuergruppe sowohl der Bezug zu den untersuchten Problembereichen als auch zu den dazu durch die Peers gegebenen Rückmeldungen (ebd.). Ein zweites interviewtes Steuergruppenmitglied, das erst nach dem Besuch der „kritischen Freunde“ und genau in dieser angesprochenen Phase des großen Personalwechsels an die Schule kam, erkennt in dieser starken Fluktuation ebenfalls ein Problem für die Schulentwicklungsarbeit direkt im Anschluss an das Peer Review. Die neuen Mitglieder der Schulleitung und Steuergruppe hätten sich aber schnell eingearbeitet: *„Wir haben das eigentlich ziemlich schnell aufgeholt, was wir an Informationsrückstand hatten. Die Steuergruppenleitung, die ja gleich geblieben ist, hat uns sehr schnell informiert über die Steuergruppenarbeit insgesamt an der Schule, was bisher gelaufen war. Im Jahr darauf ist das dann genauso gelaufen, wobei dann die Fluktuation nicht mehr so groß war. Da sind dann zwei neue Kolleginnen gekommen. In diesem Schuljahr war es wieder ein größerer Wechsel, da sind fünf neue Kolleginnen gekommen. Das ist aber relativ normal an Auslandsschulen und hat nach meiner Meinung in den letzten zwei Jahren zu keinerlei Beeinträchtigungen geführt. 2009 war dagegen ein eher schwieriges Jahr, weil da der Schulleiter ging und auch ein neuer stellvertretender Schulleiter anfang. Da kamen viele Kollegen auf einen Schlag. Die gesamte Führungsspitze – mit Ausnahme der Steuergruppenleitung – wurde ja ausgewechselt. Das war auch ein relativ schwieriges Jahr. (Interview SG3 DSS)“* Fasst man die Einschätzungen der beiden Steuergruppenmitglieder zusammen, lässt sich daraus ableiten, dass die Kontinuität der schulischen Entwicklungsarbeit durch den direkt auf das Peer Review folgenden Wechsel in Schlüsselpositionen zwar erschwert aber nicht langfristig behindert wurde.

An der DS Sharjah blieb die **Auswertung auf den Kreis der Steuergruppe beschränkt**, in der Vertreter verschiedener schulischer Anspruchsgruppen vertreten waren. Somit waren auch

der Aufwand und der zeitliche Vorlauf für den Prozess der Auswertung der Daten geringer. Gleichzeitig führten die angesprochenen Probleme, die mit dem erheblichen personellen Wechsel an der Schule verbunden waren, dazu, dass insbesondere die neuen Lehrkräfte wenig Bezug zu den Ergebnissen des drei Monate zurück liegenden Peer Reviews hatten und sich erst in die neue Materie einarbeiten mussten. Hinzu kam wie oben bereits angesprochen, dass auch der Erfahrungsschatz der Schulleitung und der bisherigen Mitglieder der Steuergruppe zum großen Teil durch die erhebliche personelle Fluktuation weggebrochen war. So richteten der neue Schulleiter, die neue Stellvertreterin und die an der Schule erfahrene aber im Amt neue Leiterin der Steuergruppe ihre Entwicklungsaktivitäten vorrangig an der Ende des Schuljahres anstehenden Bund-Länder-Inspektion aus. Dementsprechend wurden auch die **Maßnahmen**, die aus dem Peer Review abgeleitet wurden, weniger mit Blickrichtung auf die damals gewählten Untersuchungsschwerpunkte konzipiert, sondern in erster Linie an den Erfordernissen der anstehenden Inspektion orientiert. So wurde zum Beispiel *„ein Methodencurriculum aus dem Boden gestampft, weil wir es für die BLI ohnehin brauchten. (Interview SG1 DSS)“*

Auch das andere interviewte Steuergruppenmitglied der DSS bestätigt die Aussage, dass das Schuljahr im Anschluss an den Besuch der „kritischen Freunde“ v.a. im Zeichen der anstehenden Bund-Länder-Inspektion stand. Trotzdem seien im Bereich der Methodenvermittlung auch die aus dem Peer Review abgeleiteten Schlussfolgerungen weiter verfolgt und umgesetzt worden: *„So wie ich es von anderen Steuergruppenmitgliedern erfahren habe, bewirkt die Ankündigung eines Schul-TÜVs oder einer BLI, so wie sie im Ausland erfolgt, ja immer erst mal so eine Panikreaktion. So war es auch bei uns. Ich denke aber, dass wir trotzdem noch zielgerichtet am Peer Review gearbeitet haben. Wenn man sich z.B. das Methodencurriculum anschaut. Das mit den Deutschkursen, ja, das ist natürlich im Sande verlaufen. (Interview SG3 DSS)“* Bei der von den Peers angeregten Intensivierung der Vermittlung von Lern- und Arbeitsmethoden hat sich an der DSS noch vor dem Besuch der Inspektoren im Mai 2010 einiges getan. Das Methodencurriculum blieb nicht nur auf dem Papier, sondern wurde schon im Februar zuvor in Form von drei Methodentagen im ersten Schritt umgesetzt. Seither gehört die spezielle Methodenvermittlung an Schüler zum festen Programm zu Beginn des Schuljahres. Zusätzlich entwickelte eine Arbeitsgruppe einen schriftlichen Methodenkanon für die einzelnen Jahrgangsstufen. Dieser wird seither in Verantwortung des jeweiligen Klassenlehrers abgearbeitet: *„Ich denke, das was im Methodencurriculum aufgelistet ist, ist fast vollständig abgearbeitet. (...) Insgesamt kann ich sagen, dass man jetzt in den Klassen schon einige Methoden wesentlich schneller anwenden kann. Die wissen jetzt eher was damit anzufangen, z.B. mit einer Mindmap oder mit Powerpoint. (...) Das sind zwar noch keine gigantischen Fortschritte aber ich würde sagen schon in spürbaren Bereichen. (ebd.)“*

Während also die aus dem Peer Review abgeleitete Vermittlung von Methodenkompetenz an die Schüler an der DSS schon im ersten Jahr nach dem Besuch der „kritischen Freunde“ in ein Konzept und in konkrete Maßnahmen umgesetzt wurde, liefen die Bemühungen zur Verbesserung der Deutschkompetenz zunächst eher schleppend an. So kam es im Schuljahr nach dem Peer Review noch zu einer schulinternen Lehrerfortbildung (Schilf) zu diesem Thema, in deren Rahmen auch Wortlisten erstellt wurden, welche die Vermittlung der Fachsprache im Bereich DFU erleichtern sollten. *„Direkt im Anschluss an das Peer Review haben wir uns lediglich auf die genannten Wortlisten im Anhang des Schülerordners geeinigt und auf eine bestimmte Vorgehensweise im Unterricht, z.B. schwierige Vokabeln an die Tafel zu schreiben. (Interview SG3 DSS)“* Eine intensivere Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und Anregungen der Peers zur Förderung der Deutschkompetenz im Unterricht fand jedoch zunächst nicht statt. Zwar wurde als Konsequenz aus dem Ergebnis des Peer Reviews gleich im Anschluss ein Konzept zur Verbesserung der Deutschkompetenz bei den Schülern angedacht, dieses Vorhaben wurde aber erst im Anschluss an die Bund-Länder-Inspektion, welche die

von den Peers aufgezeigten Defizite in der Sprachvermittlung bestätigte, angegangen. Zum Zeitpunkt des Interviews mit dem genannten Steuergruppenmitglied im Januar 2012, also mehr als zwei Jahre nach dem Peer Review, hatte sich an der DSS eine Arbeitsgruppe dazu gebildet und den Entwurf eines Konzeptes vorgelegt. Dieser muss nun aber schulintern noch genehmigt und kann erst anschließend Schritt für Schritt umgesetzt werden.

Knapp zwei Jahre nach dem Besuch der „kritischen Freunde“ wurde schließlich noch die letzte aus den Evaluationsergebnissen abgeleitete Maßnahme umgesetzt, ein Deutschkurs für die arabischsprachigen Mitarbeiter der Schule. Daran nahmen jedoch nur zwei Angestellte der Schule teil und das Projekt wurde dann auch schon nach kurzer Zeit wieder eingestellt, weil sich nicht der erhoffte Erfolg zeigte: *„Das hat aber nicht viel gebracht. Die Kommunikation mit den Beiden läuft weiterhin auf Englisch ab. (ebd.)“*

Die **Bund-Länder-Inspektion**, die an der DSS ein Jahr nach dem Besuch der „kritischen Freunde“ stattfand, ging bei der Untersuchung der Qualitätsmerkmale der Schule auf zwei Aspekte ein, die auch beim Peer Review untersucht wurden. So wurde im Abschlussbericht der Peers noch bemängelt, dass die Schüler durch den Unterricht an der DSS nur teilweise Hinweise zum methodischen Lernen erhalten würden. Ein Jahr später bewerten die BLI-Inspektoren dieses Qualitätsfeld dagegen positiv (Bewertung: +): *„Das Ergebnis der Unterrichtshospitationen an der Deutschen Schule Sharjah zeigt, dass es im Unterricht gelingt, nicht nur Wissen, sondern auch Lernmethoden und -strategien zu vermitteln.“* (BLI Inspektionsbericht DSS, S. 22) Diese Wertung bestätigt die oben genannte Einschätzung des interviewten Steuergruppenmitgliedes der DSS, dass die dort eingeleiteten Maßnahmen zur Verbesserung der Methodenkompetenz bereits nach kurzer Zeit erste Früchte getragen haben.

Bei der Bewertung der Qualität der Vermittlung von Deutschkompetenz folgt der Bericht der Inspektoren der ein Jahr zuvor gemachten Bewertung der Peers. Der Qualitätsaspekt der Auslandsschule wird darin negativ (-) bewertet: *„Die gezielte Förderung der Deutschkompetenz und des Sprachbewusstseins durch den Einsatz von DaF- und DFU-Methoden beim Spracherwerb und der Schaffung von Sprachanlässen und Raum für differenziertes und komplexes Sprachhandeln kommt im beobachteten Unterricht an der DSS entschieden zu kurz.“* (BLI Inspektionsbericht DSS, S. 23)

Als **Fazit** der Analyse der Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews an der DSS kann somit festgestellt werden, dass der erhebliche personelle Wechsel an der Schule, der insbesondere auch die Gremien der Schulleitung und Schulentwicklung betraf, die Ableitung konkreter Maßnahmen und deren Implementierung in den schulischen Betrieb erschwerte. Trotzdem konnte als Folge des Peer Reviews ein Methodencurriculum nicht nur entwickelt, sondern auch schon mit ersten Erfolgen umgesetzt werden. Bei der Verbesserung der Deutschkompetenz wurden an der DSS zunächst keine Konsequenzen aus dem Bericht der Peers gezogen. Erst nachdem der Befund der „kritischen Freunde“ später durch die Bund-Länder-Inspektion bestätigt wurde, kam in diesem Qualitätsfeld ein Entwicklungsprozess in Gang. Der nun mehr als zwei Jahre nach dem Besuch der „kritischen Freunde“ vorliegende schriftliche Entwurf eines Konzeptes zur besseren Deutsch-Vermittlung lässt sich aber wohl weniger als „Erfolg“ des Peer Reviews verbuchen, sondern eher als Folge des in diesem Punkt kritischen Testates der Inspektoren. Diese Einschätzung wird auch vom genannten Mitglied der Steuergruppe der DSS bestätigt: *„Es ist natürlich schon die BLI dazwischen gewesen und noch eine neue Leistungs- und Fördervereinbarung. Es ist also vom Peer Review angestoßen und dann nochmal von der BLI aufgegriffen worden. (SG3 DSS)“*

Nutzung der Peer-Review-Ergebnisse an der DSB Kairo

An der DSB Kairo fand der Besuch der „kritischen Freunde“ wie an der DSS relativ kurz vor Abschluss des Schuljahres statt. Die Auswertung der Daten des Berichtes der Peers wurde zwar im PQM-Team noch im alten Schuljahr vorbereitet, fand aber dann erst ca. drei Monate nach dem Peer-Besuch statt. Aus Sicht eines Mitglieds des PQM-Teams der DSBK entstand aus diesem time-lag jedoch kein Problem: *„So groß war der zeitliche Abstand nicht. Der gefühlte Abstand mag sicherlich groß sein, da die Sommerferien dazwischen lagen. (...) Die Kollegen haben aber in den AGs sehr viele gute Ergebnisse gebracht. (Interview SG1 DSBK)“*

Im Vergleich zur DSB Alexandria und der DSS war an der DSB Kairo der **personelle Wechsel** in den für die schulische Qualitätsentwicklung relevanten Gremien zwischen Durchführung und Auswertung des Peer Reviews gering. Sowohl in der Schulleitung als auch im PQM-Team gab es keine personelle Veränderung. Lediglich die Neugründung einer Steuergruppe, zusätzlich zum PQM-Team, griff in die bisherigen Strukturen der Schulentwicklung ein. So konnte zwar einerseits von personeller Kontinuität in Folge des Peer Reviews gesprochen werden, nach Aussage eines Mitglieds des PQM-Teams kam es aber durch die mangelnde Kommunikation zwischen den autonom arbeitenden Gremien zu Beeinträchtigungen in der organisierten Schulentwicklung (ebd.).

An der DSBK waren die Eltern und Schüler an der **ersten Auswertungssitzung** zum Peer Review nicht beteiligt, sie wurden jedoch nach Aussage des Schulleiters in einer späteren gesonderten Sitzung mit einbezogen. Im Rückblick bewertet dieser die Öffnung der Auswertung der Peer-Review-Ergebnisse positiv: *„Das war gut. Ich würde sagen, das ist unbedingt nötig, weil ansonsten dreht man sich ja immer in seinem Lehrerkreis. Also das war schon ganz wichtig. (Interview SL DSBK)“* Wichtig sei auch, dass die Eltern als Partner wahrgenommen würden und nicht nur als Gruppe, die Forderungen stelle: *„Das ist nicht ganz einfach aber letztlich notwendig. Und von daher hat es die Chance, die Eltern mit konkreten Themen hinzu zu bringen und nicht nur einen Elternabend dazu zu machen. (...) Wo es nur um Forderungen der Eltern geht, da besteht eine große Ablehnung im Kollegium. (ebd.)“*

An der DSBK wurde die Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews in zwei parallelen Gruppen inhaltlich und organisatorisch vorbereitet. Dort entstand dazu zusätzlich zur bereits bestehenden dreiköpfigen PQM-Gruppe eine neu installierte Steuergruppe. Nach Aussage eines Mitglieds des damaligen PQM-Teams wurde der Schulleiter auf deren Initiative von der Notwendigkeit dieser Gruppe überzeugt, ohne jedoch die Aufgaben zwischen Steuer- und PQM-Gruppe klar abzugrenzen. *„Allerdings ist ihm [dem Schulleiter, Anmerkung des Verfassers] die Rolle der Steuergruppe noch nicht bewusst. Und ich denke, es wird Schwierigkeiten, bzw. ein Kompetenzgerangel geben, wer was macht. (Interview SG1 DSBK)“* Durch die Tatsache, dass es zwischen den beiden unabhängig agierenden und personell unterschiedlich besetzten Schulentwicklungsgremien und dem stark in den schulischen Entwicklungsprozess eingreifenden Schulleiter regelmäßig Kommunikationsprobleme gegeben habe, sei der Prozess der Auswertung und Umsetzung der Peer-Review-Ergebnisse teilweise erheblich behindert worden (ebd.).

Nach Aussage des interviewten Mitglieds des PQM-Teams hat an der DSB Kairo der **regionale Prozessbegleiter** bei der Auswertung begleitend mitgewirkt. So sei er z.B. in organisatorischen und inhaltlichen Fragen ein wichtiger Ansprechpartner gewesen, habe aber die Erarbeitung konkreter Vorschläge und Maßnahmen der Schule überlassen (ebd.). Während der Auswertungskonferenz mit dem Kollegium hatte der Prozessbegleiter die Rolle des Moderators und gab ein Feedback zum Ablauf der Konferenz. Insgesamt beurteilt das Mitglied des PQM-Teams die Rolle des Prozessbegleiters sehr positiv. So habe dieser v.a. Verbindlichkeit und Strukturierung der Prozesse im Blick gehabt: *„Er achtete darauf, wer ist dafür verant-*

wortlich und bis wann gibt es die Rückmeldung. (ebd.)“ Auch der Schulleiter der DSBK schließt sich der positiven Wertung der Rolle des Prozessbegleiters an. So habe dieser schon in den Absprachen vor der Auswertungskonferenz darauf hingewirkt, dass ägyptische und deutsche Kollegen in gemischten Arbeitsgruppen an den Ergebnissen des Peer Reviews gearbeitet hätten. Zwar sei die Einbeziehung des Prozessbegleiters nicht unbedingt nötig gewesen, doch gleichzeitig hebt der Schulleiter der DSBK dessen methodische Anstöße und externe Moderation hervor: *„Wahrscheinlich wäre es ohne ihn etwas anders gelaufen, weil er doch hilfreiche Vorschläge gemacht hat. Das war zwar nicht zwingend notwendig, aber wenn es schon so einen Mann vor Ort gibt, ist es schon gut, wenn er als Außenstehender so einen Pädagogischen Tag moderiert. (Interview SL DSBK)“*

In Kooperation mit dem Prozessbegleiter wurde die **Auswertungskonferenz des Peer Reviews** an der DSB Kairo vom PQM-Team in enger Absprache mit dem Schulleiter geplant. Der eigentliche Termin der Sitzung musste sehr kurzfristig angesetzt werden, da überraschender Unterrichtsausfall (Schließung der Schule wegen der „Schweinegrippe“) durch die Auswertungskonferenz produktiv genutzt werden sollte. So war die Vorbereitungszeit aus Sicht eines Mitglieds des PQM-Teams vergleichsweise knapp. In der Konferenz, an der nur Lehrkräfte beteiligt waren, wurde nach seiner Aussage in zwei der drei Arbeitsgruppen „sehr sachorientiert“ (Interview SG1 DSBK) gearbeitet. Die dritte Gruppe zum Thema Kommunikation zwischen Schülern und Lehrkräften brachte nach Aussage des PQM-Teammitglieds dagegen wegen unzureichender Arbeitsstrukturen in der Gruppe keine Ergebnisse: *„Diese Kommunikationsgruppe ging schief. Da fehlte uns die entsprechende Person, die das logisch aufbauen hätte können. (ebd.)“* Der Schulleiter der DSBK schließt sich dieser Einschätzung an und ergänzt: *„Es hat sich aber herausgestellt, am pädagogischen Tag, dass die AG Kommunikation damals alles andere gemacht hat als Kommunikation, also vom Thema abgesehen ist, das Thema also vielleicht bewusst falsch verstanden hat (...). Aber es war wichtig und es ist besser, als wenn es nicht gemacht worden wäre. (Interview SL DSBK)“*

Aufgrund der ineffektiven Arbeitsstrukturen der Auswertungsgruppe zum Thema „Kommunikation“ wurden in diesem Bereich auch keine Maßnahmen für die weitere Qualitätsentwicklung an der DSB Kairo abgeleitet. In der Gruppe, die sich mit der Weiterentwicklung der Sprachvermittlung (Deutsch) an der Schule beschäftigte, ergaben sich jedoch konkrete Ergebnisse, die dann nach Aussage von Schulleiter und PQM-Mitglied auch gleich umgesetzt wurden (vgl. Tabelle 56). Zwar gibt im Interview ein Mitglied des damaligen PQM-Teams zu bedenken, dass konkrete Verbesserungen schwer messbar seien. Er habe aber trotzdem den Eindruck, dass gerade im Bereich DaF schon Fortschritte erkennbar seien: *„Wir hatten einen konkreten Fall in der Klasse 7, wo es ganz schwierig war und man merkt jetzt nach so einem halben Jahr, dass dort die Verbesserungen gegriffen haben. Es ist aber auch sehr schwer messbar. Aber man merkt, dass v.a. die Maßnahmen im Bereich Deutsch als Fremdsprache gegriffen haben. (Interview SG1 DSBK)“* Zwar seien im Bereich „Kommunikation“ aus den Arbeitsgruppen keine Verbesserungsvorschläge entstanden, doch in Folge der Ergebnisse des Peer Reviews sei an der Schule die Idee entstanden, in Zukunft für neue Kollegen eine Einführungsinformation zum Umgang mit Schülerinnen und Eltern anzubieten.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass aus der Sicht der Schule das Peer Review in erster Linie beim Untersuchungsschwerpunkt, der die Verbesserung der Deutschkompetenz betraf, konkrete Fortschritte erzielt wurden. Beim zweiten Evaluationsfokus, der Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Eltern, waren dagegen keine konkreten Erfolge zu verzeichnen. Dabei gilt es aber zu bedenken, dass die Peers in diesem Bereich bei ihrer Untersuchung auch keine gravierenden Probleme feststellen konnten, obwohl diese Thematik von Schülerseite in die Evaluation eingebracht wurde. Die Schülerinnen wurden aber in die Auswertung der Ergebnisse trotzdem nicht eingebunden. Hinzu kam,

dass die nicht zielführende Arbeitsweise der AG Kommunikation offensichtlich konkrete Verbesserungsvorschläge in diesem Bereich unmöglich machte.

Nutzung der Peer-Review-Ergebnisse an der DEO Kairo

Genauso wie an den drei anderen Fallschulen wurde auch an der DEO erst zu Beginn des neuen Schuljahres mit der Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews begonnen. Zwischen dem Besuch der „kritischen Freunde“ und der Diskussion des Abschlussberichtes in der Steuergruppe lagen somit ca. vier Monate. Auch an der DEO **wechselte** – wie an der DSBA und der DSS – zum neuen Schuljahr **der Schulleiter**. Die Besetzung der Steuergruppe sowie das Orga-Team des Peer Reviews blieben jedoch konstant.

Die **Auswertung des Peer-Berichtes** fand in der Steuergruppe der DEO statt, in welcher der Schulleiter nicht vertreten war. Somit konnte das Gremium ohne personellen Wechsel an die Diskussion der Ergebnisse des Peer Reviews herangehen. In den Sitzungen wurden die Ergebnisse der Evaluation zunächst noch einmal in kurzer Form zusammengefasst und dann hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die weitere Schulentwicklung diskutiert. Im Falle der DEO flossen die abgeleiteten Maßnahmen dann in den bereits bestehenden Schulentwicklungsplan mit ein. In einer Gesamtkonferenz wurde schließlich das Kollegium über die Ergebnisse der Arbeit der Steuergruppe informiert. Zusätzlich wurde durch das Lehrerkollegium und den Schulausschuss (Vorstand) noch der formelle Beschluss zur Umsetzung der von der Steuergruppe gemachten Vorschläge gefasst. Die Ausarbeitung von konkreten Maßnahmen und deren Verwirklichung wurde in die Hände teilweise bereits vorhandener Arbeitsgruppen bzw. der Schulleitung gelegt.

An der DEO Kairo bestanden zum Abschluss des Peer Reviews bereits die elaboriertesten und gefestigsten **Organisations- und Arbeitsstrukturen** im Bereich des Pädagogischen Qualitätsmanagements (vgl. auch Abschnitt 6.2.1). Dies galt zum einen für die gewachsenen Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schulleitung und zwischen Schulleitung und Vorstand („Schulausschuss“) und zum anderen auch für die Arbeitsweise der paritätisch aus allen Stakeholdergruppen besetzten Steuergruppe. Nach Aussage eines Mitglieds der Steuergruppe (Interview SG1 DEO) hatte der **regionale Prozessbegleiter** durch seine Beratung bei der Installation von Organisationsstrukturen (z.B. Verfassung der Steuergruppe) und Arbeitsstrukturen (z.B. Meilensteinplanung) erheblichen Anteil am Aufbau struktureller Rahmenbedingungen für die Auswertung und Umsetzung der Peer-Review-Ergebnisse. Durch diese Vorarbeiten im Vorfeld des Peer Reviews war seine aktive Beteiligung in die Phase der Auswertung der Ergebnisse nach Aussage des Steuergruppenmitglieds nicht mehr erforderlich: *„Er hat sich nicht wirklich eingeschaltet. Er hat in dieser Zeit nicht an unseren Steuergruppen-Sitzungen teilgenommen und es lief auch recht rund und effektiv bei uns. Von beiden Seiten bestand keine Notwendigkeit. Gegebenenfalls hat er per Email Tipps gegeben, da er immer im Steuergruppen-Verteiler mit drin war. (Interview SG1 DEO)“*

Betrachtet man die konkreten Ergebnisse, also die **abgeleiteten Maßnahmen**, die das Peer Review an der DEO Kairo hervorgebracht hat, so hat der Besuch der „kritischen Freunde“ nur wenige neue Impulse gesetzt. Es wurde zwar die Förderung von mehr Handlungsorientierung und Methodenvielfalt beschlossen, ohne aber zunächst konkrete Schritte zur Umsetzung zu erarbeiten. Im ersten Jahr nach Durchführung des Peer Reviews wurden noch keine Maßnahmen in diesem Bereich in die Wege geleitet oder umgesetzt. Die durch die KMK vorgegebene Pflicht zur Ausarbeitung einer Kontingenzstundentafel und zur Entwicklung eines Kerncurriculums gehören zwar im weitesten Sinn zum Bereich „Unterrichtsentwicklung“ können aber nicht den Ergebnissen des Peer Reviews zugeordnet werden. Auch der Untersuchungsschwerpunkt „Disziplin“ hat im ersten Jahr nach dem Peer Review noch keine neuen Ergebnisse gebracht. Allerdings sind mittlerweile beim Entwicklungsschwerpunkt „Soziales Lernen“ Krite-

rien und Indikatoren bestimmt worden, die eine Evaluation dieses Entwicklungsfeldes ermöglichen. Der geringe Umfang neuer Maßnahmen, die aus dem Peer Review abgeleitet wurden, bedeutet jedoch nicht, dass es an der DEO in der Folgezeit zum Peer Review einen Stillstand in der Qualitätsentwicklung gegeben hat. Vielmehr wurden durch die Evaluation aus Sicht der Mitglieder der Steuergruppe der bisherige Entwicklungsweg und die bereits auf den Weg gebrachten Maßnahmen bestätigt. Dies trifft z.B. auf das Trainingsraum-Konzept zu. Gleiches gilt für die Anträge, welche die Steuergruppe zur Verminderung der Belastung des Kollegiums noch an den alten Schulleiter stellte. Diese wurden nun von dem neuen Schulleiter aufgenommen und sind mittlerweile größtenteils umgesetzt.

Die Entwicklungsschwerpunkte, die im Rahmen des Peer Reviews an der DEO untersucht wurden, sind z.T. auch in der im November 2011 durchgeführten **Bund-Länder-Inspektion** wieder aufgegriffen worden. Ein zentraler Punkt, den die Inspektoren im Rahmen der BLI untersuchten, ist die Unterrichtsqualität. In diesem Bereich hatten die „kritischen Freunde“ im Mai 2010 Handlungsbedarf bei Methodenvielfalt und Schülerorientierung gesehen (vgl. auch Abschnitt 6.2.2). Im BLI-Bericht beziehen sich zwei Abschnitte im engeren Sinne auf den Unterricht. Dabei erreicht die DEO im Bereich „Unterrichtskonzeption“ die Bewertung „2“ („eher schwach als stark“) und im Bereich „Unterrichtsgestaltung“ die Bewertung „3“ („eher stark als schwach“)¹²⁶. Im Einzelnen wird z.B. positiv bewertet, dass unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen an der DEO stimmig in den Lernprozess integriert seien und das variierende Angebot die Gestaltungskompetenz der Schüler im Rahmen des eigenverantwortlichen Handelns fördere. Der Bereich der Schüler- und Handlungsorientierung, der aus der Sicht der „kritischen Freunde“ noch eher negativ bewertet wurde, erfuhr durch die Inspektoren bereits eine positivere Rückmeldung. Dagegen stellt der BLI-Bericht weiterhin fest, dass die unterrichtliche Methodenvielfalt noch Defizite aufweise und oft noch der fragend-entwickelnde, lehrerzentrierte Unterricht vorherrsche (ebd.).

Ein weiterer zentraler Punkt des Peer Reviews war das Thema „Disziplin“ der Schüler, bei der aus Sicht der Lehrkräfte damals noch erheblicher Verbesserungsbedarf vorherrschte. Während des Besuches der Inspektoren, ca. eineinhalb Jahre später, trat das Disziplinproblem offensichtlich nur noch in abgeschwächter Form zu Tage. So bemängelt der BLI-Bericht z.B., dass die Maßnahmen gegen Disziplinprobleme *„nicht immer zu zufriedenstellenden Ergebnissen geführt haben“* (BLI Inspektionsbericht an der DEO, S. 17). Gleichzeitig wird an anderer Stelle ausdrücklich der störungsarme Verlauf des beobachteten Unterrichts gelobt:

- *„Das funktionierende ‚Classroom management‘ (...) wird dadurch gestützt, dass die Lehrkräfte bei Unterrichtsstörungen rechtzeitig und konsequent reagieren.*
- *Fast durchgängig sorgen die Lehrkräfte für eine störungsarme Lernumgebung, indem sie regelkonforme Routinen einfordern (z.B. gegenseitiges Ausredenlassen und Zuhören, Melden).“* (a.a.O., S. 30)

Auf den im Peer Review untersuchten Schwerpunkt der Belastungssituation der Lehrkräfte wird im BLI-Bericht nur am Rande eingegangen. So werden z.B. die Lebensbedingungen in der Millionenmetropole Kairo (z.B. Lärm, Luftverschmutzung, Verkehr), die hohe Fluktuation innerhalb des Kollegiums oder die fordernde Mentalität der Schülerschaft als belastend dargestellt. Gleichzeitig konstatieren die Inspektoren bei den Lehrkräften Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen an der DEO und mit der Beziehung zur Schulleitung: *„Die Lehrkräfte fühlen sich grundsätzlich in ihrer Arbeit gewürdigt und bei der Schulleitung und den Stellvertretern mit allen Problemen und Wünschen gut aufgehoben.“* (BLI Inspektionsbericht an der DEO, S. 22)

¹²⁶BLI Inspektionsbericht an der DEO, S. 25 ff

Fazit: An der DEO hat das Peer Review weniger neue Impulse für konkrete Maßnahmen gebracht als vielmehr die Bestätigung des zum damaligen Zeitpunkt bereits eingeschlagenen Weges, der auf der Basis der Evaluationsdaten konsequent weiter beschritten wurde. Aus der Perspektive der BLI-Inspektoren, die eineinhalb Jahre nach dem Peer Review die Schule untersuchten, hat sich in manchen Qualitätsbereichen, welche die „kritischen Freunde“ damals beleuchteten, etwas getan. So beurteilten die Lehrkräfte ihre Arbeitssituation als zufriedenstellend und die Inspektoren konstatierten ein gutes „Classroom management“, das Disziplinstörungen weitgehend ausschalten würde. Genauso wie die interviewten Vertreter der DEO sieht auch der BLI-Bericht noch Defizite in der Unterrichtsentwicklung, an deren Behebung die Schule weiter arbeitet.

6.4 Zusammenfassende Bewertung des Gelingens der Peer Reviews an den vier Fallschulen

Wie bereits im Abschnitt 5.1 der vorliegenden Arbeit dargestellt, ist es mit Hilfe des hier gewählten Untersuchungsdesigns nicht möglich, einen direkten Zusammenhang zwischen der Durchführung und Auswertung von Peer Reviews mit den anschließenden tatsächlichen (positiven und negativen) Veränderungen an der jeweiligen Schule herzustellen. Die Bewertung des Gelingens des Peer Reviews erfolgt deshalb in erster Linie auf der Basis der Einschätzungen von Vertretern der besuchten Fallschulen. Hierbei wird einerseits auf Daten von schriftlichen Befragungen zurückgegriffen und andererseits auf Interviewaussagen von Vertretern der Steuergruppen (PQM-Teams) oder der Schulleitung. Diese Personenkreise hatten aufgrund der von ihnen ausgefüllten Funktionen in der Schule einen vertieften Einblick in den Ablauf des Peer Reviews und in dessen Ergebnisse. Durch die Nutzung verschiedener Datenquellen und Blickwinkel soll die Verlässlichkeit der Aussagen zum Erfolg des Peer Reviews erhöht werden.

Die folgende Bewertung des Gelingens der Peer Reviews an den vier Fallschulen basiert im Wesentlichen auf der Überprüfung zentraler Erfolgskriterien, die in Abschnitt 5.2 dieser Arbeit herausgearbeitet wurden und auf den Beurteilungen durch Vertreter der jeweiligen Schulen. Im Einzelnen werden die folgenden Aspekte untersucht:

- fundierte Beantwortung der von der Schule gestellten Entwicklungsfragen bzw. die Akzeptanz der Ergebnisse durch die Betroffenen (Qualität der Daten)
- Neuigkeitswert der evaluierten Daten (Aufdeckung „blinder Flecken“)
- aus dem Peer Review abgeleitete Maßnahmen und deren Umsetzung
- Bewertung des Erfolgs des Peer Reviews aus Sicht der Betroffenen
- Verbesserungsvorschläge zu Organisation und Durchführung des Peer Reviews aus der Sicht von Vertretern der Fallschulen

Je nach Datenlage an der jeweiligen Fallschule können dabei einzelne der genannten Aspekte ausführlicher erläutert, nur kurz angerissen oder durch andere Merkmale ergänzt werden. Die hier vorgenommene zusammenfassende Bewertung des Erfolgs der vier Peer Reviews basiert auf den im Abschnitt 6.3 dargestellten Detailbewertungen seiner Teilbereiche, auf ergänzenden Daten aus schriftlichen Befragungen und auf zusätzlichen Einschätzungen von Interviewpartnern der vier Fallschulen.

6.4.1 DSB Alexandria

Die **Qualität der** durch die „kritischen Freunde“ ermittelten **Daten** hat entscheidenden Einfluss auf die fundierte Beantwortung der untersuchten Beobachtungsschwerpunkte und auf die Akzeptanz der Ergebnisse des Peer Reviews bei den Mitgliedern der Schulgemeinschaft. An den vier Fallschulen wurden die Teilnehmer der Abschlusskonferenzen deshalb befragt, ob ein dreitägiger Besuch der Peers überhaupt ausreiche, sich ein fundiertes Bild von der besuchten Schule zu machen (vgl. Tabelle 48). Hierzu gab es durch die befragten Teilnehmer der Abschlusspräsentationen im Mittel hohe Zustimmungswerte von 57%. An der DSBA lag der Zustimmungswert mit 46% unter diesem Mittelwert, was darauf hindeutet, dass die Mehrheit der Befragten Zweifel an der Verlässlichkeit des Peer Reviews hatte. Gleichzeitig stimmten aber auch 84% der Befragten der Abschlusspräsentation der Aussage zu, dass den Peers ein realistisches Bild von der Schule vermittelt worden sei (ebd.). Daraus lässt sich ableiten, dass ein erheblicher Anteil der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung zwar der Ansicht ist, den „kritischen Freunden“ sei ein realistisches Bild der Schule geboten worden, gleichzeitig aber auch Zweifel an der Verlässlichkeit der ermittelten Daten bestanden. Dies lässt darauf schließen, dass die **Akzeptanz** der Ergebnisse nicht im vollen Umfang gegeben war.

Einen zusätzlichen Blick auf die Bewertung der Evaluationsdaten durch die Betroffenen an der DSB Alexandria erlaubt eine schriftliche Befragung der Teilnehmer des ersten Pädagogischen Tages zur Auswertung des Peer Reviews im Oktober 2008, also knapp ein halbes Jahr nach dem Besuch der „kritischen Freunde“. Die Konferenz, an der neben den Lehrkräften auch fünf Eltern- und zwei Schülervertreter teilnahmen, hatte zum Ziel, den Teilnehmern die Ergebnisse des Peer Reviews (noch einmal) vorzustellen und die Daten nach ihrem Handlungsbedarf zu gewichten (vgl. Abschnitt 6.2.3). Im Anschluss an den Pädagogischen Tag wurden die Teilnehmer schließlich befragt, ob das Peer Review aus ihrer Sicht eine sinnvolle Quelle für Informationen zur Qualität der Schule darstellen würde. Dem stimmten 36 der 47 Befragten voll oder teilweise zu (schriftliche Befragung unter den Teilnehmern).

An der DSB Alexandria hat das Peer Review aus der Sicht von zwei interviewten Mitgliedern des PQM-Teams keine wesentlich **neuen Erkenntnisse** gebracht. So seien z.B. die Defizite im Bereich des Informationsmanagements oder der Unterrichtsgestaltung schon vorher bekannt gewesen. Trotzdem empfand ein PQM-Teammitglied die Bestätigung der eigenen Einschätzung als hilfreiche Rückmeldung hinsichtlich der weiteren Arbeit im Bereich der Schulentwicklung: *„Es gab über unsere Schule wenig neue Erkenntnisse, eher eine Bestätigung dessen, was man schon gewusst hat oder was man gehnt hat. Im Prinzip war es aber schon eine Unterstützung dessen, was wir angestrebt hatten. Wir haben ja immer versucht, etwas zu verändern und wenn man sich dann auch auf andere berufen kann, die das ähnlich oder genauso sehen, dann fühlt man sich dabei auch sicherer.“ (Interview SGI DSBA)*

An der DSB Alexandria, wie auch an den drei anderen Fallschulen, wurden die Teilnehmer an der Abschlusspräsentation der „kritischen Freunde“ gefragt, ob das Peer Review aus ihrer Sicht wichtige neue Erkenntnisse gebracht habe (vgl. Tabelle 62). Zwar lässt diese Fragestellung durch die Koppelung der Adjektive „wichtig“ und „neu“ keine eindeutige Aussage über den Neuigkeitswert der Daten des Peer Reviews zu – die Daten könnten ja z.B. aus Sicht der Befragten wichtig aber nicht neu sein – jedoch lassen die Ergebnisse der Befragung den Schluss zu, dass die Rückmeldungen der Peers für die befragten Mitglieder des Kollegiums mehrheitlich nicht „wichtig und neu“ waren.

	Stimme voll zu	Stimme z.T. zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	weiß nicht
Ich habe durch den Bericht der Peers wichtige neue Informationen über die untersuchten Bereiche erhalten.	3	6	6	7	2

Tabelle 62: Brachte das Peer Review wichtige neue Erkenntnisse an der DSBA?
 Quelle: Schriftliche Befragung des Kollegiums der DSBA (n = 24)

Neun der 24 befragten Lehrkräfte der DSBA stimmen der Aussage zu, dass sie durch den Bericht der Peers wichtige neue Informationen erhalten hätten, 13 Lehrerinnen und Lehrer sind dagegen anderer Meinung. Zieht man zusätzlich in Betracht, dass lediglich drei Befragte der Aussage voll zustimmten, sieben dagegen gar nicht zustimmten, scheint sich die Einschätzung des oben interviewten Mitglieds des PQM-Teams zu bestätigen, dass das Peer Review an der DSB Alexandria aus der Sicht des Lehrerkollegiums wenig Neues brachte, bzw. dass die gewonnenen Erkenntnisse für diese Gruppe eine geringe Relevanz hatten.

Die beiden Pädagogischen Tage zur Auswertung des Peer Reviews und zur Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen wurden trotzdem von den Beteiligten Lehrkräften, Schüler- und Elternvertretern hinsichtlich ihrer Konzeption und der daraus hervor gegangenen Ergebnisse insgesamt sehr positiv bewertet (vgl. Abschnitt 6.3.4). Am zweiten Pädagogischen Tag, an dem die Teilnehmer sich einen Monat später mit der Ableitung von konkreten Maßnahmen aus den Ergebnissen der Evaluation auseinander setzten, wurden sie gefragt, ob das Peer Review bereits **positive Entwicklungen** hinsichtlich der Qualität von Schule und Unterricht ausgelöst habe (vgl. Tabelle 63).

Das Peer Review an der DSB hat sehr positive Entwicklungen bei der Qualität von Schule und Unterricht ausgelöst.				
stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
16	19	2	2	1

Tabelle 63: Bewertung der Entwicklungen, die das Peer Review an der DSBA ausgelöst hat (Zeitpunkt: November 2008)
 Quelle: Schriftliche Befragung der Teilnehmer am zweiten Pädagogischen Tag zum Peer Review (n = 40)

Bei der schriftlichen Befragung am Ende des zweiten Pädagogischen Tages stimmte die große Mehrheit der Teilnehmer der Aussage zu, dass das Peer Review an der DSB sehr positive Entwicklungen bei der Qualität von Schule und Unterricht ausgelöst habe. 16 Befragte stimmten hier voll zu und 19 teilweise. An dieser Konferenz nahmen acht Eltern- und Schülerverepreter teil, so dass dieses Stimmungsbild auch Vertreter dieser schulischen Anspruchsgruppen mit einbezieht.

Zum Zeitpunkt des zweiten Pädagogischen Tages waren bereits einzelne Maßnahmen, die aus dem Peer Review abgeleitet werden konnten, umgesetzt (vgl. Abschnitt 6.3.4). Trotzdem gilt es bei der Einordnung dieser Daten zu bedenken, dass die Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews zum Zeitpunkt der Befragung noch in den Kinderschuhen steckte. So sind die Rückmeldungen eher als Stimmungsbild zum damaligen Zeitpunkt zu bewerten statt als konkrete Bewertung bisheriger Erfolge des Peer Reviews an der DSB Alexandria. Diese Grundstimmung war offensichtlich direkt im Anschluss an die Erarbeitung von Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Qualität überwiegend positiv.

Einen Überblick über die Maßnahmen bzw. Konzepte, die aus dem Peer Review abgeleitet wurden und den aktuellen Stand der Umsetzung gibt Tabelle 64. Zur Vergleichbarkeit der

Erfolge der vier Fallschulen bei der Realisierung ihrer geplanten Verbesserungsansätze wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Zweijahreszeitraum im Anschluss an den Besuch der „kritischen Freunde“ betrachtet. Dieser Zeitrahmen ist u.a. darin begründet, dass hier für alle vier Schulen bereits Erfahrungswerte zur Verfügung stehen. Außerdem ist davon auszugehen, dass Maßnahmen, die aus dem Peer Review abgeleitet und zwei Jahre später immer noch nicht angegangen wurden, wohl auch später nur noch sehr geringe Chancen auf Verwirklichung haben. Durch diese zeitliche Eingrenzung auf zwei Jahre soll zudem vermieden werden, dass Entwicklungsmaßnahmen, deren Anlass nicht (mehr) in den Ergebnissen des Peer Reviews verortet werden kann, noch als Erfolg des Besuches der „kritischen Freunde“ gewertet werden.

Aus den Ergebnissen der Peer Evaluation abgeleitete Konzepte bzw. Maßnahmen	Umsetzung der geplanten Maßnahmen (innerhalb von zwei Jahren nach Peer Review)
Unterrichtsprojekte zur Methodenvermittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt zur Leseförderung (wiederkehrend) • Projekt „Schiffbau“ (einmalig)
<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung des Lehrplans „Mensch, Natur, Kultur (MNK)“ • Lernmethoden im Deutschunterricht (Konzept) 	<ul style="list-style-type: none"> • fächerübergreifender Unterricht in „MNK“ wird in Grundschule seither umgesetzt • keine Informationen zur Umsetzung
Vergrößerung der Vielfalt der eingesetzten Unterrichtsmethoden	vereinzelte schulinterne Fortbildungen
kollegiale Hospitationen	seither jährliche Durchführung
Verbesserungen beim Informationsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Umgestaltung der Homepage • Neugestaltung der Aushänge (Schwarzes Brett) • Informationsordner für die Lehrkräfte • häufigere Elternbriefe
Verbesserung der räumlichen Situation	vereinzelte Reparaturen und Renovierungsmaßnahmen, zusätzliche Klimaanlage
verstärkte Einbeziehung der Eltern und Schülerinnen in das Pädagogische Qualitätsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • je ein Vertreter in der Steuergruppe • regelmäßige Teilnahme an pädagog. Konferenzen

Tabelle 64: Peer Review DSBA: abgeleitete Konzepte bzw. Maßnahmen und Stand der Umsetzung zwei Jahre nach der Durchführung

Quellen: Gespräche mit Vertretern der Schule und schriftliche PQM-Dokumente

Wie aus der tabellarischen Übersicht hervor geht, wurden an der DSB Alexandria zu allen untersuchten Beobachtungsschwerpunkten des Peer Reviews verschiedene Konzepte bzw. Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung abgeleitet und umgesetzt. Bei der **Bewertung des Erfolgs** der angestoßenen Entwicklungen vermisst aber ein Mitglied des damaligen PQM-Teams der Schule die gebotene Nachhaltigkeit: „*Das haben wir nicht hingekriegt. (...) Das Peer Review hat an unserer Schule nur kurzfristigen Erfolg gehabt. (Interview SG2 DSBA)*“ Andererseits habe der Besuch der „kritischen Freunde“ dazu geführt, dass z.B. bei Lehrkräften und Elternschaft über das Thema Schulqualität nachgedacht worden sei. So sei z.B. für die Eltern ein Tag zum Methodentraining durchgeführt worden, der gleichzeitig das Kollegium für das Thema sensibilisiert habe: „*Das hat schon was gebracht, klar. (ebd.)*“

Der damalige Schulleiter, der zum Zeitpunkt des Besuches der „kritischen Freunde“ noch im Amt war, bewertet das Peer Review an der DSBA positiv und macht dies zunächst daran fest, dass es ein wichtiger Schritt in Richtung der später erfolgreich abgeschlossenen Inspektion gewesen sei (Interview SL 1 DSBA). Außerdem hätten die Peers die Situation an der Schule richtig eingeschätzt und es seien auch die richtigen Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen worden. Bei den aus dem Peer Review abgeleiteten Maßnahmen stellt er die Unterrichtsentwicklung in den Vordergrund, die z.B. durch schulinterne Fortbildungen der arabischsprachigen Ortslehrkräfte vorangebracht worden sei. Durch die Stärkung der Methodenkompetenz der Lehrkräfte sei indirekt auch die der Schüler erweitert worden. Der Schulleiter erkennt den Erfolg des Peer Reviews z.B. daran, „*wie engagiert sich die Lehrkräfte der*

innerschulischen Fortbildung annehmen. Daran, wie die Schulleitung die Fortbildung zum Markenzeichen der Schule macht. Daran, wie die Schülerinnen und auch die Eltern hinter Kompetenzen her sind, die Selbstständigkeit und Kreativität voraussetzen und dann stimulieren. (Interview SL1 DSBA)“ Der Direktor, der dann zu Beginn der Auswertung der Ergebnisse neu an die Schule kam, bewertet v.a. die verstärkte Einbeziehung der Elternschaft in diesen Prozess positiv und die konkrete Arbeit an der Verbesserung der schulischen Qualität, die daraus hervor ging: *„Vor allem die Elternschaft beteiligte sich danach sehr intensiv an der Weiterentwicklung der Schule. Ihr wurde die Tür geöffnet, manche meinen, zu weit, aber ich glaube, dies war ein notwendiger Schritt, um das Klima und Zusammenleben an der DSB zu verbessern. Und man war nun auch seitens des Kollegiums bereit, sich auf eine Inspektion von außen einzulassen. Denn man sah, dass an berechtigten Kritikpunkten gearbeitet wurde und dass es um die Verbesserung von Schulqualität insgesamt ging. (...) Ich glaube, wir haben das damals insgesamt richtig gemacht. Ideal für mich war es, mit dem Pädagogischen Tag in der Folge des Peer Reviews starten zu können. Es war auch gut, dass wir dann bald zur BLI durchstarteten. (Interview SL2 DSBA)“*

Ein Mitglied des damaligen PQM-Teams sah diese Verbesserungsansätze zunächst einmal in der Unterrichtsentwicklung und erkannte im Kollegium den Wunsch, in diesem Bereich etwas voran zu bringen: *„Es gab zunächst einmal eine Aufbruchstimmung. (...) Auch die Offenheit innerhalb des Kollegiums zu kooperieren, also auch mal gemeinsam Unterricht zu planen, zu hospitieren und zu reflektieren war dadurch größer. (Interview SG1 DSBA)“* Während Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung erst mittel- bis langfristig zu Veränderungen der Unterrichtskultur führen, sieht das PQM-Teammitglied auch schnell greifbare Auswirkungen, die auf das Peer Review zurück zu führen seien. So sein in Folge der kritischen Beschreibung der räumlichen Gegebenheiten durch die Peers beim Schulträger auch die Bereitschaft gewachsen, in Gebäude und Ausstattung zu investieren.

6.4.2 DS Sharjah

Wie an der DSBA wurde auch an der DS Sharjah unter den Teilnehmern der Ergebnispräsentation des Peer Reviews eine schriftliche Befragung durchgeführt (vgl. Tabelle 48). Darin stimmten 78% der Befragten der Aussage zu, dass ein dreitägiger Besuch der Peers ausgereicht habe, um sich ein fundiertes Bild über die Schule zu machen. Dies ist der höchste Zustimmungswert unter den befragten Vertretern der vier Fallschulen (Mittelwert: 56%). Eine noch höhere Zustimmungsquote (84%) erreichte die Aussage, dass den Peers an der DSS ein realistisches Bild der untersuchten Schule geboten worden sei. In Verbindung mit den Rückmeldungen zur Frage, ob an der DSS beim Peer Review eine sinnvolle Relation zwischen Aufwand und Nutzen für die Schulentwicklung vorhanden gewesen sei (Zustimmung: 74%) und ob das Peer Review an der DSB eine Motivation für vermehrte Anstrengungen zur Schulentwicklung sein könne (Zustimmung: 100%, Mittelwert: 86%) lässt dies auf eine als hoch bewertete **Qualität** der Evaluationsdaten und auf deren große **Akzeptanz** innerhalb der Schulgemeinschaft schließen.

Diese Einschätzung wird auch durch die Beurteilung des Neuigkeitswertes der evaluierten Daten aus der Sicht der DSS bestätigt. Im Gegensatz zu den Kollegen aus Alexandria, die aus den Ergebnissen des Peer Reviews keine grundsätzlich **neuen Erkenntnisse** zur Schulentwicklung zogen, zeigte sich der Schulleiter der DS Sharjah von einem Aspekt des Abschlussberichtes der „kritischen Freunde“ durchaus überrascht. Es ging dabei um den Schwerpunkt des Unterrichtens der deutschen Sprache (DaF, DFU), bei dem die Peers in ihrem Bericht Defizite bei der Ausrichtung auf nicht muttersprachliche Schüler feststellten: *„Das fand ich plakativ und provokativ und das hat mich auch durchaus überrascht, weil ich mich als Schul-*

leiter einer deutschsprachigen Schule gesehen habe, mit dem Schwerpunkt Kinder, die bereits Deutsch können, zu unterrichten. Die Schärfe, mit der die Peers das formuliert haben, die hat mich durchaus überrascht. Und ich würde sagen: Das war nicht unberechtigt. (Interview SL DSS)“ Ein Mitglied der damaligen Steuergruppe sieht im Rückblick die Ergebnisse des Peer Reviews eher als Bestätigung der schulischen Problemfelder, an denen man ohnehin bereits gearbeitet habe. Allerdings seien sozusagen als Nebenprodukt der Evaluation Defizite in der Arbeitsweise der Steuergruppe zutage gefördert worden: *„Wir haben z.B. erkannt, dass wir zielgerichteter arbeiten müssen und uns nicht so treiben lassen dürfen. Das war schon ein Manko, das die Arbeit der damaligen Schulentwicklungsgruppe ausgezeichnet hat. (Interview SGI DSS)*“ Daneben seien die Ergebnisse des Peer Reviews auch eine Bestätigung des bisherigen Entwicklungsweges gewesen und hätten gleichzeitig Hinweise gegeben, in welchen Bereichen in Hinblick auf die BLI noch Handlungsbedarf sei: *„Die Ergebnisse des Peer Review waren auch eine Bestätigung der Themen, an denen wir bereits gearbeitet haben und zeigten auf, was wir bis zur BLI noch angehen mussten. (ebd.)*“

Die Einschätzung des damaligen Schulleiters und des Mitglieds der Steuergruppe, dass das Peer Review an der DSS in Einzelaspekten durchaus neue Erkenntnisse gebracht hatte, scheint sich durch die schriftliche Befragung der Teilnehmer an der Abschlusspräsentation zu bestätigen (vgl. Tabelle 65).

	Stimme voll zu	Stimme z.T. zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	weiß nicht
Ich habe durch den Bericht der Peers wichtige neue Informationen über die untersuchten Bereiche erhalten.	10	16	2	1	0

Tabelle 65: Brachte das Peer Review wichtige neue Erkenntnisse an der DSS?
Quelle: Schriftliche Befragung des Teilnehmer der Abschlusspräsentation (n = 29)

An der DSS stimmen nahezu alle Befragten der Aussage zu, dass der Bericht der Peers wichtige neue Erkenntnisse über die untersuchten Bereiche gebracht habe. Lediglich drei der 29 Befragten sind anderer Meinung.

Tabelle 66 zeigt, dass aus dem Peer Review in Sharjah einige Maßnahmen bzw. Konzepte abgeleitet wurden, deren Umsetzung erst aus einer langfristigen Perspektive heraus beurteilt werden kann.

Aus den Ergebnissen der Peer Evaluation abgeleitete Konzepte bzw. Maßnahmen	Umsetzung der geplanten Maßnahmen (innerhalb von zwei Jahren nach Peer Review)
Erstellung eines Methodencurriculums	wurde erstellt (pädagogischer Nachmittag) und wird seither auch umgesetzt
Schulinterne Fortbildung (1 Tag) zu DaF und DFU	wurde durchgeführt, zur Umsetzung der Inhalte im Unterricht liegen keine Erkenntnisse vor
Richtlinien für die Vermittlung von Deutsch im Fachunterricht	Richtlinien wurden entwickelt, zur Umsetzung der Inhalte im Unterricht liegen keine Erkenntnisse vor
Deutsch-Unterricht für arabische Mitarbeiter	einmalige Durchführung

Tabelle 66: Peer Review DSS: abgeleitete Konzepte bzw. Maßnahmen und Stand der Umsetzung zwei Jahre nach der Durchführung

Quellen: Interviews mit Vertretern der Schule

Von den in der Tabelle genannten **Maßnahmen** lässt sich Erstellung eines Methodencurriculums laut Aussage eines Mitglieds der Steuergruppe nur indirekt auf die Ergebnisse des Peer Reviews beziehen, da dieses sich zwar auf den evaluierten Schwerpunkt der Unterrichtsgestaltung beziehe, tatsächlich aber v.a. in Hinblick auf die Erfordernisse der ein Jahr später

anstehenden Bund-Länder-Inspektion konzipiert wurde (Interview SG1 DSS). Das Konzept wurde gleich nach seiner Fertigstellung konsequent umgesetzt. So wurden spezielle Methodentage organisiert, an denen sich die Schüler mit ausgewählten Methoden auseinandersetzten. Außerdem wird seither von den Klassenlehrern überwacht, ob die der jeweiligen Jahrgangsstufe zugeordneten Methoden auch im Rahmen des Fachunterrichts vermittelt werden.

Die Frage, in welcher Form die Fortbildungsinhalte im Bereich DFU/DaF oder die neu entwickelten Richtlinien für DFU praktischen Eingang in den Deutsch- bzw. Fachunterricht gefunden haben, lässt sich nicht datengestützt beantworten. Weitere Initiativen, die Sprachvermittlung in DFU/DaF an der Schule zu verbessern, wurden in den zwei auf das Peer Review folgenden Jahren nicht unternommen. So ist es nicht verwunderlich, dass die Vermittlung der Deutschkompetenz bei der Bewertung der Unterrichtskonzeption im Rahmen der Bund-Länder-Inspektion zu den Defizitbereichen gehörte (vgl. Abschnitt 6.3.4).

Trotz des geringen Umfangs von Maßnahmen, die aus dem Peer Review abgeleitet wurden, sind die interviewten Vertreter der DS Sharjah der Ansicht, dass es insgesamt als **Erfolg** gewertet werden kann. So hat der damalige Schulleiter aus seiner Sicht neue Erkenntnisse aus den Ergebnissen der „kritischen Freunde“ gewonnen (siehe Zitat oben). Ob das Peer Review allerdings einen nachhaltigen Erfolg hatte, vermag er im Interview nicht zu beurteilen, denn er kehrte unmittelbar im Anschluss an den Besuch der „kritischen Freunde“ nach Deutschland zurück. Somit konnte er nicht mehr bewerten, welchen Nutzen die Schule aus den Evaluationsdaten für die Qualitätsentwicklung gezogen hat.

Ein Mitglied der damaligen Steuergruppe, das den Prozess der Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews auch in den beiden darauf folgenden Jahren noch mitverfolgen konnte, bewertet dessen Erfolg im Rückblick klar positiv, obwohl aus den Evaluationsdaten nur wenige konkrete Maßnahmen abgeleitet wurden. Die Lehrkraft macht diese Einschätzung insbesondere daran fest, dass das Peer Review wertvolle Hinweise für Qualitätsverbesserungen auf dem Weg zur ein Jahr später stattfindenden BLI gegeben habe: *„Ja, das Peer Review war auf jeden Fall erfolgreich, denn die Maßnahmen, die wir als Folge darauf ergriffen hatten, haben uns definitiv bei der BLI geholfen. Wir konnten auch den Schulablauf besser strukturieren. (Interview SG1 DSS)“* Auch ein weiteres Mitglied der Steuergruppe der DS Sharjah sieht in der Ableitung und Umsetzung konkreter Maßnahmen aus den Ergebnissen des Peer-Besuches einen Erfolg: *„Das Peer Review ist meiner Meinung nach sinnvoll gewesen und auch ein Erfolg, weil wir bestimmte Maßnahmen abgeleitet und auch entsprechend umgesetzt haben. (Interview SG3 DSS)“*

6.4.3 DSB Kairo

Wie schon an der DS Sharjah und der DSB Alexandria wurden auch an den beiden anderen Fallschulen die Teilnehmer an der Präsentation der Ergebnisse schriftlich befragt, ob ein dreitägiger Besuch der „kritischen Freunde“ ausreiche, um sich ein fundiertes Bild von der besuchten Schule zu machen (vgl. Tabellen im Abschnitt 6.3.3). An der DSB Kairo lag hierbei die Zustimmung bei der Hälfte der Befragten (51%), also knapp unter dem Mittelwert der vier Schulen (56%). Dies galt auch für die Rückmeldungen zur Frage, ob den Peers an der DSBK ein realistisches Bild der besuchten Schule geboten worden sei. Hier stimmte mit 82% eine große Mehrheit der Befragten zu (Mittelwert der Fallschulen: 86%). In Zusammenhang mit der Zustimmung zur Frage, ob das Peer Review an der DSB eine Motivation für vermehrte Anstrengungen zur Schulentwicklung sein könne (Zustimmung: 70%, Mittelwert: 86%) lässt sich aus diesen Daten der schriftlichen Befragung der Präsentationsteilnehmer insgesamt die

Akzeptanz der Ergebnisse des Peer Reviews ableiten, wenn diese auch geringer zu sein scheint als z.B. an der DS Sharjah (siehe Abschnitt 6.4.2).

Während das Peer Review an der DSS laut Aussage des damaligen Schulleiters auch überraschende Aspekte zutage förderte, konnte sein Schulleiterkollege an der DSBK aus dem Bericht der „kritischen Freunde“ **keine grundlegend neuen Erkenntnisse** ableiten: *„Es ist nicht so, dass da grundsätzlich Neues kommt – aber es gibt uns die Chance, mit dem Blick von außen an den Punkten zu arbeiten und das zu verbessern, was wir eigentlich sowieso wollten. (Interview SL DSBK).“* Dieser Meinung schließt sich auch ein Mitglied des damaligen PQM-Teams an, der in den Ergebnissen weniger Neues oder gar Überraschendes entdeckte, sondern vielmehr eine hilfreiche Bestätigung der eigenen bisherigen Einschätzung: *„Es waren keine Überraschungen. Es waren Dinge, die wir auch selber so gesehen haben. Aber es war schön, für sich selbst eine Bestätigung zu bekommen, von Leuten, die unabhängig darauf geschaut haben, dass man mit seiner Einschätzung nicht vollständig falsch lag. Vor allem zum zweiten Punkt, dass die Atmosphäre an der Schule und die Kommunikation eigentlich gut war. Das war das, was ich auch erwartet hatte. (Interview SGI DSBK)“* Die Bestätigung des Schulleiters und des Steuergruppenmitglieds, dass die Ergebnisse, welche die „kritischen Freunde“ ermittelten, mit ihrer eigenen Einschätzung übereinstimmen würden, geben also einen Hinweis darauf, dass die Daten des Peer Reviews ein verlässliches Bild zu den untersuchten Schwerpunkten lieferten.

Obwohl die Ergebnisse des Peer Reviews die schon vorab vorhandene Sichtweise von Schulleitung und PQM-Team lediglich bestätigt haben, sind sie nach Aussage des befragten Steuergruppenmitglieds für die weitere Schulentwicklung an der DSBK hilfreich gewesen, denn sie hätten einerseits eine Legitimation zur zielgerichteten Weiterarbeit geliefert und andererseits sichergestellt, dass man nicht an vermeintlichen Schwachstellen arbeite, die sich beim neutralen Blick von außen schließlich gar nicht als solche erweisen würden: *„Wir brauchten diese Rückmeldung von außen, was ja das Peer Review ist, dass kritische Freunde mal schauen, seid ihr auf dem richtigen Weg oder nicht und um zu sehen, wo verrennt man sich und wo nicht. Denn wir hätten uns genauso gut bei unserer zweiten Frage zum Thema Kommunikation in etwas verrennen können. Gerade in Ägypten, wo ja viel zerredet wird oder Probleme herbeigeredet werden können, hätte das fatale Folgen haben können für die Schulentwicklung, wenn man diesen Punkt noch stärker verfolgen würde. (ebd.)“*

An dieser Stelle muss jedoch noch einmal daran erinnert werden, dass die Fokusfrage zur Qualität der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen von Letzteren deshalb gestellt wurde, weil die Schülerinnenvertreter hier ein Defizit zu erkennen glaubten. Diese Einschätzung wurde durch die Ergebnisse des Peer Reviews widerlegt. Somit könnte zumindest dieser Aspekt des Peer Reviews für die damaligen Vertreter der Schülerschaft eine neue Erkenntnis dargestellt haben. Verlässliche Daten zur Einschätzung des Neuigkeitswertes der Ergebnisse der Peers liegen für die DSBK nicht vor, da dort die Fragebögen schon vor der Abschlusskonferenz an das Kollegium verteilt wurden (siehe Abschnitt 6.3.3).

Die Maßnahmen, die an der DSB Kairo aus dem Peer Review abgeleitet wurden, bezogen sich lediglich auf den Schwerpunkt der Verbesserung der Deutschkompetenz (vgl. Tabelle 67). Aus dem Evaluationsfokus der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen ergaben sich keine Verbesserungsmaßnahmen, da die damit befasste Arbeitsgruppe beim Pädagogischen Tag keine greifbaren Ergebnisse entwickeln konnte (vgl. auch Abschnitt 6.2.3).

Aus den Ergebnissen der Peer Evaluation abgeleitete Konzepte bzw. Maßnahmen	Umsetzung der geplanten Maßnahmen (innerhalb von zwei Jahren nach Peer Review)
Umstellung der Schulbücher von Gymnasial- auf Realschulausgaben bis Klasse 8	neue Schulbücher wurden bereits eingeführt
Konzept zur Förderung der Deutschkompetenz bei den Schülerinnen	Schaffung zusätzlicher Förderangebote im Bereich der Vermittlung der deutschen Sprache, z.B. Teilung von Klassen im Fach Deutsch, zusätzlicher Förderunterricht, Leseförderung

Tabelle 67: Peer Review DSBK: abgeleitete Konzepte bzw. Maßnahmen und Stand der Umsetzung zwei Jahre nach der Durchführung

Quellen: Gespräche mit Vertretern der Schule und schriftliche PQM-Dokumente

Wie aus der Tabelle hervorgeht, wurden an der DSB Kairo zur Verbesserung der Deutschkompetenz zwei **Maßnahmen** bzw. Konzepte entwickelt. Die Umstellung der Schulbücher in den Sachfächern bis Jahrgangsstufe 8 wurde gleich im folgenden Schuljahr umgesetzt und bis heute beibehalten, da sich dies offensichtlich bewährt hatte. Das ergänzend entwickelte Konzept zur Förderung der Vermittlung der deutschen Sprache setzte zum einen auf die partielle Teilung von Klassen im Deutschunterricht. Auch dieser Ansatz wird bis heute fortgeführt. Hinzu kommen Ansätze in der Leseförderung (z.B. Nutzung einer speziellen Software). Bei der Ausweitung der Wahlangebote (z.B. Theater oder Musical AG) konnten jedoch keine nachhaltigen Verbesserungen erreicht werden. Unter Einbeziehung der fehlenden Maßnahmen beim Evaluationsschwerpunkt „Kommunikation“ ist die aus dem Peer Review abgeleitete Ausbeute an (umgesetzten) Verbesserungsmaßnahmen eher als gering zu beurteilen. Dieser Ansicht ist auch ein interviewtes Mitglied der Steuergruppe: *„Da war schon nach einem halben Jahr vieles wieder gekippt. Es wurden große Klassen geteilt in Deutsch. Also von daher ist da was hängen geblieben. (...) Ja, das mit den Büchern [Umstellung auf Realschulbücher, Anmerkung des Verfassers] haben wir gemacht. Ansonsten wird immer wieder 'Antolin' [Leseförder-Software, Anmerkung des Verfassers] propagiert. Diese Theatergeschichten, das läuft sehr gut. Das gab es aber vorher schon, soweit ich weiß. Also der Blick ist drauf gelenkt worden und es wird auch immer wieder auf's Tablett gebracht, wenn es darum geht, dass man jetzt einzelne Klassen teilt, weil die so groß sind. Dann sagt man: ja, wir haben doch den Schwerpunkt der Stärkung der Deutschkompetenz. Aber es ist noch nicht in den Herzen angekommen. (Interview SG3 DSBK)“* Ein weiteres Mitglied der Steuergruppe, das erst gut ein Jahr nach dem Besuch der „kritischen Freunde“ dazu gestoßen war, kann auch nur wenige konkrete Maßnahmen erkennen, die an der DSBK aus dem Peer Review entwickelt worden sind: *„Das Einzige, was ich vom Hörensagen weiß, ist, dass die Deutschförderung, die momentan durch die Aufteilung großer Klassen vorgenommen wird, aus dem Peer Review erwachsen ist. (Interview SG4 DSBK)“*

Interessant ist, dass sich zwar beim Peer Review an der DSB Kairo aus dem Schwerpunkt Kommunikation im Rahmen der Auswertung keine konkreten Ergebnisse oder Maßnahmen ergeben haben, das Problem der innerschulischen Verständigung jedoch auch noch mehr als zwei Jahre nach dem Besuch der „kritischen Freunde“ offensichtlich weiterhin virulent ist. So hat im Schuljahr 2011/12 die Steuergruppe der Schule die Verbesserung der internen Kommunikation – also zwischen Schülerinnen und Lehrkräften, aber auch mit dem Elternhaus und mit der Schulleitung – zum zentralen Thema der Entwicklungsarbeit gemacht. Nach Aussage eines Mitglieds dieser Steuergruppe besteht bei der Fortsetzung des Themas, das schon 2009 auf der Agenda war, jedoch nur ein marginaler Zusammenhang mit den Ergebnissen des Peer Reviews: *„Ich habe in der Steuergruppe von Anfang an gesagt, dass wir beim Thema Kommunikation große Defizite haben. Aber was im Peer-Bericht drin stand, war Kommunikation zwischen Schülerinnen und Lehrkräften, da steht nichts von Schulleitung. Also, wenn man es streng nimmt, (...) dann ist das, was wir in der Steuergruppe machen wollen, nicht das, was das Peer Review gesagt hat. Darum geht es überhaupt nicht. Das ist nur ein Mosaiksteinchen*

von einem großen Bild. (...) Die Eltern haben natürlich auch gesagt, dass ihnen die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften wichtig ist. Wir haben das Thema Kommunikation aber ehrlich gesagt nicht wegen dem Peer Review auf den Plan gesetzt. (Interview SG3 DSBK)“

Auch wenn an der DSBK aus dem Peer Review nach Aussagen der Schulvertreter nur relativ wenige konkrete Verbesserungsansätze erwachsen sind, empfindet ein interviewtes Mitglied des PQM-Teams der Schule den Besuch der „kritischen Freunde“ trotzdem als **erfolgreich**. Dies liege zum einen an den Maßnahmen, die für die Verbesserung der Deutschkompetenz abgeleitet wurden und zum anderen daran, dass das Auftreten der Peers dazu beigetragen habe, bei den Lehrkräften, die der Evaluation zunächst skeptisch gegenüber gestanden hätten, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer Überprüfung der schulischen Qualität zu schaffen: *„Ich fand, es war sehr erfolgreich. Ich habe auch einen sehr guten Kontakt ins Kollegium. Da war am ersten Tag noch die Angst, dass man vielleicht kontrolliert werde. Aber das Auftreten der Peers war bei uns so, dass die Kollegen sich nicht gestört oder kontrolliert fühlten, sondern sie erkannten, da läuft etwas ab, das eigentlich auch für unsere Schule notwendig ist. (...) Die Peers haben es geschafft, dass sie von den Kollegen nicht als Kontrolleure wahrgenommen wurden, sondern wirklich als kritische Freunde. (Interview SG1 DSBK)“* Aus Sicht dieses Mitglieds des damaligen PQM-Teams war das Peer Review an der DSBK schon allein deswegen erfolgreich, weil die Gruppe durch die gewonnenen Daten eine externe Legitimation erhalten habe, den bisher eingeschlagenen Weg der schulischen Qualitätsentwicklung weiterzugehen. *„Auch die Bestätigung unserer eigenen Einschätzung hat uns weiter geholfen und uns positive Energie zur Weiterarbeit gebracht. (ebd.)“* Der Besuch und die Rückmeldung der „kritischen Freunde“ habe indirekt einen Druck auf das Kollegium ausgeübt, sich mit den Ergebnissen der Evaluation auseinanderzusetzen und damit weiter zu arbeiten. *„Es ist schon ein Erfolg, wenn das Kollegium über den Qualitätsprozess an der eigenen Schule redet. Das war bei uns der Fall. Damit ist schon was gewonnen. (...) Das Peer Review hat somit zu einer größeren Identifikation mit dem PQM-Prozess geführt. (ebd.)“* Ein weiteres Mitglied der Steuergruppe kritisiert zwar die mangelnde Ausbeute an konkreten Maßnahmen, die aus dem Peer Review abgeleitet wurden, kann aber auch positive Aspekte des Besuches der „kritischen Freunde“ erkennen: *„Ich denke mir, es war auf jeden Fall ein Schritt in die richtige Richtung. (...) Ich würde spontan sagen – aber das sehen viele Lehrkräfte nicht so – dass es super ist, wenn fremde Leute kommen und man aus seinem eigenen Saft rausgeholt wird. Ich weiß aber, dass die Mehrheit der Lehrkräfte das gar nicht mag. (Interview SG3 DSBK)“*

Auch der damalige Schulleiter der DSBK bewertet das Peer Review als erfolgreich, obwohl dieses keine wirklich neuen Erkenntnisse erbracht habe. Gerade beim Evaluationsfokus der Verbesserung der Deutschkompetenz sei die Problemstellung klarer geworden: *„Es waren – wie eigentlich zu erwarten – keine grundsätzlich neuen Erkenntnisse, die die generelle Fragestellung betrafen, also der Deutsch-Förderung und Kommunikation. Aber es hat die Problematik fokussiert und uns geholfen, da was zu tun. Wobei sich das Thema Kommunikation als zu heikel herausgestellt hat und wir da einfach nicht weiter gekommen sind. (Interview SL DSBK)“* Im Bereich der Förderung der Deutschkompetenz seien schon konkrete Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung ergriffen worden, bei der Lehrer-Schüler-Kommunikation hätte es weder Verschlechterungen noch Verbesserungen gegeben. Trotzdem sei es wichtig gewesen, diesen Evaluationsschwerpunkt zu setzen und es müsse daran auch in Zukunft noch weiter gearbeitet werden.

6.4.4 DEO Kairo

An der DEO Kairo wurde im Rahmen der schriftlichen Befragung der Teilnehmer der Abschlusskonferenz die Frage, ob ein dreitägiger Besuch der Peers ein fundiertes Bild von der besuchten Schule erlaube, ähnlich skeptisch beurteilt wie an der DSBK (Zustimmung an der DEO: 50%, Mittelwert der Fallschulen: 56%). Der Aussage, dass den Peers an der DEO ein realistisches Bild der Schule geboten wurde, stimmen dagegen 82% der Befragten zu (Mittelwert: 86%). Auch die Zustimmung zu der Frage, ob das Peer Review eine Motivation für vermehrte Anstrengungen in der Schulentwicklung sei, war mit 87% der Befragten wie an allen Fallschulen (Mittelwert 86%) sehr hoch. Trotzdem war die **Akzeptanz** der von den „kritischen Freunden“ ermittelten Ergebnisse an der DEO v.a. bei den Lehrkräften eher gering, weil diese insbesondere beim Bereich der Evaluation der Belastungssituation des Kollegiums einige Daten nicht nachvollziehen konnten (vgl. auch Abschnitt 6.3.3). Diese Einschätzung wird auch durch die Aussage eines Mitgliedes der damaligen Steuergruppe belegt: *„Bei uns war es teilweise so, dass man bei den Ergebnissen das Gefühl hatte, so richtig gut kennen sie die Schule nicht. (...) Da waren einige treffende Ergebnisse aber auch einige, wo man sagte: na ..? (...) Also ich denke, wir sind da ganz gut damit umgegangen. Wir haben gesagt, das ist ein Peer Review, die haben begrenzte Möglichkeiten und wir holen uns jetzt die Sachen raus, die uns da auch wichtig erscheinen. (Interview SG2 DEO)“* Das andere interviewte Mitglied der Steuergruppe der DEO erhielt ebenfalls vom Kollegium im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse durch die Peers die Rückmeldung, dass z.B. die Zahlenangaben zu Vertretungs- und Entlastungsstunden so nicht stimmen könnten (Interview SG1 DEO). Diese teilweise ablehnende Haltung der Lehrkräfte gegenüber einzelnen Aussagen zu Belastungssituation im Kollegium glaubte auch einer der Peers schon während des Vortrags zu erkennen: *„Es gab ja sofort eine akustische Reaktion und die war ja nun alles andere als erfreulich. Ich glaube, die haben das nicht ernst genommen. Die haben geglaubt, dass das nicht stimmt. (Interview SG12P)“*

Trotz dieser aus Sicht vieler Lehrkräfte partiellen Fehlerhaftigkeit der Evaluationsdaten der Peers sehen der Schulleiter und ein Mitglied der Steuergruppe ihre damaligen Einschätzungen zu den untersuchten Beobachtungsschwerpunkten durch die Ergebnisse des Peer Reviews bestätigt. Hierbei differenziert der damalige Schulleiter der DEO bei der Frage, ob der Besuch der „kritischen Freunde“ **neue Erkenntnisse** zu den untersuchten Qualitätsbereichen erbracht habe, zwischen seiner eigenen Wahrnehmung und der des Kollegiums als Ganzes. So habe die Evaluation für ihn selbst keine wesentlichen neuen Informationen gebracht, da er sich als Schulleiter ohnehin im beruflichen Alltag regelmäßig mit den Stärken und Schwächen der schulischen Qualität auseinandersetzen müsse: *„Ich glaube, dass ein kritischer Schulleiter, der seine Schule gut kennt und der im Austausch mit dem Kollegium und mit Gremien steht, die Schwachstellen seiner Schule eigentlich sehr genau kennt. Wenn man fragt, ob das Peer Review für das Kollegium neue Erkenntnisse gebracht habe, würde ich sofort mit ´ja´ antworten. Ich glaube, dass das Peer Review insofern von großem Nutzen ist, dass es Dinge aufbrechen kann. Es gibt Verharmlosungsmechanismen, Verdrängungsmechanismen, Beschönigungsmechanismen, die sich in einem Kollegium oder in der Institution Schule dann festsetzen, wenn man glaubt, man würde dort gute Arbeit leisten. Da sind die Peers als neutrale Instanz sehr wichtig, diese Mechanismen zu durchbrechen. (Interview SL DEO)“* Diese Einschätzung des Schulleiters, dass das Peer Review für das Kollegium tatsächlich neue Erkenntnisse erbracht habe, kann ein damaliges Mitglied der Steuergruppe nicht bestätigen. *„Mein Eindruck war, dass bei uns das Peer Review eher Vermutungen bestätigte, die man an der Schule schon selbst angestellt hat. Das haben auch Kollegen bestätigt, dass eigentlich wenig Neues dabei raus kommt. (Interview SG1 DEO)“*

Auf der anderen Seite konnte ein anderes Mitglied der Steuergruppe, das damals gleichzeitig in der Schulleitung vertreten war, für sich persönlich neue Erkenntnisse aus dem Peer Review gewinnen: *„Was für mich neu war, das war die Rückmeldung, die auch meinen Bereich betraf und womit ich mich bisher noch nicht so beschäftigt hatte, dass wir eine gute Ausstattung an Entlastungen und Ermäßigungen haben. Das war für mich ein neuer Aspekt. Interessant war für mich auch, bzw. noch mal eine Bekräftigung, dass der Eindruck der Peer-Review-Gruppe war, dass das hier eine sehr gut ausgestattete Schule ist im Vergleich. Das war mir vorher nicht so bewusst. Also das mit den Ermäßigungsstunden, das wusste ich überhaupt nicht. Das war vielleicht ein kleiner blinder Fleck, wo ich bisher nicht hingekuckt hatte. (Interview SG2 DEO)“*

Bei der schriftlichen Befragung direkt im Anschluss an die Abschlusspräsentation, bei der an der DEO neben den Lehrkräften (deutliche Mehrheit) auch Vertreter von Eltern, Schülern und Vorstand anwesend waren, stimmte der überwiegende Teil der Befragten der Aussage zu, dass sie durch den Bericht der Peers wichtige und neue Informationen über die untersuchten Bereiche erhalten hätten (vgl. Tabelle 68). Ob diese Informationen von den Betroffenen jedoch auch als verlässlich eingeschätzt wurden (Beispiel Entlastungsstunden), geht aus den Umfragedaten nicht hervor.

	Stimme voll zu	Stimme z.T. zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	weiß nicht
Ich habe durch den Bericht der Peers wichtige neue Informationen über die untersuchten Bereiche erhalten.	26	46	14	14	3

Tabelle 68: Brachte das Peer Review wichtige neue Erkenntnisse an der DEO?
Quelle: Schriftliche Befragung des Teilnehmer der Abschlusspräsentation (n = 103)

Trotz dieser positiven Bewertung (Fragebogen) zum Erkenntniswert des Peer Reviews erhielt ein damaliges Mitglied der Steuergruppe aus dem Kollegium überwiegend kritische Rückmeldungen zu dessen Erfolg: *„Also, da bin ich auch noch ziemlich unsicher, wie das Ganze ankam im Kollegium. Wenn man die Auswertung des Feedbackbogens nimmt, muss man sagen, dass es sehr gut war. Wenn ich die Äußerungen nehme, die ich bislang gekriegt hab, dann sind die lange nicht so positiv. Da sind jetzt keine extrem negativen dabei aber schon eher kritisch nachdenkliche. Nach dem Motto: Was hat uns das jetzt gebracht? (Interview SG1 DEO)“* Auf die Kritik der Lehrkräfte an den Ergebnissen der Peers zum Thema Vertretungs- und Entlastungsstunden wurde in Abschnitt 6.3.3 bereits eingegangen. Dieser Aspekt hat nach Aussage des Steuergruppenmitglieds die **Akzeptanz** der Ergebnisse erheblich belastet. *„Da war gleich eine spontane Reaktion von vielen Kollegen im Anschluss an den Abschlussbericht. Die haben gesagt, das kann ja gar nicht sein. (ebd.)“* Auch er selbst habe so seine Zweifel am Nutzen des Peer Reviews für die weitere Arbeit im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung gehabt, sehe aber mittlerweile die positive Wirkung des Berichtes der „kritischen Freunde“ insbesondere darin, dass dadurch die Arbeit der Steuergruppe gegenüber Kollegium und Schulleitung gestützt worden sei. *„Ich hab zwischendrin überlegt: Hat es überhaupt was gebracht? Aber ich bin eigentlich überzeugt, auf jeden Fall, weil es in beiden Punkten unsere Position als Steuergruppe stärkt. Beim Thema Belastung des Kollegiums konnten wir dadurch unsere bisherigen Forderungen, die wir bereits an die Schulleitung gestellt hatten, einfach weiter verfolgen. Das galt sogar noch mehr für den Bereich Unterrichtsentwicklung, weil da die Erkenntnisse und Impulsfragen sogar noch deutlicher sind. (ebd.)“*

Die in der Interviewaussage erklärte Stärkung der Arbeit der Steuergruppe kommt auch bei einer Übersicht zu den Folgerungen und Maßnahmen zum Tragen, die aus dem Peer Review an der DEO abgeleitet bzw. umgesetzt wurden. Dort wurden durch die Ergebnisse der Evalua-

tion in erster Linie schon bestehende Entwicklungsansätze bestätigt und keine neuen geschaffen. Dies lag daran, dass die Peers an der DEO ausschließlich Entwicklungsfragen nutzten, die sich auf Qualitätsfelder bezogen, an denen Schulleitung und Steuergruppe bereits arbeiteten. Aus diesem Grund stellt Tabelle 69 nicht wie an den drei anderen Fallschulen geplante Entwicklungsmaßnahmen und deren Umsetzung gegenüber, sondern den Entwicklungsbedarf und die Umsetzung geplanter Maßnahmen.

Ein Entwicklungsschwerpunkt zum Zeitpunkt des Besuches der „kritischen Freunde“ an der DEO war die Unterrichtsentwicklung in Zusammenhang mit der Verbesserung der Disziplin. Hier brachte das Peer Review die Bestätigung, dass z.B. bei der Handlungsorientierung und beim Methodenwechsel im Unterricht noch Handlungsbedarf sei.

Aus den Ergebnissen der Peer Evaluation abgeleiteter oder bestätigter Entwicklungsbedarf	Umsetzung der geplanten Maßnahmen (innerhalb von zwei Jahren nach Peer Review)
Unterrichtsentwicklung: u.a. mehr Handlungsorientierung und Methodenwechsel	noch keine konkrete Umsetzung, z.B. in Form von Fortbildungen, Hospitationen u.a.; im Entwicklungsplan der Steuergruppe wird der Unterrichtsentwicklung jedoch ab Oktober 2011 Priorität eingeräumt. Fortbildungen sind angedacht.
Verringerung der Belastungen des Kollegiums	Fortführung der Anträge an die Schulleitung, z.B. zur Straffung von Sitzungen und Terminen, zur Personalentwicklung, zu baulichen Maßnahmen, Umsetzung ist weitgehend erfolgt, Entwicklungsschwerpunkt ist abgeschlossen
Dokumentation der Schulentwicklung in arabischer Sprache (bessere Information von Eltern)	Homepage: Leitbild und mehr Informationen in arabischer Sprache, Steuergruppeninformationen und vermehrt Formulare zweisprachig

Tabelle 69: Peer Review DEO: abgeleitete Forderungen, Konzepte bzw. Maßnahmen und Stand der Umsetzung zwei Jahre nach der Durchführung

Quellen: Gespräche mit Vertretern der Schule und schriftliche PQM-Dokumente

Die Steuergruppe nahm diese Anregung auf und gab sie an die Arbeitsgruppe (AG) Unterrichtsentwicklung weiter. Seit Oktober 2011 hat die Unterrichtsentwicklung laut Plan der Steuergruppe Priorität¹²⁷. So wurde z.B. ein einheitliches Konzept entwickelt, wie kompetenzorientiertes und kooperatives Lernen vom Kindergarten bis zu Abitur gefördert werden könne. Daraus entstand u.a. ein Multiplikatorenteam, aus Kollegen der Grundschule, des Gymnasiums und der ägyptischen Abteilung der Schule, das die Umsetzung kooperativer Lernformen an der DEO nachhaltig unterstützen soll.

Zum Evaluationschwerpunkt „Belastungssituation im Kollegium“ bestand ebenfalls schon vor dem Besuch der „kritischen Freunde“ eine entsprechende AG, die bereits im Vorfeld Anträge zur Reduzierung der Belastung an die Schulleitung gestellt hatte. Das Peer Review selbst brachte dann die Bestätigung, dass die schon angestoßenen Entwicklungen in die richtige Richtung gingen. Zusätzliche Maßnahmen wurden zu diesem Schwerpunkt, der aus Sicht der Steuergruppe bereits als abgeschlossen galt, jedoch nicht aus dem Peer Review abgeleitet. Der dritte Beobachtungsfokus, nämlich die Bewertung des PQM-Prozesses an der DEO Kairo, war das einzige Thema des Peer Reviews, zu dem es zum damaligen Zeitpunkt noch keinen Entwicklungsschwerpunkt gab. Hier regten die „kritischen Freunde“ an, die Information von nicht Deutsch sprechenden Adressaten der PQM-Arbeit z.B. dadurch zu verbessern, dass wichtige schriftliche Informationen in arabischer Form vorliegen sollten. Auf der Home-

¹²⁷ Die Planungsschritte der Steuergruppe zur Unterrichtsentwicklung (Stand 07.10.2011) liegen dem Verfasser in tabellarischer Form vor. Quelle: www.deokairo.com/de/schulische-gremien/steuergruppe.html (14.07.2012)

page der Schule finden sich seither das Leitbild, die Dokumentation des Schulentwicklungsprozesses und andere Grundsatzinformationen in deutscher und arabischer Sprache¹²⁸.

Aufgrund der zum Zeitpunkt des Peer Reviews an der DEO Kairo bereits elaborierten PQM-Strukturen und der umfangreichen Entwicklungsprojekte sind also aus den Evaluationsergebnissen nahezu keine neuen Verbesserungsmaßnahmen abgeleitet worden. Die Notwendigkeit bereits angestoßener Maßnahmen wurde jedoch durch die Resultate der Peers bestätigt. Bei der **Umsetzung** der damals schon in Angriff genommenen Entwicklungsansätze kommt die DEO in kleinen Schritten voran. Trotzdem bewertet das interviewte Mitglied der Steuergruppe das Peer Review eindeutig als erfolgreich, *„weil ich festgestellt habe, dass das Kollegium das Peer Review und seine Ergebnisse sehr interessiert wahrgenommen hat und da auch einige Reaktionen kamen aus dem Kollegium und auch aus der Elternschaft. Und weil es bei uns auch dazu geführt hat, dass wir in der Steuergruppe nochmal Maßnahmen überdacht, geändert und auch neue Maßnahmen angestoßen haben. (Interview SG1 DEO)“* So seien von der Steuergruppe schon im Vorfeld des Peer Reviews konkrete Vorschläge zur Entlastung des Kollegiums an die Schulleitung gegangen. Diese würden nun – untermauert durch die Ergebnisse des Peer Reviews – Schritt für Schritt umgesetzt.

Auch das zweite interviewte Mitglied der Steuergruppe beantwortet die Frage, ob das Peer Review an der DEO aus seiner Sicht ein **Erfolg** gewesen sei, eindeutig positiv: *„Ja, erfolgreich bis zu einem gewissen Grad. Man merkt das z.B. gerade auch in der Überzeugungsarbeit im Kollegium. Einmal, dass man noch mal ein paar Punkte gemerkt hat oder eine Bekräftigung bekommen hat. Noch mal zum Kollegium: Wir wollten ja das neue Zeitmodell einführen. Da kam von einigen Seiten, nicht von vielen, die Kritik: mit welcher Berechtigung macht ihr das eigentlich? Hier läuft doch alles und warum wollt ihr was Bewährtes abschaffen? Und da ist es eigentlich nur gut, wenn man sich auf SEIS und die Peers berufen kann. Das ist dann so eine Art Legitimation. Das unterstützt. Die Kollegen, die dagegen sind, ziehen sich diesen Schuh aber nicht an. Denen muss man dann schon mit diesem 'Schild in der Hand', also der Legitimation, sagen, dass sie jetzt daran arbeiten müssen. Wir hatten da einen mehrheitlichen Konferenzbeschluss. So konnten wir noch eine größere Glaubwürdigkeit und Legitimation bekommen. Das ist für mich ein wichtiger Punkt. (Interview SG2 DEO)“* So hätten die Evaluationsdaten Entwicklungen gestützt, die ohnehin vorangetrieben werden mussten. Für sich persönlich hätte das Mitglied der Schulleitung durch die Ergebnisse des Peer Reviews ganz konkret profitiert, da gerade im Bereich der Belastung des Kollegiums mit Vertretungsstunden neue Denkanstöße entstanden seien. Leider seien aber notwendige Maßnahmen im Bereich der Unterrichtsentwicklung noch nicht umgesetzt worden. *„Ansonsten ist bei uns gerade im Bereich der Unterrichtsentwicklung, wo ja eigentlich ein Schwerpunkt liegen sollte, leider einiges liegen geblieben. Das liegt an der Revolution und an den Planungen. Vielleicht haben wir uns da auch einfach zu viel auf einmal vorgenommen. (ebd.)“* Die politische Revolution in Ägypten¹²⁹ hatte zur Folge, dass die DEO im Februar 2011 aufgrund der instabilen Situation im Lande aus Sicherheitsgründen für mehrere Wochen geschlossen werden musste und ein Teil der deutschen Lehrkräfte vorübergehend das Land verließ. In diesem **externen Einfluss** auf die Kontinuität der schulischen Qualitätsentwicklung sieht auch das andere interviewte Mitglied der Steuergruppe einen wesentlichen Faktor dafür, dass nur ein Teil der geplanten Entwicklungsmaßnahmen an der DEO auch umgesetzt werden konnte: *„Was Unterrichtsent-*

¹²⁸ www.deokairo.com/de/schulische-gremien/steuergruppe.html (14.07.2012)

¹²⁹ Ein dreiviertel Jahr nach dem Besuch der „kritischen Freunde“ brachte der „Arabische Frühling“ nach wochenlangen Auseinandersetzungen zwischen Demonstranten und Staatsmacht den Sturz des damaligen Präsidenten Hosni Mubarak. In dieser Zeit kam es teilweise zu heftigen Ausschreitungen. Aufgrund des Abtauchens der Polizei nahmen Verkehrschaos und Kriminalität zu, so dass zwischenzeitlich ein sicherer Schulbesuch v.a. in der Innenstadt nicht mehr gewährleistet werden konnte.

wicklung angeht, hatten wir große Pläne, die sind aber zwischenzeitlich durch die Revolution über den Haufen geworfen worden. Das ist aber noch auf der Agenda. (Interview SGI DEO)“

Der damalige Schulleiter der DEO, der zum Zeitpunkt der Revolution bereits nicht mehr im Amt war, zieht ein positives Fazit zum Peer Review und zu den Impulsen, die davon noch in seiner Amtszeit ausgingen. Für ihn sei der Besuch der „kritischen Freunde“ eindeutig ein Erfolg gewesen, *„weil ich genau an meinem Kollegium gesehen habe, dass sofort nach dem die Ergebnisse des Peer Reviews vorlagen, ein sehr strukturierter Einstieg in die Entwicklungsarbeit abgelaufen ist: Auswertung, Bündelung und Hierarchisierung der Ergebnisse. Die Steuergruppe hat zusammen mit anderen Kollegen ein Portfolio erarbeitet: Man ist eigentlich sehr zeitnah zum Peer Review in eine operative Umsetzung gegangen. (...) Wenn ich das so betrachte, wie das abgelaufen ist, dann war das Peer Review eindeutig ein Impuls und eindeutig ein Erfolg. (Interview SL DEO)“*

Nachdem nun in Abschnitt 6 der vorliegenden Arbeit der Ablauf und die Wirkungen bzw. Erfolge des Besuches der „kritischen Freunde“ an den vier Fallschulen dargestellt wurden, sollen in den beiden folgenden Kapiteln die Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen herausgearbeitet und das Instrument in Hinblick auf seine Effekte für die schulische Qualitätsentwicklung beleuchtet werden. Dabei wird jeweils auf die Bewertungen bzw. auf die Erfahrungen zurückgegriffen, die an den vier Fallschulen gemacht wurden.

7. Gelingensbedingungen und Hemmnisse für den erfolgreichen Einsatz des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen

In diesem Textteil wird zunächst die quantitative Auswertung der Rückmeldungen des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II) mit den Aussagen der Leitfadeninterviews und mit den Daten des Fragebogens zum Ablauf der Peer Reviews (FB I) an verschiedenen Auslandsschulen kombiniert. Es werden jedoch nicht zu allen Items des FB II zusätzliche Daten wie z.B. Interviewaussagen hinzu gezogen. Dies gilt insbesondere für diejenigen Aussagen des FB II, bei denen die quantitative Rückmeldung eindeutige Rückschlüsse erlaubt, die nicht durch zusätzliche Informationen ergänzt werden müssen. Außerdem werden nach Möglichkeit Querverbindungen zu den allgemeinen Evaluationsstandards (Abschnitt 4.1.4) und zu den allgemeinen Gelingensbedingungen von Evaluation (vgl. Abschnitt 4.1.5) hergestellt, um die Generalisierbarkeit der quantitativen Rückmeldungen zum FB II zu beleuchten.

Der Aufbau der Abschnitte 7.1 bis 7.7 folgt im Wesentlichen der Gliederung des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II):

- A) Evaluationsgrundlagen und Rahmenbedingungen
- B) Merkmale der beauftragenden (einladenden Schule) bzw. der Beteiligten
- C) Merkmale der Peers
- D) Merkmale der Peer Evaluation selbst (Durchführung)
- E) Präsentation der Ergebnisse (mündlicher und schriftlicher Bericht)
- F) Die Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews

Die Darstellung und Diskussion der Gelingensbedingungen, die in diesen fünf Abschnitten des Fragebogens aufgeführt sind, wird noch ergänzt durch Erfolgsfaktoren des Peer Reviews, die zusätzlich aus den Interviews und aus der Analyse der Fallbeispiele erwachsen, aber nicht im FB II enthalten sind. Zusätzlich werden noch Querverbindungen zu den Gelingensbedingungen der Peers Reviews an den vier Fallschulen hergestellt.

Im Fragebogen II konnten die Interviewpartner die folgenden schulischen Funktionen angeben, die sie zum Zeitpunkt der Befragung ausübten:

- Schulleiter
- PQM-Koordinator
- Mitglied der Steuergruppe
- Peer
- Sonstiges (z.B. Prozessbegleiter, pädagogischer Leiter ...)

Bei der quantitativen Analyse der Bögen wird teilweise zwischen den Meinungen dieser Funktionsträger unterschieden, und zwar dann, wenn das Meinungsbild einer Teilgruppe auffällig vom Durchschnittswert aller Befragten abweicht. Dabei ist zu beachten, dass einzelne Interviewpartner mehrere Funktionen gleichzeitig einnahmen (z.B. Schulleiter und Peer) und ihre Bewertungen somit bei der quantitativen Auswertung bei verschiedenen Teilgruppen gleichzeitig Eingang finden konnten.

Zur besseren Vergleichbarkeit und Bewertbarkeit werden die Daten der Fragebögen jeweils als Prozentwerte dargestellt. Aufgrund von Rundungsdifferenzen kann die Summe der Prozentwerte im Einzelfall geringfügig vom Wert 100 abweichen.

7.1 Evaluationsgrundlagen und Rahmenbedingungen

Die folgende Tabelle zeigt die Rückmeldungen zu Abschnitt A des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II). Dabei geht es um die Evaluationsgrundlagen und die Rahmenbedingungen des Besuches der „kritischen Freunde“.

A	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	rechtzeitige Information der Peers über ihren Auftrag	67	30	3	0	0
2	intensiver Vorabkontakt (z.B. Mail) zwischen Peers und Schule	51	43	5	0	0
3	Regelung wichtiger Fragen (z.B. Zielsetzung, Auftrag, Kosten, Vertraulichkeit ...) in einem schriftlichen Peer-Review-Kontrakt.	58	34	8	0	0
4	vernünftige Relation zwischen Kosten (Zeit, Geld) und Nutzen	26	65	5	0	4
5	Einbettung des Peer Reviews in einen Gesamt-Qualitätsprozess	81	16	4	0	0
6	eindeutige Bestimmung der Evaluationsbereiche (Klare Formulierung der Entwicklungsfragen)	92	8	0	0	0
7	realistische Evaluationsziele	74	25	1	0	0
8	Transparenz bei den Beteiligten über die Ziele der Evaluation	64	34	1	0	0
9	Erstellung bzw. Nutzung sinnvoller Indikatoren für die Evaluation	62	34	4	0	0
10	Wahl von Evaluationsthemen, die weitgehend im Einflussbereich der einladenden Schule stehen	68	26	4	0	1
11	Zusammenstellung eines PR-Organisationsteams an der einladenden Schule	44	40	13	3	0
12	<i>Die Peers brauchen eine gemeinsame Vorbereitungszeit an der besuchten Schule (mind. ½ Tag) vor Beginn der Untersuchung.</i>	66	23	9	2	0
13	intensiver Vorabkontakt der Peers untereinander (Vorbereitung)	61	33	6	0	0
14	Die Evaluationsinstrumente (z.B. Beobachtungsbögen, Interviewleitfäden) werden von den Peers gemeinsam entwickelt. (vorgefertigte Instrumente sind nicht 1:1 übernehmbar)	58	26	16	0	0

Tabelle 70: Evaluationsgrundlagen und Rahmenbedingungen
Anteil der Rückmeldungen in Prozent¹³⁰

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)
Fragen, die nur von Peers beantwortet werden sollten, sind grau unterlegt (n = 53).

In der schriftlichen Befragung stimmen nahezu alle Vertreter des Auslandsschulwesens der Aussage zu, dass die **rechtzeitige Information der Peers über ihren Auftrag** eine wesentliche Gelingensbedingung des Peer Reviews darstellt (Item A1). Diese Bewertung bestätigt sich auch in den Interviews: „*Es ist schon wichtig, dass sich die Peers rechtzeitig damit auseinandersetzen können, dass sie z.B. schon Indikatoren überlegen, um das zu beobachten, was aus der Sicht der Schule im Fokus stehen sollte. (Interview SG13P)*“ Ein Peer-Ausbilder hält diese Vorlaufzeit deshalb für besonders wichtig, weil sich die Peers zunächst untereinander über ihren Auftrag abstimmen müssten: „*Für das Gelingen eines Peer Reviews ist es sehr wichtig, dass sich die Peers vorher mit den Fragen auseinandersetzen und dass sie entsprechend der Fragen überlegen: was müssen wir da eigentlich beobachten, um die Fragen zu*

¹³⁰ Das kursiv gedruckte Item A12 wird in Abschnitt 7.8 ausgewertet.

beantworten? (...) *Ich glaube, dass die Vorbereitung des Peer Reviews, also die Auseinandersetzung der Peers mit den Fragestellungen der Schule, eine der wichtigsten Aufgaben ist, die die Gruppe erst einmal hat. (Interview SV2)*“ Hinzu komme, dass möglicherweise mit der Schule noch abgeklärt werden müsse, ob die Peers die Fragen auch so verstanden hätten, wie die Schule sie gemeint hat (vgl. auch Item A6). Unabhängig von der Notwendigkeit einer rechtzeitigen Vorabinformation, die – mit einer Ausnahme (siehe unten) – von allen Gesprächspartnern bejaht wurde, gibt ein Peer zu bedenken, dass der Umfang der dabei von der evaluierten Schule zur Verfügung gestellten schriftlichen Materialien (z.B. Schulreport u.a.) nicht zu groß ausfallen solle: *„In Rücksprache mit den anderen Peers hat sich gezeigt, dass die meisten Kollegen gar nicht dazu kamen, das vorbereitete Material auch zu nutzen und aufzuarbeiten. Wichtig sind Basisinformationen. Drei Seiten gebündelte Informationen werden eher gelesen als z.B. 15 Seiten. (Interview SLAP)“* Auch ein weiterer Peer schließt sich den Bedenken des Vorgängers an, dass im Vorfeld des Besuches der zu evaluierenden Schule die Zeit fehle, vorbereitende schriftliche Informationen zu studieren. Als einziger Interviewpartner spricht sich der „kritische Freund“ sogar gegen Vorab-Informationen aus, weil dies die unvoreingenommene Beobachtung des Evaluators einschränken würde: *„Ich finde nicht, dass das so wichtig ist, weil man dadurch relativ leicht beeinflussbar ist. Wenn man die Zeit hat, sich das alles durchzulesen – die hatte ich im Vorfeld des Besuchs gar nicht – dann macht man sich im Vorfeld schon ein Bild und sucht nach Bestätigung. So geht die Stärke des Peers verloren, dass er Neues sieht. Ein Peer Review ist für mich dadurch eine Bereicherung, dass man diese ganzen Einflüsse nicht hat. Das [Vorab-Information, Anmerkung des Verfassers] wäre für mich dann eher kontraproduktiv. (Interview SG2P)“*

Eine rechtzeitige Vorab-Information ist zwar auch bei Peer Reviews in Deutschland von Bedeutung, da sich auch hier die „kritischen Freunde“ zunächst untereinander und mit der Schule über ihren Auftrag abstimmen müssen (vgl. auch Item A2). Im Auslandsschulwesen kommt jedoch noch hinzu, dass meist für die Peers auch noch Flüge gebucht und Hotelübernachtungen organisiert werden müssen, was zusätzlichen zeitlichen Vorlauf benötigt. Die große Bedeutung, die die Befragten der rechtzeitigen Vorabinformation der Peers über ihren Auftrag beimessen, korrespondiert auch mit den allgemeinen Erfolgsfaktoren von Evaluationen, die Balzer in seiner Delphi-Studie (Balzer 2005, S. 128) dem Item „genug Zeit zwischen Auftrag und Projektbeginn“ zuordnet. Mit einem mittleren sequenziellen Rang (MR)¹³¹ von 2,47 wird dieser Erfolgsfaktor dort zwischen die Verbalbewertungen „sehr wichtig“ und „wichtig“ eingeordnet.

Die Befragung von 45 Auslandsschulen (FB I), an denen ein Peer Review durchgeführt wurde, zeigt, dass die Forderung nach intensiver Vorabkommunikation zwischen Peers und Vertretern der besuchten Schule dort in drei Viertel der Fälle auch erfüllt wurde (vgl. Tabelle 71). Darunter gaben 44 Schulen an, dass diese Kontakte vorwiegend über E-Mail gelaufen seien und weitere 26 Schulen¹³² nutzten auch das Telefon (oder Skype) intensiv zum Austausch. Persönliche Treffen fanden dagegen nur an vier der befragten Schulen statt.

¹³¹ Je niedriger der Zahlenwert des MR, desto bedeutsamer ist die genannte Bedingung für den Evaluationserfolg. Das Spektrum der Bewertungen liegt bei Balzer zwischen 1 („Ohne diese Bedingung ist kein erfolgreiches Evaluationsprojekt denkbar“) und 6 („Diese Bedingung ist sogar kontraproduktiv“). Bei den Werten 2 und 3 handelt es sich um sehr wichtige bzw. wichtige Bedingungen. Eine genauere Beschreibung des Verfahrens der Bildung mittlerer sequenzieller Ränge findet sich bei Balzer (2005) auf den Seiten 126/127.

¹³² Bei der Frage, über welche Wege vor und nach dem Peer Review hauptsächlich kommuniziert wurde, waren Mehrfachnennungen möglich.

Intensität des Vorabkontaktes			
sehr intensiv	intensiv	weniger intensiv	nahezu kein Vorabkontakt
20%	56%	22%	2%

Tabelle 71: Intensität des Vorabkontaktes zwischen Peers und Vertretern der besuchten Schule
Quelle: Befragung von Auslandsschulen (FB I), an denen ein Peer Review stattfand (n = 45)

Dem **intensiven Vorabkontakt zwischen Peers und Schule** (Item A2) räumen ebenfalls fast alle Befragten eine große Bedeutung für das Gelingen von Peer Reviews ein. Wie bereits dargelegt kann dieser Kontakt z.B. für die Klärung der Evaluationsschwerpunkte oder von organisatorischen Fragen genutzt werden. Außerdem weist ein regionaler Prozessbegleiter im Interview darauf hin, dass es im Rahmen des Vorabkontaktes zwischen Schule und Peers auch um die generelle Klärung des Verständnisses des Instrumentes Peer Review gehen müsse: „*Im Punkt der Absprache mit der Schule finde ich es wichtig, noch einmal das Verständnis von Peer Review zu klären, dass z.B. das Kollegium darüber informiert ist, dass es nicht um einzelne Kollegen geht, dass alle Klassen da sind, dass keine Tests geschrieben werden und dass der Schule nochmal deutlich gemacht wird, dass die Wahl der besuchten Unterrichtsstunden letztendlich von den Peers getroffen wird und nicht von der Schule. (Interview PBI)*“ Die Bedeutung des gemeinsamen Evaluationsverständnisses zwischen Auftraggeber (hier: die Schule) und Evaluator (hier: die Peers) wird auch durch die Studie von Balzer (2005) gestützt. Dort erreicht das Erfolgsmerkmal „ähnliches Evaluationsverständnis zwischen Auftraggeber und –nehmer“ einen mittleren sequenziellen Rang (MR) von 2,34, was auf eine „sehr wichtige Bedingung“ hinweist (a.a.O., S. 126).

Im Rahmen des Kontaktes vor dem Beginn des Peer Reviews vor Ort gab es an den schriftlich befragten Auslandsschulen¹³³ in gut der Hälfte der Fälle ein gesondertes Vorbereitungstreffen zwischen Peers und Vertretern der evaluierten Schule. Diese Zusammenkünfte fanden in der Regel unmittelbar am Tag vor Evaluationsbeginn statt, im Ausnahmefall (vgl. z.B. Fallschule DSB Kairo, Abschnitt 6.2.1) auch schon einige Wochen davor. An den 24 Schulen, an denen ein Vorabtreffen durchgeführt wurde (vgl. FB I), nahmen daran neben den Peers hauptsächlich Mitglieder der Schulleitung und der Steuergruppe teil. Die schriftliche Befragung, über welche Themen bei diesen Treffen hauptsächlich gesprochen wurde, ergab folgendes Ergebnis:

Welche Themen wurden bei Vorbereitungstreffen zum Peer Review besprochen?	Anzahl der Nennungen
Organisation des Peer Reviews	24
Evaluationsschwerpunkte (Entwicklungsfragen)	18
Peer Kontrakt	17
Methoden der Evaluation	13
sonstiges (z.B. Kostenübernahme u.a.)	1

Tabelle 72: Themen der Vorbereitungstreffen zum Peer Review
Quelle: Schriftliche Befragung von Vertretern von Auslandsschulen (FB I)
Hinweis: nur 24 der 46 befragten Schulen gaben an, dass sie ein Vorbereitungstreffen durchgeführt hätten (n = 24). Mehrfachnennungen möglich

An allen befragten Auslandsschulen, die ein Vorbereitungstreffen zum Peer Review durchführten, ging es u.a. um die Klärung organisatorischer Fragen. Hierzu gehören z.B. die Unterkunft und Verpflegung der Peers, die Organisation von Hospitationen und Interviewterminen oder die Besprechung der zeitlichen Strukturierung der Evaluation. Etwas weniger häufig

¹³³ Fragebogen I (FB I): Ablauf von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (n = 45)

ging es um die Klärung der Evaluationsschwerpunkte (18 Nennungen) und um den Peer Kontrakt (17). In gut der Hälfte der Treffen (13) wurden die Methoden der Evaluation zum Thema gemacht. Ein wichtiger Faktor des ersten Zusammentreffens zwischen Peers und Vertretern der Schule, der in FB I nicht explizit abgefragt wurde, ist das gegenseitige Kennenlernen der Beteiligten. So ist gerade an Auslandsschulen davon auszugehen, dass sich sowohl die Peers untereinander als auch die „kritischen Freunde“ und die Vertreter der Schule nicht alle schon vorher kennen. In diesem Fall dient das Vorabtreffen auch der ersten persönlichen Annäherung, was ein Mitglied des Orga-Teams einer evaluierten Schule im Interview wie folgt auf den Punkt bringt: *„Es macht natürlich Absprachen leichter, wenn man weiß, wie jeder tickt. (Interview SG5)“*

Die Regelung wichtiger Fragen des Peer Reviews in einem schriftlichen **Kontrakt** (Item A3) erachten 92% der Befragten als wichtige Gelingensbedingung von Peer Reviews, 58% sind sogar der Meinung, dies sei „sehr wichtig“. Bei den befragten Prozessbegleitern (PB) fällt die Zustimmung zu diesem Item sogar noch deutlicher aus. Sechs der neun PBs bewerten den Kontrakt als „sehr wichtige“ Erfolgsbedingung, die anderen drei als „wichtig“. Die Einschätzung der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens korrespondiert hier mit dem Evaluationsstandard „F1“ der „Deutschen Gesellschaft für Evaluation“, der schriftliche formale Vereinbarungen über die Pflichten von Auftraggeber und –nehmer als Gebot der Fairness einer Evaluation fordert (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards). Die Analyse des praktischen Einsatzes von Kontrakten an den vier Fallschulen (vgl. Abschnitt 6.3.1) deutet jedoch darauf hin, dass diese schriftlichen Vereinbarungen für den tatsächlichen Verlauf des Peer Reviews nur eine untergeordnete Bedeutung haben. So kann an drei der vier Fallschulen vom Vorhandensein eines Peer-Review-Kontraktes im engeren Sinne gesprochen werden (vgl. Abschnitt 6.2.1). Dieser Text wurde aber von den beteiligten Peers eher als Formalie wahrgenommen und hatte keinen direkten Einfluss auf den praktischen Ablauf der Evaluation vor Ort. In der Studie zu den allgemeinen Erfolgsbedingungen von Evaluationen von Balzer (2005) taucht das Merkmal „Evaluationskontrakt“ nicht explizit auf. Stattdessen wird nach der Bedeutung „schriftlich fixierter Evaluationsziele und –fragestellungen“ gefragt, was auch im Peer Kontrakt eine zentrale Rolle spielt. In der Delphi-Studie von Balzer erhält dieses Merkmal einen durchschnittlichen mittleren sequenziellen Rang von 1,90 und wird damit von den Befragten als „sehr wichtig“ für den Erfolg einer Evaluation eingeschätzt (a.a.O., S. 128).

Eine vernünftige **Relation zwischen Kosten und Nutzen** des Peer Reviews (Item A4) sehen 91% der befragten Vertreter Deutscher Auslandsschulen als wichtig für das Gelingen dieser Evaluationsform an. Der Anteil der Befragten, der dieses Merkmal als „sehr wichtig“ bewertet ist jedoch mit 26% relativ gering, wenn man es mit den entsprechenden Anteilen der anderen Gelingensmerkmale von Evaluationsgrundlagen vergleicht. In der genannten Untersuchung von Balzer (2005, S. 128) wird das Verhältnis von Kosten und Nutzen der Evaluation ebenfalls thematisiert. Dort erreicht das Erfolgsmerkmal „vernünftige Kosten-Nutzen-Relation“ im Durchschnitt einen mittleren sequenziellen Rang von 2,53, was in der zugeordneten Verbalbewertung zwischen „sehr wichtig“ und „wichtig“ liegt. Dieses Gelingensmerkmal wird also von den Befragten, die sich zu Evaluationen allgemein äußern sollten, ähnlich gewichtet wie von den Vertretern des Auslandsschulwesens, die das gleiche Kriterium auf den Erfolg der Evaluationsform des Peer Reviews bezogen. Das Merkmal der „Kosten-Nutzen-Relation“ hat auch einen klaren Bezug zu den Evaluationsstandards der „Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval)“. Dort findet sich unter der Rubrik „Nützlichkeitsstandards“ der Punkt „D3“ (Effizienz von Evaluation), der wie folgt konkretisiert wird: *„Der Aufwand für Evaluation soll in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen der Evaluation stehen.“* (www.degeval.de/degeval-standards/standards) In der Praxis ist jedoch dieses Verhältnis nur schwer messbar. Zwar kann der Aufwand (z.B. personell und finanziell), der mit einem Peer Review verbunden ist, noch vergleichsweise gut quantifiziert werden, dagegen ist

der tatsächliche Erfolg des Besuches der „kritischen Freunde“ zunächst einmal schwer zu definieren (vgl. Abschnitt 5.2) und noch schwerer verlässlich zu messen. Am Beispiel der vier Fallschulen zeigt sich, dass das Verhältnis von Kosten und Nutzen des Peer Reviews je nach den organisatorischen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. So sieht z.B. ein Vertreter der DSB Kairo, bei der die Peers alle aus Ägypten kamen, eine günstige Relation, während ein Mitglied des Orga-Teams der DEO Kairo, bei der drei der vier Peers mit dem Flugzeug anreisen, das Verhältnis von eingesetzten finanziellen Mitteln und Erkenntnisgewinn für die Schule ungünstiger bewertet (vgl. Abschnitt 6.4)¹³⁴.

Einen sehr hohen Zustimmungswert der Vertreter des Auslandsschulwesens erfährt die Gelingensbedingung der **Einbettung** des Peer Reviews **in einen Gesamt-Qualitätsprozess** (Item A5). 81% der Befragten sehen dieses Merkmal als „sehr wichtig“ an und weitere 16% als „wichtig“. Bei den Prozessbegleitern beurteilten sogar alle neun Befragten diese Gelingensbedingung als „sehr wichtig“. Somit wird dieses Item in Hinblick auf den Erfolg von Peer Reviews im Auslandsschulwesen deutlich stärker gewichtet als die vergleichbare Aussage bei der Delphi-Umfrage von Balzer (2005, S. 128). Dort erhält das Erfolgsmerkmal „Einbettung der Evaluation in einen (Gesamt-) Qualitätsprozess“ zwar auch einen hohen mittleren sequenziellen Rang, der jedoch mit einem durchschnittlichen Wert von 2,53 ziemlich in der Mitte zwischen „sehr wichtig“ und „wichtig“ liegt. In den Interviews mit Vertretern des Auslandsschulwesens nahmen 14 Gesprächspartner zur Bedeutung der Einbettung des Peer Reviews in einen Gesamt-Qualitätsprozess Stellung. Alle maßen diesem Erfolgskriterium eine erhebliche Bedeutung bei. Neun der 14 Interviewpartner führten dazu als Begründung an, dass der Besuch der „kritischen Freunde“ ein sinnvoller Bestandteil der – im Auslandsschulwesen vorgegebenen – Evaluationsschrittfolge von Selbstevaluation, Peer Review und Bundesländer-Inspektion sei¹³⁵. So ist z.B. nach Auffassung eines Mitglieds einer Steuergruppe die Selbstevaluation eine wichtige Grundlage zur Ableitung von Schwerpunktthemen für das Peer Review: *„Wenn ich keinen Gesamtprozess habe, kann ich beim Peer Review nicht sagen, worauf sie [die Peers, Anmerkung des Verfassers] achten sollen. Ich kann natürlich sagen, ich schick die einfach mal rein und lass die gucken, so wie bei einer Hospitation im Unterricht. (...) Das ist meiner Meinung nach aber nicht systematisch und weniger effektiv. Das wäre eher zufällig. (Interview SG9P)“* Auch ein interviewter Schulleiter ist der Ansicht, dass der von der ZfA vorgegebene dreistufige Evaluationszyklus dem Peer Review einen sinnvollen Rahmen gibt: *„Diese Reihenfolge macht Sinn und da hat auch das Peer Review einen sinnvollen, logischen Platz. (Interview SL5P)“* Ein regionaler Prozessbegleiter ergänzt in diesem Zusammenhang, dass gerade die verpflichtende Vorgabe zur Durchführung eines Peer Reviews sinnvoll sei, da die Evaluation der eigenen Qualität teilweise im umfangreichen Alltagsgeschäft der Auslandsschulen untergehen könne: *„Es gibt einen Qualitätszyklus, bei dem auf der Grundlage einer Evaluation Themenschwerpunkte bzw. Ziele gesetzt werden. Und dann gibt es Maßnahmen und eine Implementation und dann wird das wieder evaluiert. Und dieses Peer Review ist ein Fixpunkt für diese Evaluation. Und der ist gesetzt in diesem System. Das finde ich gut, denn an Schulen gibt es immer tausend andere Sachen zu tun. (Interview PBI)“* Eine Kollegin des Prozessbegleiters bezeichnet das Peer Review in diesem Zusammenhang als „missing link“ zwischen Selbstevaluation und BLI (Interview PB3). Ein interviewtes Mitglied einer Steuergruppe ist ebenfalls der Ansicht, dass das Peer Review einen festen Platz im gesamten Qualitätsprozess einer Schule haben solle. Er spricht sich allerdings gegen eine verpflichtende Durchführung aus: *„Das Peer Review muss im Grunde aus dem Prozess der Schulentwicklung erwachsen. Man könnte sich auch ein Szenario denken, bei dem ein Peer Review durchgeführt wird, weil es der Qualitätsprozess für die Auslandsschulen*

¹³⁴ Eine genauere Auseinandersetzung mit der tatsächlichen Kosten-Nutzen-Relation von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen erfolgt im Abschnitt 8 der vorliegenden Arbeit.

¹³⁵ Bei der Begründung der Notwendigkeit dieses Merkmals erhielten die Interviewpartner keine Vorgaben bzw. Antwortkategorien, sondern antworteten spontan.

vorsieht und weil man vor der BLI, der sich keiner entziehen kann, ein Peer Review durchgeführt haben muss. Ich denke, das sind denkbar ungünstige Bedingungen für ein Peer Review. Ein Peer Review sollte dann stattfinden, wenn die Schule denkt, sie braucht den Blick von außen. Die Beobachungskriterien, auf die ein besonderes Augenmerk gerichtet werden soll, müssen aus dem Schulentwicklungsprozess erwachsen. (Interview SG11P)“

Für vier der 14 Interviewpartner war die Einbettung des Peer Reviews in einen Gesamt-Qualitätsprozess auch eine zentrale Voraussetzung, damit mit den Evaluationsergebnissen sinnvoll und nachhaltig weiter gearbeitet werden kann. *„Sowas muss ein stetiger Prozess sein in der Schulentwicklung. Es reicht sicherlich nicht aus, sich nach einem Peer Review zurück zu lehnen und zu sagen, da passiert nichts. Schulentwicklung muss ein Prozess sein, der permanent läuft, man darf ihn nicht einschlafen lassen. (Interview SG1P)“* Ein Prozessbegleiter ergänzt im Interview, dass eine einzelne Evaluation für sich betrachtet jeweils nur eine Momentaufnahme der Qualität einer Schule bereit stelle. Erst die Integration des Peer Reviews in einen Evaluationszyklus ermögliche eine Bewertung der Prozessqualität: *„Wahrscheinlich gibt erst das System aus Selbstevaluation, Peer Review, BLI und Bilanz-Besuch wirklich eine Aussage zur Prozessqualität der Schule. (Interview PB2)“* Ein weiteres Argument für die Notwendigkeit der Einbettung des Peer Reviews in einen Gesamt-Qualitätsprozess führt ein interviewtes Mitglied einer Steuergruppe an: *„Für mich ist das Peer Review auch noch mal eine Gewöhnung daran, dass da Leute kommen und eine Inspektion machen. Dann ist das nicht mehr ganz was Fremdes. Für mich ist das also auch ein Prozess des Lernens. (Interview SG9P)“* Diese vorbereitende Wirkung auf die Bund-Länder-Inspektion wird auch im Zusammenhang mit den besonderen Stärken des Peer Reviews im Interview immer wieder genannt¹³⁶.

Eine noch größere Bedeutung als der Einbettung des Peer Reviews in einen Gesamtqualitätsprozess wird der **eindeutigen Bestimmung der Evaluationsbereiche** (Item A6) als Gelingensbedingung beigemessen. Alle Befragten bewerteten dieses Merkmal für eine erfolgreiche Evaluation als gewichtig, davon sogar 92% als „sehr wichtig“. In der Evaluationsstudie von Balzer (2005, S. 127) findet sich zwar keine Gelingensbedingung von Evaluationen, die dem Item A6 vollständig entspricht; zwei Items, die dort als wichtige Erfolgsfaktoren ermittelt werden, lassen sich jedoch indirekt auf die eindeutige Bestimmung der Evaluationsgrundlagen beziehen. So erhalten dort die Merkmale „klare und realistische Evaluationsziele und -fragenstellungen“ (MR = 1,50) und „klare Definition der Evaluationsobjekte“ (MR = 1,54) sehr hohe mittlere sequenzielle Ränge¹³⁷. Auch ein regionaler Prozessbegleiter, der im Rahmen seiner Tätigkeit bereits zwölf Deutsche Auslandsschulen beim Peer Review betreut hat, misst der eindeutigen Bestimmung der Evaluationsbereiche bzw. der klaren Formulierung der Entwicklungsfragen einen sehr hohen Stellenwert für das Gelingen der Evaluation bei: *„Ein Peer Review läuft dann gut, wenn die Evaluationsfragen richtig geklärt sind. (...) Es schadet zum einen den Peers, wenn die Evaluationsfragen nicht gut sind und wenn man sie vorher nicht sauber klärt. Andernfalls reisen sie an und verzweifeln dann, wenn sie die Fragen beantworten sollen. Wenn ein Peer Review in die Hose ging, dann lag es nach meiner Erfahrung in der unqualifizierten Formulierung und daraufhin unqualifizierten Behandlung der Evaluationsfragen. (Interview PB2)“*

Ein Schulleiter berichtet im Interview, dass die unklare Formulierung der Entwicklungsfragen an seiner Schule zunächst ein Problem dargestellt habe, das aber dann in Absprache mit den

¹³⁶ Auf die besonderen Stärken des Evaluationsinstrumentes Peer Review und auf seine Bewertung im Vergleich mit Selbstevaluation und Inspektion wird in Abschnitt 8 dieser Arbeit noch näher eingegangen.

¹³⁷ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Balzer mit der Formulierung „klare und realistische Evaluationsziele und -fragen“ in seiner Delphi-Studie eine zweifach gekoppelte Gelingensbedingung bewerten lässt, was für die Befragten eine eindeutige Einschätzung unmöglich macht.

Peers gelöst werden konnte. Im Nachhinein würde er deshalb bei einem weiteren Peer Review ein größeres Augenmerk auf diese Formulierungen richten: *„Die Fragen, die von uns eingegeben worden sind, sind vom LBI [Institut, das die Peers stellte, Anmerkung des Verfassers] so als nicht praktikabel diagnostiziert worden. Dann ging es darum, die Fragen so umzuformulieren, dass die Untersuchung der Schule auch was bringt. (...) Ich würde vielleicht die eingereichten Evaluationsfragen nächstes Mal qualitativ besser formulieren, so dass die Peers nicht intensiv rückfragen müssen. (Interview SL7)“* Ein Peer-Ausbilder hat bei den von ihm begleiteten Peers Reviews mehrmals die Erfahrung gemacht, dass die besuchten Schulen ihre Entwicklungsfragen auf die Bewertung von Prozessen oder der innerschulischen Kommunikation ausrichten würden. Diese Fragestellungen könnten aber mit Hilfe der Peers, die die Schule nicht intensiv genug kennen würden, nicht zufriedenstellend beantwortet werden: *„Wenn man nur drei oder vier Tage an der Schule ist, kann man sicher nicht Prozesse beurteilen, die dort über mehrere Jahre gelaufen sind. Also alle Fragen nach Prozesshaftigkeit, nach früheren und heutigen Ergebnissen, die können Peers nicht beantworten. Was z.T. auch sehr schwierig zu beantworten ist, sind z.B. Fragen nach der Kommunikation im Kollegium. Da müsste man als Peer über Wochen 'Mäuschen spielen'. Deshalb sollten sich Schulen, was sie aber nicht immer im wünschenswerten Umfang machen, wie es aber sinnvoll wäre, eigentlich beim Peer Review auf das Kerngeschäft des Unterrichts konzentrieren. Da haben die Peers einerseits selber eine große Erfahrung. Andererseits sind das auch Elemente, die man wirklich beobachten kann. (Interview SV2)“* Der Gesprächspartner gibt deshalb zu bedenken, dass nicht nur die „kritischen Freunde“ für die erfolgreiche Durchführung eines Peer Reviews eine Schulung bräuchten, sondern dass diese auch für die besuchten Schulen nötig sei: *„Die Peer-Schulung ist das eine. Das andere ist aber die Schulung der Schulen, also die Vorbereitung darauf, wie stelle ich eine vernünftige Frage, oder wie wähle ich einen vernünftigen Evaluationsbereich aus? Das ist glaube ich etwas, was in der Peer-Schulung übersehen wurde. (ebd.)“*

So wie die klare Formulierung der Entwicklungsfragen erfährt auch die **Vorgabe realistischer Evaluationsziele** (Item A7) von den Vertretern des Auslandsschulwesens eine sehr hohe Zustimmung als wichtiger Gelingensfaktor von Peer Reviews. Von den 77 Befragten schätzt nur einer dieses Merkmal als „weniger bedeutend“ ein. Drei Viertel werten dagegen die realistische Setzung von Evaluationszielen als „sehr wichtig“. Wie bereits beim vorangegangenen Item dargestellt, spielt dieser Erfolgsfaktor auch bei der Studie von Balzer (2005, S. 127) eine herausgehobene Rolle, wenn auch unter der bereits angesprochenen Einschränkung, dass es sich bei der Formulierung des Items „klare, realistische Evaluationsziele und -fragestellungen“ (MR = 1,50) um die Kombination mehrerer Bewertungskriterien in ein und derselben Fragestellung handelt. In der Balzer-Umfrage wird an anderer Stelle noch ein weiteres Erfolgskriterium genannt, das sich ebenfalls auf die Zielsetzung der Evaluation bezieht. So hat das Kriterium, dass es „keine versteckten Evaluationsziele“ geben dürfe, immer noch einen hohen mittleren sequenziellen Rang von 2,49 (a.a.O., S. 128), liegt also in der durchschnittlichen Einschätzung der Befragten zwischen „sehr wichtig“ und „wichtig“.

Dieses Merkmal lässt sich gleichzeitig auf das Item A8 des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Auslandsschulen beziehen. Hierbei geht es um die **Transparenz** unter den Beteiligten **über die Ziele der Evaluation**. Diese Erfolgsbedingung wird von nahezu allen Befragten als wichtig eingeschätzt, knapp zwei Drittel sind sogar der Auffassung, diese Transparenz in der Zielsetzung sei „sehr wichtig“. Ein interviewtes Mitglied einer Steuergruppe begründet dies u.a. mit der Notwendigkeit, die betroffenen Lehrkräfte vom Sinn des Peer Reviews zu überzeugen: *„Das ist für mich so wichtig, weil ich glaube, dass man sonst das Kollegium und die Schulöffentlichkeit nicht mitnimmt, dass sie das sonst erst recht als Pflichtübung oder lästigen Firlefanz ansehen. (Interview SG8)“* Ähnlich sieht das ein interviewter Schulvorstand, der eine Verbindung zwischen der Information der Beteiligten

über den Peer-Review-Prozess und deren Motivation, sich darin aktiv einzubringen, herstellt: *„Der Ermüdungseffekt an Schulen oder die mangelnde Motivation, sich auf sowas [Peer Review, Anmerkung des Verfassers] einzulassen, resultiert daraus, dass den Betroffenen die Struktur des Prozesses, der dahinter steckt, nicht klar wurde. (Interview SV1)“* Dieser Ansicht schließt sich auch ein regionaler Prozessbegleiter an, der in der Transparenz der Zielsetzungen des Peer Reviews eine zentrale Voraussetzung dafür erkennt, dass die Betroffenen von dessen Sinn überzeugt und dann auch bereit sind, notwendige Veränderungen mitzutragen: *„Ich finde es fahrlässig, ein Peer Review ohne Vorabinformation durchzuführen, weil das für die Schule dann nichts bringt. Die Schulgemeinschaft muss darauf eingestimmt werden, dass die Schule der Auftraggeber ist und auch die Schwerpunktfragen stellt, zu denen eine Rückmeldung erwartet wird. Der zweite Punkt ist der, dass es um die Verdeutlichung eines Qualitätszyklusses geht. Also, was ist eigentlich ein Peer Review, was machen wir mit den Ergebnissen, was bedeutet eine negative Aussage für uns, wie gehen wir eigentlich hinterher damit um? Drittens ist es wichtig, dass es nicht um einzelne Individuen geht, sondern dass es immer darum geht, die Schule als Gesamtes zu bewerten. (...) Ich bin davon überzeugt, dass es nicht geht, ohne die Lehrkräfte mitzunehmen, also ohne sie davon zu überzeugen. Wenn ein Lehrer nicht einsehbar ist und sich nicht ändern will, dann geht das nicht. (Interview PBI)“*

Ein Steuergruppenmitglied geht im Interview noch über die bloße Transparenz der Evaluationsziele als Gelingensbedingung hinaus. Für ihn ist es nicht nur wichtig, dass das Kollegium die Ziele kennt, sondern auch aktiv in die Entscheidung darüber eingebunden war: *„Dazu gehört auch, dass das Kollegium eine Entscheidung trifft und sagt: wir wollen das so. Dann ist eine Transparenz da. (Interview SG2P)“* Eine regionale Prozessbegleiterin argumentiert in eine ähnliche Richtung, bringt aber auch noch mit ein, dass Transparenz bei der Zielsetzung des Peer Reviews dabei helfe, im Kollegium Ängste davor abzubauen: *„Das ist ganz wichtig, um Angst abzubauen, denn die Kollegen sind ja immer ein bisschen misstrauisch und wissen nicht, warum die da kommen und was die wollen. Wenn es keine Transparenz gibt, werden später auch die Ergebnisse nicht akzeptiert. (...) Das muss auf einer Konferenz beschlossen werden, damit es alle hören. (Interview PB3)“* Auch der Schulleiter einer der Fallschulen schließt sich der starken Gewichtung des Kriteriums der Zieltransparenz für den Erfolg von Peer Reviews an. Deshalb seien an seiner Schule alle Beteiligten durch verschiedene Kanäle über die anstehende Evaluation informiert worden: *„Über die Darstellungen in Konferenzen, in Pädagogischen Tagen, wurden für diejenigen Kollegen und Mitglieder von Gremien, die sich interessiert haben, ausreichend Informationen gegeben. (Interview SLAP)“* Trotzdem sei es in der schulischen Praxis nicht möglich, eine vollständige Transparenz herzustellen. Dem stimmt auch ein interviewtes Mitglied einer Steuergruppe zu. An seiner Schule habe aber ein umfassender Informationsansatz zur weitgehenden Transparenz über Zielsetzungen des Peer Reviews geführt. So seien die Mitglieder der verschiedenen schulischen Gremien nicht nur informiert, sondern auch aktiv in die Meinungsbildung mit einbezogen worden: *„Man muss umfangreich informieren. Das hat auch was mit der Zusammensetzung der Steuergruppe zu tun. Wir haben an unserer Schule Erfahrung mit einer ziemlich großen Steuergruppe, das sind 16 Leute. (...) Da sind auch Patronatsmitglieder drin, die gleichzeitig Eltern sind. Wir repräsentieren schon einen großen Teil des Kollegiums – alle Bereiche: Ortslehrkräfte, AD-LKs, spanische Lehrkräfte, Schulleitung und Patronat. Dadurch haben wir schon eine relativ große Transparenz. Jedes dieser Mitglieder trägt sein Wissen weiter. Wir haben auch immer das Gesamtkollegium umfassend informiert und gefragt, z.B. vor dem Peer Review. Wir sind als Steuergruppe zu dem Schluss gekommen, dass wir ein Peer Review durchführen müssen. Dann sind wir in die Konferenz gegangen und haben den Kollegen erklärt, was ein Peer Review ist, warum wir es brauchen und was wir bis dahin geschafft hatten. (...) Wir haben dann gefragt, ob das Kollegium auch der Meinung ist. (Interview SG1IP)“*

Die in diesem Zitat geforderte Transparenz wird auch von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation als verbindlicher Standard gesetzt (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards). So fordert z.B. Standard „N2“ (Nützlichkeit), dass der Evaluationszweck deutlich bestimmt werden soll. In Standard „N5“ wird zusätzlich die notwendige „Transparenz von Werten“ angemahnt, also von den Bewertungsmaßstäben, die im Rahmen der Evaluation angelegt werden. Das Thema „Transparenz des Evaluationsprozesses“ spielt auch in der Delphi-Studie von Balzer eine wichtige Rolle für das Gelingen von Evaluationen. Mit einer Bewertung von 1,96 erhält dieses Kriterium einen hohen mittleren sequenziellen Rang, der in der Verbalbeurteilung als „sehr wichtig“ übersetzt werden kann (Balzer 2005, S. 132).

Nahezu identische Zustimmungswerte wie die Gelingensbedingung der Transparenz der Evaluationsziele (Item A8) erreicht auch das Kriterium, dass für die Evaluation **sinnvolle Indikatoren** genutzt werden (Item A9). 34% der Befragten halten diesen Erfolgsfaktor für „wichtig“ und weitere 62% sogar für „sehr wichtig“. Diese Einschätzung deckt sich mit einem ähnlichen Erfolgsmerkmal der Balzer-Studie. Dort erreicht die Gelingensbedingung der „klaren Bewertungsgrundlagen und –indikatoren“ einen mittleren sequenziellen Rang von 1,70 (Balzer 2005, S. 127). Dies ist der vierte Rang innerhalb des Bewertungsbereichs der „Evaluationsgrundlagen“, was auf die große Bedeutung hinweist, welche die Teilnehmer an der Balzer-Studie diesem Kriterium zugemessen haben. Diese Relevanz wird auch durch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation gestützt, die beim Standard der „Genauigkeit“ (G5) fordert: *„Die Verfahren zur Gewinnung von Daten sollen so gewählt oder entwickelt und dann eingesetzt werden, dass die Zuverlässigkeit der gewonnenen Daten und ihre Gültigkeit bezogen auf die Beantwortung der Entwicklungsfragestellungen nach fachlichen Maßstäben sichergestellt sind.“* (www.degeval.de/degeval-standards/standards)

Die Bedingung, dass die **Evaluationsthemen** weitgehend **im Einflussbereich der Schule** liegen sollen (Item A10), erscheint den befragten Vertretern des Auslandsschulwesens ähnlich wichtig wie die Nutzung sinnvoller Evaluationsindikatoren. So sind bei Item A10 sogar 68% der Befragten der Meinung, dass es sich dabei um eine sehr wichtige Gelingensbedingung handle. Dieser Bewertung schließen sich acht der neun Prozessbegleiter an. Bei der Balzer-Studie, die die allgemeinen Erfolgsbedingungen von Evaluationen untersuchte, sollten die Teilnehmer ein ähnlich formuliertes Item bewerten. Das Kriterium, dass „der Auftraggeber die Macht hat, potenzielle Veränderungen durchzusetzen“ erreicht dabei einen mittleren sequenziellen Rang von 2,79, es wird also als „wichtig“ eingeschätzt (Balzer 2005, S. 129). Obwohl der Wortlaut der beiden Formulierungen voneinander abweicht, so zeigt sich doch, dass die Vertreter des Auslandsschulwesens der Tatsache, dass die Schule die Macht haben muss, auf der Basis der Evaluationsergebnisse Veränderungen durchzusetzen tendenziell ein größeres Gewicht beimessen als die Befragten in der Delphi-Studie von Balzer. So ist es nicht verwunderlich, dass diese Bedingung an allen vier Fallschulen erfüllt war. Die Notwendigkeit der möglichen Umsetzung der Evaluationsergebnisse durch den Auftraggeber wird auch in den Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation betont (vgl. Standard „N8“; www.degeval.de/degeval-standards/standards).

An den 45 Auslandsschulen, die schriftlich zum Ablauf ihres Peer Reviews befragt wurden (FB I) basierte die Auswahl der Beobachtungsschwerpunkte hauptsächlich auf den Ergebnissen der zuvor durchgeführten Selbstevaluation (z.B. SEIS+) und/oder auf den Vorschlägen der Steuergruppen (vgl. Tabelle 73). Sonstige Quellen waren z.B. Befragungen von Kollegium, SMV und Eltern oder die Peers selbst.

	Ergebnisse der SEIS-Umfrage	Vorschläge der Steuergruppe	sonstige
Anzahl:	36	35	7

Tabelle 73: Kriterien der Auswahl von Beobachtungsschwerpunkten für Peer Reviews
 Quelle: Schriftliche Befragung (FB I) von Vertretern Dt. Auslandsschulen (n = 45)¹³⁸

Die Tatsache, dass an den meisten befragten Auslandsschulen (35 von 45) die Steuergruppe mit in die Auswahl der Beobachtungsschwerpunkte eingebunden war, erscheint auch im Sinne der von verschiedenen Interviewpartnern immer wieder geäußerten Notwendigkeit der Einbindung des Kollegiums in das Evaluationsverfahren. So erläutert ein interviewter Schulleiter, dass es wichtig sei, dass beim Peer Review *„die Marschrichtung vom Kollegium bzw. von der Schule festgelegt wird, indem sie die Schwerpunkte bestimmt. Wenn das nur die Schulleitung macht oder nur ein Teil der Lehrerschaft oder wer auch immer, dann schränkt das natürlich die Erfolgchancen ein. Wenn die Schule sich selbst die Schwerpunkte beim Peer Review überlegt, auf die sie sich konzentrieren will, dann ist das ja schon ein erster wichtiger Schritt in diesem gemeinsamen Prozess, die Schule einmal von außen zu betrachten und den Qualitätsrahmen dazu zu benutzen. (Interview SL6P)“*

Die meisten befragten Schulen gaben den Peers vier Beobachtungsschwerpunkte vor, nur gut die Hälfte ließen drei Evaluationsfokusse untersuchen (vgl. Tabelle 74). Weniger als drei und mehr als vier Schwerpunkte wurden selten gewählt.

Anzahl der Schwerpunkte	1	2	3	4	5	6	> 6
Anzahl der Schulen	1	5	12	23	3		1

Tabelle 74: Anzahl gewählter Beobachtungsschwerpunkte für Peer Reviews
 Quelle: Schriftliche Befragung (FB I) von Vertretern von Auslandsschulen (n = 45)

Im Rahmen der Interviews wurden drei Gesprächspartner zur sinnvollen Anzahl von Beobachtungsschwerpunkten befragt – zwei Peers, die auch schon ein Peer Review an der eigenen Schule betreut hatten und ein Prozessbegleiter. Ein Peer, der dreimal als „kritischer Freund“ im Einsatz war und an seiner eigenen Schule ein Peer Review verantwortlich organisierte sowie der Prozessbegleiter, der sieben Schulen beim Peer Review betreute, waren unabhängig voneinander der Meinung, dass drei Beobachtungsschwerpunkte für eine Gruppe von drei bis vier „kritischen Freunden“ und für einen Schulbesuch von ca. vier Tagen sinnvoll zu bewältigen seien. *„Ich finde, zwei Schwerpunkte, plus PQM, das ja sowieso untersucht werden soll, völlig ausreichend, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass bei der Größe der Peer-Teams mehr auch nicht zu bewältigen ist. (Interview SG13P)“* Ein anderer Peer ergänzt, dass auch aus Sicht der besuchten Schule eine Begrenzung des Umfangs der Evaluations-schwerpunkte sinnvoll sei: *„Ich denke zwei, maximal drei. Mehr sollten es nicht sein. In Anbetracht des zeitlichen Umfangs ist mehr nicht bewältigbar. Auch aus der Sicht der Schule ist es nicht effektiv, mit mehr als zwei, drei Schwerpunkten zu arbeiten. (Interview SG12P)“* Ein weiterer befragter Peer berichtet dagegen von seiner Erfahrung an der eigenen Schule, an der neun Beobachtungsschwerpunkte untersucht worden sind und zwar lediglich von zwei Peers, von denen auch nur einer eine entsprechende Ausbildung hatte (Interview SG11P). Zu dieser besonderen Ausgangssituation kam hinzu, dass die beiden Peers beide keine Erfahrung im Auslandsschuldienst hatten (vgl. auch Item C5 in Abschnitt 7.4). Trotzdem bewertet der Interviewpartner das Verhältnis von Evaluatoren und Beobachtungsschwerpunkten an der eigenen Schule als angemessen und hätte sich auch beim eigenen Einsatz als Peer, bei dem drei

¹³⁸ Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

Fokusfragen gestellt wurden, vorstellen können, noch weitere Aspekte zu beobachten: „*Ich fand das etwas wenig. Als ich das Peer Review durchgeführt hatte lag das nach meiner Teilnahme an einer Schulinspektion in Niedersachsen. Und ich habe dabei gemerkt, wie viel man sehen kann, wenn man so eine Stunde besucht – auch in 20 Minuten. Bei der Durchführung des Peer Reviews hätte ich mehr Kriterien bewerten können. (Interview SG11P)*“ Offensichtlich lässt sich keine allgemein gültige Faustformel für die ideale Relation zwischen Peers, Beobachtungsschwerpunkten und Evaluationsdauer ableiten. Dies hängt u.a. mit dem jeweiligen Ausbildungs- und Erfahrungsstand der Peers zusammen (vgl. auch Items C1 und C 20) sowie mit der Thematik der Entwicklungsfragen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Inhaltlich konzentrierten sich die Beobachtungsaufträge schwerpunktartig auf den Unterricht (vgl. Tabelle 75).

Lernkultur, Qualität der Lehr- und Lernprozesse	Schulmanagement und Organisation	Personalentwicklung und Kooperation	Schulkultur (z.B. Mitwirkung und Unterstützung)	Qualitätsentwicklung (Meta-Evaluation)	sonstige
45	27	18	22	18	4

Tabelle 75: Inhaltliche Schwerpunkte der Evaluationsfokuse
Quelle: Schriftliche Befragung (FB I) von Vertretern von Auslandsschulen (n = 45)¹³⁹

Alle befragten Auslandsschulen gaben an, dass die Qualität der Lehr- und Lernprozesse, also in erster Linie der Unterricht, Schwerpunkt ihres Peer Reviews gewesen sei. Dies ist nicht nur dadurch zu erklären, dass das Lernen der Schüler naturgemäß im Zentrum des Wirkens einer Schule steht, sondern auch dadurch, dass der Beobachtungsschwerpunkt „Unterricht“ explizit im Peer-Review-Leitfaden der ZfA verbindlich vorgegeben ist (vgl. auch Abschnitt 4.2.2). Andererseits zeigt die Tatsache, dass lediglich 18 der 45 befragten Schulen den ebenfalls vorgegebenen Schwerpunkt der Untersuchung der Qualitätsentwicklung (Metaevaluation) gewählt hatten, dass die ZfA-Leitlinien entweder von einem Teil der Schulen nicht als verbindlich betrachtet oder evtl. gar nicht bekannt waren. Neben der Untersuchung der Qualität des Unterrichts lag – wenn auch mit deutlichem Abstand – ein weiterer häufig gewählter Evaluationsfokus im Bereich „Schulmanagement und Organisation“ (27 Nennungen). Deutlich dahinter rangierten die Qualitätsbereiche „Schulkultur“ (22) und „Personalmanagement“ (18). Dieses Verteilungsmuster bestätigt sich auch weitgehend bei der Wahl der Beobachtungsschwerpunkte der vier untersuchten Fallschulen (vgl. Tabelle 23).

Die **Zusammenstellung eines Peer-Review-Organisationsteams** an der einladenden Schule (Item A11) ist für 84% der Befragten von Bedeutung für das Gelingen der Evaluation. Lediglich bei den 19 hierzu befragten Schulleitern weicht die Zustimmung deutlich vom Durchschnitt der anderen Gruppen (Steuergruppe, Peers und Prozessbegleiter) ab. Unter den Direktoren schätzen sechs (32%) diese Gelingensbedingung als „weniger wichtig“ ein. Dies könnte darin begründet sein, dass an einzelnen Auslandsschulen die Schulleiter den Besuch der „kritischen Freunde“ weitgehend allein organisierten, evtl. in Kooperation mit der Steuergruppe. In diesem Fall wird dann kein eigenes Orga-Team für die Vorbereitung und Begleitung des Besuches der „kritischen Freunde“ eingesetzt. An den vier untersuchten Fallschulen wurden jeweils solche Teams zusammengestellt (vgl. auch Abschnitt 6.2.1) und von den Peers auch als sinnvoll und hilfreich bewertet. Ein Mitglied der Steuergruppe einer Fallschule hält die klare Bündelung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten in einem Orga-Team für unverzichtbar, um „*zielgerichtet und effektiv zu arbeiten. Bei allen Prozessen, die ich in meiner*

¹³⁹ Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

PQM-Tätigkeit mitbekommen habe, ist das für mich das A und O. Es muss ein Organisations-team sein, das die Aufgaben ganz klar delegiert. Gleichzeitig muss es eine Person geben, maximal zwei, bei der die Ergebnisse wieder zusammen laufen, die die Strippen in der Hand hält. Wenn man nicht klar delegiert, keine Fristen setzt und keine klaren Ansprechpartner hat, verläuft die Arbeit im Sand und es fehlt die Verbindlichkeit. (Interview SG3P)“

Die drei in der Tabelle grau unterlegten Fragen zu den Gelingensbedingungen wurden ausschließlich an den Teil der befragten Personen gestellt, die bereits selbst als Peers im Einsatz waren und damit bei der Antwort ihre praktischen Erfahrungen einbringen konnten. Zu dieser Gruppe gehörten 53 der insgesamt 77 Teilnehmer an FB II¹⁴⁰.

Der **Austausch der Peers untereinander im Vorfeld des Besuches** der evaluierten Schule (Item A13) wird von nahezu allen Befragten (94%) als bedeutsam für den Erfolg eines Peer Reviews eingeschätzt. 61% messen dieser Gelingensbedingung sogar eine „sehr wichtige“ Bedeutung zu. Diese Einschätzung kommt ebenso in den Interviews mit Peers zum Tragen, wenn auch in Abstufungen hinsichtlich der Gewichtung des Vorabkontaktes als Erfolgsfaktor. So kritisiert einer der Befragten beim Peer Review an seiner eigenen Schule, dass sich dort die Peers offensichtlich vorab nicht abgesprochen hätten, was zu einem erheblichen Zeitbedarf für die Abstimmung vor Ort und damit zu einem Verlust von Evaluationszeit geführt habe (Interview SG12P). Dies deutet darauf hin, dass die Peers sich aufgrund der Belastung durch das eigene Alltagsgeschäft vorab nicht ernsthaft genug mit ihrem Auftrag beschäftigt hätten: *„Die Ernsthaftigkeit der Sache muss in die Köpfe der Peers genauso wie in die Köpfe der Schulgemeinde rein. (ebd.)“* Der interviewte Peer und Steuergruppenleiter gesteht ein, dass der Vorabkontakt aufgrund der räumlichen Distanzen im Auslandsschulwesen nicht so einfach sei, wie z.B. der Austausch der „kritischen Freunde“ in der Nachbarschaft einer Schule in Deutschland. Trotz teilweiser technischer u.a. Schwierigkeiten sei aber die Kontaktaufnahme vor dem Besuch an der evaluierten Schule machbar und diene gleichzeitig der Zeiterparnis vor Ort: *„Es gibt Probleme, die dem entgegen stehen, aber das heißt nicht, dass man es nicht machen kann. Das habe ich diesmal gelernt. Es war eine Entlastung, z.B. schon vorab die Unterrichtsbeobachtungsbögen zu machen. (...) Die kann man dann ggf. noch anpassen. Das spart schon eine Menge Zeit. (ebd.)“* Dieser Einschätzung schließt sich ein interviewter Peer an der Fallschule DSBK an, an der es (möglich durch die räumliche Nähe von Peers und evaluierten Schule) zu einem Vorabtreffen zwischen den „kritischen Freunden“ im Rahmen einer Vorbesprechung mit Schulvertretern kam (vgl. auch 6.2.1 und 6.3.1). Dieser Tag habe der Klärung organisatorischer Fragen gedient und dem gegenseitigen Kennenlernen der Peers untereinander. Ein halber Tag sei hierfür völlig ausreichend gewesen (Interview SG2P).

Eine weitere Interviewpartnerin hält einen Vorabkontakt zwar für hilfreich, dieser müsse aber nicht intensiv sein. So würde es z.B. ausreichen, sich (z.B. mit einem Selbstauskunftsbogen, vgl. auch Abschnitt 4.2.6) vorab kurz vorzustellen. *„Mehr kann man auch vorher nicht leisten, denn hinterher geht es ja ans Eingemachte, z.B. an die Erstellung der Fragebögen. (...) Also, ich halte den intensiven Vorabkontakt für nicht notwendig. (Interview SG9P)“* Auf den von diesem Peer angesprochenen „Selbstauskunftsbogen“ geht auch ein anderer „kritischer Freund“ ein, der an den Peer Reviews von zwei Fallschulen teilnahm, an denen diese Bögen vorab zur Information über die Peers eingesetzt wurden (vgl. auch Abschnitt 6.2.1). So sei er diesem Instrument beim ersten Mal noch skeptisch gegenüber gestanden, habe aber dann dessen Vorteile erkannt. Der „Selbstauskunftsbogen“ diene aus seiner Sicht nicht nur dem Kennenlernen der Peers untereinander, sondern auch der Vorstellung der „kritischen Freunde“ im

¹⁴⁰ Item A12 wird erst in Abschnitt 7.8 im Rahmen der Untersuchung des Einflusses des Faktors Zeit auf das Gelingen des Peer Reviews untersucht.

Kollegium der besuchten Schule: *„Beim ersten Mal stand ich der Sache noch skeptisch gegenüber. Ich fragte mich: was soll das, was soll die Schule damit anfangen? Aber nun nach dem zweiten Peer Review würde ich sagen, es ist wichtig für die Schule, z.B. um Ängste abzubauen, die es immer wieder gibt. Die sehen, das sind Lehrer wie wir, die sehen unter Umständen auch, das sind Leute, die haben ähnliche Probleme wie wir, wenn sie z.B. die Funktionen [der Peers an deren eigener Schule, Anmerkung des Verfassers] angucken. Die sehen auch: das sind Leute, die Ahnung haben. Das erkennen sie z.B. an der Ausbildung, die die Peers haben und an den Erfahrungen im Bereich Evaluation und Schulentwicklung. (Interview SG12P)“*

Wie bereits angesprochen, können die Vorabkontakte unter den „kritischen Freunden“ u.a. für die Erstellung bzw. den Entwurf von **Evaluationsinstrumenten** genutzt werden (Item A14). 84% der befragten Peers sind der Ansicht, dass diese **gemeinsame Erarbeitung** eine „wichtige“ bzw. „sehr wichtige“ Bedeutung für das Gelingen des Peer Reviews hat. Ein Peer begründet dies im Interview wie folgt: *„Man muss diese gemeinsam entwickeln, weil man ja auch die meisten Bereiche gemeinsam durchführt. Die Peers müssen davon überzeugt sein, dass das Fragen oder Wege sind, die zu dem gewünschten Ergebnis führen. Wenn man zusammen arbeitet, sollte man die Dinge auch gemeinsam entwickeln. (Interview SG11P)“* Nach Ansicht eines regionalen Prozessbegleiters führt die gemeinsame Entwicklung von Fragebögen, Interviewleitfäden oder Hospitationsbögen nicht nur zur Passgenauigkeit dieser Instrumente hinsichtlich des spezifischen Evaluationsauftrags, den die Schule vorgibt, sondern hat auch Vorteile für das Gesamtsystem der Deutschen Auslandsschulen: *„Zum einen hat ja das Peer Review, wenn man mal auf die Meta-Ebene schaut, auch die Aufgabe die Peers mit dem Evaluationsgedanken, der ja in Deutschen Schulen bisher fremd war, ein bisschen zu betrauen. (...) Der Gewinn soll ja beiderseitig sein. Die Schule erhält einen externen Blick auf ihre Problemfelder und was gewinnen die Peers? Peers sagen nach abgeschlossenen Peer Reviews oft: das hat mir viel gegeben, weil ich habe nicht nur eine andere Schule kennengelernt, sondern ich habe endlich mal erfahren, wie man eigentlich richtig evaluiert. (Interview PB2)“*

Ein interviewter „kritischer Freund“ ist der Ansicht, dass der individuelle Zuschnitt der Evaluationsinstrumente auf die Bedürfnisse der einzelnen Schule ein Zeichen dafür sei, dass die Peers ihren Auftrag ernst nähmen. Trotzdem sei die Verwendung vorgefertigter Instrumente möglich, allerdings müssten diese an den spezifischen Auftrag der Schule angepasst werden: *„Das [Übernahme vorhandener Instrumente, Anmerkung des Verfassers] kann zwar hilfreich sein, ich würde mir aber immer wünschen, dass die Peers so flexibel und individuell damit umgehen, dass die Kollegen und die Leitungsgremien einer Schule das Bewusstsein haben, dass sich die Peers auch individuell mit der Schule beschäftigt haben und schulspezifische Fragestellungen oder Schwerpunkte entwickelten. Diese Entwicklung kann erst ablaufen, wenn die Peers sich über die vorhandenen Informationen austauschen oder am ersten Tag, an dem sie selber eine Rollenaufteilung machen und dann an die praktische Arbeit gehen. (Interview SL5P)“* Dieser Einschätzung schließt sich auch sein Peer-Kollege an. Die teilweise Übernahme von bestehenden Instrumenten sei zwar in Anbetracht des Arbeitsaufwandes, den die Eigenproduktion erfordere, hilfreich. Eine 1:1 Übernahme werde aber den Bedürfnissen der evaluierten Schule nicht gerecht: *„Die Peers müssen sich auf die Bedürfnisse und Entwicklungsfragen der Schule einstellen, aber ich halte es durchaus für möglich, dass man bei bestehenden Instrumenten – Interviewleitfäden, Beobachtungsbögen – guckt, ob sie passen oder nicht und diese gegebenenfalls ein bisschen abwandelt. Peers machen ihre Arbeit nebenberuflich. Deshalb ist es wenig realistisch, dass Peers alles gemeinsam neu erstellen. (Interview SL3P)“* Ein anderer interviewter Peer steht der Übernahme vorhandener Evaluationsinstrumente – ebenfalls aus Gründen der Arbeitserleichterung – vergleichsweise positiv gegenüber: *„Wenn man es [das Peer Review, Anmerkung des Verfassers] ein paar mal gemacht hat, denkt man auch, man könnte auf gute Vorlagen zurück greifen und dann viel-*

leicht hier und da versuchen, bestimmte Spezifika einzubauen, die sich z.B. aus den Fragestellungen oder aus dem besonderen Kontext der Schule ergeben. Natürlich ist es nicht schlecht, wenn die Peers das zusammen entwickeln. Das kostet aber viel Zeit und ist in der Realität nicht immer machbar. (Interview SL6P)“ Ein Peer, der an der DSB Alexandria (Fallschule) tätig war und dort erlebte, dass viel Evaluationszeit für die Abstimmung unter den Peers und für die Erstellung von Beobachtungsbögen oder Interviewleitfäden verloren ging (vgl. auch Abschnitt 6.3.2), spricht sich implizit für die Übernahme vorgefertigter Instrumente aus: *Das „würde ich sogar besser finden, denn das ist ein Zeitfaktor. Wenn eine Kleingruppe jetzt Instrumente entwickelt, dann sehen die ganz anders aus als die der nächsten Kleingruppe und damit wird es eigentlich zu unterschiedlich. (Interview SLAP)*“ Zudem müsse es eine gewisse Einheitlichkeit bei den Verfahren von Peer Reviews geben (ebd.). Auch ein anderer Peer spricht sich im Interview für eine zumindest teilweise Vereinheitlichung von Peer Reviews im deutschen Auslandsschulwesen aus: *„Es wäre nicht schlecht, ein Grundgerüst für Peer Reviews zu haben, auf das man sich einigt, so dass es keinen Wildwuchs gibt, dass man so wie bei einem Kerncurriculum eine Rohform hat mit Pflichtbestandteilen, die immer enthalten sein sollten. (Interview SL6P)*“

In Gesprächen mit den „kritischen Freunden“ und im Rahmen einer schriftlichen Befragung von Prozessbegleitern (FB III) wurde die Frage thematisiert, ob es sinnvoll sei, z.B. auf der Internetseite der ZfA eine **Plattform für Peers** einzurichten, auf der sie sich austauschen und sich gegenseitig bewährte Evaluationsinstrumente zu Verfügung stellen könnten. Während vier der fünf Prozessbegleiter, die den FB III ausgefüllt zurück schickten¹⁴¹, ankreuzten, dies sei „nicht hilfreich“ (eine Enthaltung) und dies u.a. mit der schwer leistbaren „Pflege“ einer solchen Website begründeten, standen die acht im Interview dazu befragten Peers der Einrichtung einer Peer-Plattform übereinstimmend positiv gegenüber. So könnten z.B. bewährte Materialien (z.B. Beobachtungs- oder Fragebögen) insbesondere unerfahrenen Peers als Hilfe dienen: *„Wenn es dazu führt, dass man Synergie-Effekte erzielen kann, wenn z.B. die Vorlagen, die man dort erhält, Defizite der Peers ausgleichen, würde nichts dagegen sprechen. (Interview SL5P)*“ Ein anderer Peer hält eine solche Plattform mit Evaluationsinstrumenten ebenfalls für eine sinnvolle Sache, weist aber darauf hin, dass die bereit gestellten Materialien an die jeweiligen Bedürfnisse der besuchten Schule angepasst werden müssten: *„Wenn die Bögen als Angebot zu verstehen sind, ist es eine gute Sache aber sie müssen veränderbar sein. Man muss sie zuschneiden auf die eigene Schule. (Interview SGIP)*“ Ein zusätzliches Argument, das für die Einrichtung einer Peer-Plattform ins Feld geführt wurde, ist der mögliche Ausgleich von Defiziten in der Ausbildung der „kritischen Freunde“: *„Das wäre auf jeden Fall gut, denn ich glaube nicht, dass das weltweit so mit der Ausbildung klappt und da wäre zumindest eine Informationsplattform gut (Interview SLAP)*“ Einer der befragten Peers, der sich ebenfalls für eine solche Plattform ausspricht, sieht ähnlich wie die oben genannten regionalen Prozessbegleiter das Problem der verlässlichen Pflege eines Info-Portals. Deshalb solle eine Peer-Plattform auch nicht auf der Website der ZfA verortet werden: *„Das wäre besser bei den Prozessbegleitern angesiedelt. Das gibt der Sache eine höhere Verbindlichkeit. Bei Internet-Plattformen fehlt die Verbindlichkeit, die Seiten auf dem aktuellen Stand zu halten. (Interview SG13P)*“

Unabhängig davon, ob die Evaluationsinstrumente auf einer Plattform bereit stehen und dann an die speziellen Bedürfnisse der besuchten Schulen angepasst werden müssten, herrscht unter den befragten Peers und Prozessbegleitern Einigkeit darüber, dass die Qualität der Interviewleitfäden, Beobachtungs- oder Fragebögen ein entscheidender Faktor für die Güte des gesamten Peers Reviews ist. Im Interview bringt ein regionaler Prozessbegleiter, der in dieser

¹⁴¹ Der Fragebogen (vgl. auch Anhang der vorliegenden Arbeit) ging über den regionalen Prozessbegleiter der Region Nahost an dessen neun Kollegen. Lediglich fünf davon antworteten.

Funktion zwölf Schulen beim Peer Review betreute und selbst sechsmal als „kritischer Freund“ im Einsatz war, seine Erfahrungen auf den Punkt: „*Evaluation geht dann daneben, wenn die Instrumente nicht passen. (Interview PB2)*“

7.2 Merkmale der beauftragten Schule bzw. der Beteiligten

Im zweiten Abschnitt (B) des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews wurden die Vertreter des Auslandsschulwesens nach den Merkmalen der beauftragenden Schulen gefragt, die einen Einfluss auf den Erfolg des Besuches der „kritischen Freunde“ hätten. Dabei stellte sich heraus, dass die Schulleitung insbesondere an Deutschen Auslandsschulen durch ihre große Gestaltungsmacht (vgl. auch Abschnitt 3.2) eine herausgehobene Rolle für das Gelingen von Peer Reviews hat. Deshalb werden die beiden Items des Fragebogens (FB II), die sich auf die Rolle der Schulleitung bezogen und die in der folgenden Tabelle kursiv dargestellt sind, im Abschnitt 7.3 gesondert ausgewertet.

B	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Veränderungswille des Kollegiums	52	47	1	0	0
2	<i>Veränderungswille und -bereitschaft der Schulleitung</i>	81	19	0	0	0
3	enge Kooperation mit den Peers und Unterstützung des Peer Reviews	46	46	5	0	3
4	Offenheit der Beteiligten gegenüber den Ergebnissen des Peer Reviews	60	40	0	0	0
5	<i>aktive Unterstützung der Peer-Evaluation durch die Schulleitung</i>	62	34	3	0	1
6	Kollegium ist vorab mehrheitlich vom Nutzen des Einsatzes der Peer-Evaluation überzeugt (z.B. Mehrheitsvotum)	42	47	10	0	1
7	Stimmung des gegenseitigen Vertrauens innerhalb des Kollegiums	43	46	9	1	0
8	Stimmung des gegenseitigen Vertrauens in der gesamten Schulfamilie (u.a. Schulvorstand, Schulleitung, Schüler, Eltern)	39	35	23	0	3
9	An der Schule wurde vor dem Peer Review eine Selbstevaluation durchgeführt.	44	25	27	3	1

Tabelle 76: Merkmale der beauftragenden Schule bzw. der Beteiligten
Anteil der Rückmeldungen in Prozent

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)

Der **Veränderungswille des Kollegiums** (Item B1) spielte für nahezu alle Befragten eine gewichtige Rolle für das Gelingen von Peer Reviews. 52% waren sogar der Meinung, dass dieses Merkmal „sehr wichtig“ sei. Diese große Bedeutung des Wunsches, an der eigenen Situation etwas zu verändern, bestätigt auch die Delphi-Studie von Balzer (2005, S. 130). Dort erreicht die Erfolgsbedingung „Veränderungswille der Beteiligten“ einen mittleren sequenziellen Rang von 2,44, was in der Verbalbewertung zwischen „sehr wichtig“ und „wichtig“ liegt. Somit deckt sich dieser Wert inhaltlich nahezu exakt mit der quantitativen Rückmeldung der Vertreter der Deutschen Auslandsschulen. Der in der Auswertung der Fragebögen zutage tretende große Einfluss des Veränderungswillens des Kollegiums auf das Gelingen von Peer Reviews zeigte sich bereits bei der Analyse der vier Fallschulen. Dort nannte z.B. ein Schulleiter den „Leidensdruck“ der Lehrkräfte als wesentliche Rahmenbedingungen für das aus seiner Sicht erfolgreich verlaufene Peer Review an seiner Schule. Ein interviewtes Mitglied der Steuergruppe einer Schule, an der ein Peer Review durchgeführt wurde, sieht den

Veränderungswillen des Kollegiums im Zusammenspiel mit dem des Schulleiters¹⁴² als wichtigen Einfluss auf das Gelingen: *„Damit ein Peer Review zum Erfolg führen kann, muss Veränderungswille bei allen Beteiligten vorhanden sein. Wenn das Kollegium zur Veränderung bereit ist und die Schulleitung nicht, wird man, glaube ich, nicht viel erreichen können. Denn, wenn eine Schulleitung Maßnahmen nicht mitträgt, kommt man nicht voran. Umgekehrt genauso. Wenn nur die Schulleitung Veränderungswillen zeigt und das Kollegium nicht, kommt man auch nicht voran. (Interview SG11P)“*

Eine ähnlich große Zustimmung wie der Erfolgsfaktor „Veränderungswille des Kollegiums“ erfährt die „enge **Kooperation mit den Peers** und die Unterstützung des Peer Reviews“ (Item B3). Jeweils knapp die Hälfte der Befragten schätzt diese Gelingensbedingung als „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ ein. In der Delphi-Studie von Balzer (2005, S. 130) findet sich ein vergleichbares, wenn auch geringfügig abweichend formuliertes Gelingensmerkmal von Evaluationen. Dort erhält das Item „Kooperation und engagierte Teilnahme der Beteiligten“ einen mittleren sequenziellen Rang von 2,01 („sehr wichtig“). Das ähnlich formulierte Merkmal „Kooperation und engagierte Teilnahme des Auftraggebers“ (a.a.O., S. 129) erfährt mit einem MR von 2,31 ebenfalls eine hohe Zustimmung unter den befragten Evaluationsexperten. Der Begriff des „Auftraggebers“ lässt sich jedoch beim Peer Review im deutschen Auslandsschulwesen nicht eindeutig einer Person oder Gruppe zuordnen, da der entsprechende Beschluss oder die Entscheidung teilweise von der Gesamtlehrerkonferenz gefällt bzw. vom Schulleiter oder Schulträger getroffen wurde (vgl. z.B. Darstellung der Fallschulen in Abschnitt 6.2.1). Im Interview führte ein Mitglied der Steuergruppe einer Fallschule explizit die gute Zusammenarbeit zwischen Peers und Orga-Team als wesentliche Rahmenbedingung für das aus ihrer Sicht erfolgreiche Peer Review an (vgl. Abschnitt 6.4.2).

Auch die **Offenheit der Beteiligten** gegenüber den Ergebnissen des Peer Reviews (vgl. Item B4) wurde vom Mitglied einer Fallschule als wesentliche Gelingensbedingung des Peer Reviews genannt (vgl. Abschnitt 6.4.4). Diese Einschätzung wird von allen schriftlich befragten Vertretern des Auslandsschulwesens geteilt. 60% darunter sind der Meinung, dass die „Offenheit des Kollegiums gegenüber den Ergebnissen des Peer Reviews“ ein „sehr wichtiger“ Erfolgsfaktor sei. Diese Einschätzung wird auch durch die Interviewaussage des Mitglieds des Orga-Teams einer Fallschule bestätigt. Es führt den Erfolg des Peer Reviews an seiner Schule u.a. auf die Offenheit gegenüber den Resultaten der Evaluation zurück: *„Von Seiten der Schule und des Kollegiums war die nötige Offenheit vorhanden, die Ergebnisse anzunehmen. (Interview SG8)“* In der Delphi-Studie von Balzer (2005, S. 130) wird ein vergleichbares Merkmal als mögliche Erfolgsbedingung von Evaluationen überprüft. Dort erreicht das Kriterium „Offenheit der Beteiligten gegenüber den Ergebnissen“ einen mittleren sequenziellen Rang von 2,19 („sehr wichtig“).

In eine ähnliche Richtung wie die Frage nach der Offenheit des Kollegiums geht das Item, wie wichtig es für das Gelingen eines Peer Reviews ist, dass das Kollegium der besuchten Schule vorab mehrheitlich **vom Nutzen** des Einsatzes dieser Evaluationsform **überzeugt** ist (Item B6). Auch bei dieser Erfolgsbedingung liegt die Zustimmung der Befragten mit nahezu 90% sehr hoch. Das Mitglied einer Steuergruppe, das an der eigenen Schule sehr positive Erfahrungen mit dem Einsatz des Peer Reviews gemacht hat, formuliert seine Einschätzung wie folgt: *„Für das Gelingen des Peer Reviews ist es ganz besonders wichtig, dass ein Konsens besteht, dass das gesamte Kollegium von der Sinnhaftigkeit überzeugt ist, dass das gesamte Kollegium dahinter steht. Sonst funktioniert das nicht. Wenn das nur über Schulleiterweisung geht, glaube ich nicht, dass man viel damit erreichen kann. (Interview SG11P)“* Ein

¹⁴² Auf die Notwendigkeit des Veränderungswillens und der Veränderungsbereitschaft der Schulleitung (Item B2) wird in Abschnitt 7.3 noch näher eingegangen.

Schulleiter, der ebenfalls der Meinung ist, dass die Überzeugung des Kollegiums vom Nutzen des Peer Reviews eine sehr wichtige Vorbedingung für dessen Gelingen sei, fordert diese Akzeptanz gerade in der Vorbereitungsphase zum Peer Review: *„Daher ist es schon sehr positiv, wenn die Schule für sich selbst festgestellt hat, dass sie von diesem Prozess profitieren wird. (...) Es ist positiv, wenn es als Chance begriffen wird, sich vorbereiten zu können, aktiv sein zu können und vielleicht Dinge anzufassen, für die man sonst vermeintlich immer keine Zeit hatte oder die immer wieder von der Agenda fallen, dann kann das in der Tat ein großer Gewinn sein. Manchmal, das ist meine Erfahrung, ist das, was dann im Vorfeld passiert, effektiver und energievoller als das, was im Nachgang an eine Inspektion oder an ein Peer Review erfolgt. (...) Es ist ein entscheidender Punkt, dass dabei alle von Anfang an mit im Boot sind. Ansonsten verpufft die Energie leicht oder es ist nur so eine angstbesetzte Vorbereitung, bei der man eigentlich nur den Tag vorbereitet und nicht die Schule.“ (Interview SL6P)* Ein anderer Schulleiter hält die Überzeugung des Kollegiums vom Nutzen des Peer Reviews zwar für eine wünschenswerte Rahmenbedingung, jedoch nicht für eine unverzichtbare, *„da ich einen Nutzen der Peer-Review-Erkenntnisse nach dem Peer Review für denkbar halte, selbst wenn vorher viele Beteiligte an der Schule nicht unbedingt vom Nutzen überzeugt waren. (Interview SL3P)“* Das Mitglied des Orga-Teams einer Fallschule, welches das Peer Review an der eigenen Schule als erfolgreich beurteilte, findet diese Voraussetzung für dessen Gelingen sogar weniger wichtig: *„Ich finde es nicht so wichtig, dass sie davon überzeugt sind, weil mitmachen tun sie ja trotzdem in der Regel. Das schmälert die Aussagekraft also nicht. Ich glaube auch, dass es bei uns die meisten eher kritisch sahen, ob dieser Aufwand gerechtfertigt ist. (Interview SG8)“*

Die Mehrheit der im Interview befragten Vertreter von Deutschen Auslandsschulen sprach sich – wie die Teilnehmer an der schriftlichen Befragung – allerdings eindeutig dafür aus, dass die Überzeugung des Kollegiums vom Nutzen des Peer Reviews eine wichtige Voraussetzung für dessen erfolgreiche Umsetzung sei. Diese Einschätzung wird auch in der Balzer-Studie zu den allgemeinen Gelingensbedingungen von Evaluationen bestätigt. Dort erreicht das weitgehend vergleichbare Kriterium der „Akzeptanz des Konzeptes durch die Beteiligten“ einen mittleren sequenziellen Rang von 2,08, wird also von den Befragten als „sehr wichtig“ eingeschätzt (Balzer 2005, S. 130). Gleichzeitig wird die Voraussetzung, dass die Betroffenen einen konkreten Nutzen von einer Evaluation haben auch durch den Evaluationsstandard der „Nützlichkeit“ unterstrichen. So formuliert die Deutsche Gesellschaft für Evaluation auf ihrer Website: *„Die Nützlichkeitsstandards sollen sicher stellen, dass die Evaluation sich an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen ausrichtet.“* (www.degeval.de/degeval-standards/standards)

Eine nahezu identische Zustimmung wie die Gelingensbedingung, dass das Kollegium von der Nützlichkeit eines Peer Reviews überzeugt ist (Item B6), erreicht das Kriterium, dass innerhalb der Lehrerschaft eine **Stimmung des gegenseitigen Vertrauens** vorherrschen müsse (Item B7). Beide Items werden von den Teilnehmern der Befragung mit insgesamt 89% als „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ für ein erfolgreiches Peer Review bewertet. Ein Peer, der auch an seiner eigenen Schule bereits ein Peer Review betreute, hält das Vorhandensein von gegenseitigem Vertrauen im Kollegium im Gegensatz zum Durchschnitt der Befragten für weniger wichtig: *„Wenn die Peers kommen und ihre Arbeit machen, ist es im Prinzip egal, ob das Kollegium jetzt zerstritten ist oder wie die Stimmung ist, ob die Land unter oder Land-in-Sicht-Stimmung haben. Es ist ja nicht unsere Aufgabe zu messen, wie die Stimmung im Kollegium ist. (Interview SG13P)“* Im Gegensatz zu dieser Minderheitsmeinung spricht sich in der schriftlichen Befragung eine klare Mehrheit für die Notwendigkeit einer Stimmung des gegenseitigen Vertrauens im Kollegium als wichtige Gelingensbedingung aus. Bei der leicht modifizierten Frage, ob diese **Stimmung** auch **in der gesamten Schulfamilie** vorhanden sein müsse (Item B8) fällt die Zustimmung dagegen zwar immer noch eindeutig (74%) aber doch

differenzierter aus als bei Item B7. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass ein knappes Viertel der Befragten die genannte Gelingensbedingung als „weniger wichtig“ beurteilt, sondern nicht zuletzt auch in der Einschätzung der regionalen Prozessbegleiter. In dieser Gruppe, die einen Überblick über zahlreiche Peer Reviews im deutschen Auslandsschulwesen hat, sind fünf der neun Befragten (56%) der Ansicht, dass die Stimmung des gegenseitigen Vertrauens in der gesamten Schulfamilie „weniger wichtig“ für deren Erfolg sei (Gesamtgruppe: 23%).

Diese Einschätzung mag der Tatsache geschuldet sein, dass die Stimmung des gegenseitigen Vertrauens in der Praxis des deutschen Auslandsschulwesen nicht immer vorausgesetzt werden kann, aber unabhängig davon, erfolgreiche Peer Reviews möglich erscheinen. So berichtet z.B. ein interviewtes Mitglied des Orga-Teams einer Fallschule von erheblichen Differenzen zwischen Schulleitung und Kollegium, wertet aber unabhängig davon das Peer Review an der eigenen Schule als Erfolg (Interview SG5). Ein Schulleiter argumentiert im Interview, dass ein Peer Review gerade dann erfolgreich sein könne, wenn dieses nicht vorhandene gegenseitige Vertrauen aufgedeckt würde, denn ein „*nicht ausgeprägtes Vertrauen könnte ja ein Grund für das Stocken von Schulentwicklung sein, ohne dass es allen Beteiligten bewusst ist. Wenn ein Peer Review das belegen würde, könnte das wiederum sehr hilfreich sein.* (Interview SL3P)“ Der Kollege dieses Schulleiters sieht dagegen sehr wohl die Notwendigkeit der Stimmung des gegenseitigen Vertrauens als Voraussetzung für ein gelingendes Peer Review: „*Absolut. Ohne das geht es nicht. Das Vertrauen braucht man, damit die Kollegen intrinsisch motiviert mitmachen und es von der Haltung her unterstützen. Weil, wenn sie das nicht machen, wird dann im privaten Gespräch gesagt: So ein Sch...* (Interview SL7)“

Ein differenziertes Meinungsbild liegt hinsichtlich der Notwendigkeit vor, dass vor dem Peer Review an der besuchten Schule eine **Selbstevaluation** (z.B. SEIS+) durchgeführt wurde (Item B9). Diese Gelingensbedingung bewertet zwar ein gutes Viertel der Befragten als „weniger wichtig“, andererseits schätzen ebenso ein Viertel diesen Faktor als „wichtig“ und weitere 44% als „sehr wichtig“ ein. Zur Begründung der Relevanz einer vorbereitenden Selbstevaluation führen die Befürworter teilweise ähnliche Argumente an, die schon für die Notwendigkeit der Einbettung des Peer Reviews in einen Gesamtqualitätsprozess (vgl. Tabelle 70, Items A5, A10) genannt wurden. Im Interview begründet z.B. ein Mitglied der Steuergruppe einer Fallschule, seine Einschätzung wie folgt: „*Ich habe es als 'wichtig' angekreuzt, weil ich es wichtig finde, dass vorher schon ein gewisser Qualitätsprozess stattfindet. Und dieser Qualitätsprozess ist nur dann wirklich sinnvoll, wenn er auf einer gewissen Datengrundlage basiert, um die Themen angehen zu können, die wirklich relevant sind.* (Interview SG8)“ Auch aus der Sicht anderer Interviewpartner ist eine belastbare Datengrundlage (z.B. SEIS+) eine wichtige Voraussetzung für die Auswahl der Beobachtungsschwerpunkte des Peer Reviews (vgl. Abschnitt 4.2.2). So ist für einen interviewten Peer die vorherige Durchführung einer Selbstevaluation z.B. ein Zeichen, dass sich die besuchte Schule vor dem Peer Review bereits intensiv mit der eigenen schulischen Qualität auseinandergesetzt hat: „*Das [Selbstevaluation, Anmerkung des Verfassers], finde ich, ist sehr wichtig, weil die Voraussetzungen, unter denen wir eingeladen werden, von der Schule vorgegeben sind. Da wird uns ja gesagt, welche Kriterien wir beobachten sollen. Von daher ist so eine Selbstevaluation vorher wichtig, um solche 'blinden Flecken' vielleicht auch im Vorfeld schon mal ein bisschen zu erahnen, wenn sie auch nicht sichtbar sind. Das dient dazu, dass wir Bereiche haben, in die wir reinschauen können, die auf der Grundlage von Selbsterkenntnissen vorgegeben wurden. (...) Die Schule will sich ja entwickeln, also ein Qualitätsmanagement betreiben. Sie wollen sich ja verbessern und sollten sich dabei im Vorfeld auch schon Gedanken dazu gemacht haben.* (Interview SG2P)“ Dem Kern dieser Aussage schließt sich auch der Schulleiter einer Fallschule an, allerdings müsse diese Selbstevaluation nicht unbedingt durch ein Instrument wie SEIS+ erfolgen, da dieses den Nachteil habe, eine große Menge von Daten zu produzie-

ren, von der die evaluierte Schule erst mal „erschlagen“ werden könne¹⁴³: *„Ich denke schon, dass das wichtig ist, vielleicht sogar sehr wichtig. SEIS trägt dazu bei, die Evaluations-schwerpunkte auszuscharfen. Wenn ich mich an den Diskussionsprozess an der eigenen Schule erinnere, ist es uns nicht ganz leicht gefallen, festzulegen, was wir genau evaluieren lassen wollten. Da waren die SEIS-Ergebnisse schon hilfreich. Es muss aber nicht unbedingt das komplexe Instrumentarium von SEIS sein, denn das hat den Nachteil, dass man u.U. von der Datenmenge erschlagen wird. Aber eine Selbstevaluation, dass man als Schule schon Ideen hat, wo es brennen könnte und wo es evtl. Sinn machen würde, mal genauer hinzugucken, das ist schon sinnvoll. (Interview SL3P)“*

Ein Kollege einer anderen Fallschule ist dagegen der Meinung, dass ein Leitungsgremium seine Schule in der Regel so gut kenne, dass es auch ohne vorherige Selbstevaluation die Beobachtungsschwerpunkte des Peer Reviews festlegen könne: *„Da die Schule Beobachtungsaufträge an die Peers gibt, finde ich schon, dass sie wissen muss, wo die Problemfelder liegen, auf die die Peers angesetzt werden sollen. Ich glaube aber, dass ein erfahrener Schulleiter oder eine erfahrene erweiterte Schulleitung (...) eigentlich diese Stellen schon alle kennt. Ich halte es deshalb nicht unbedingt für nötig, eine groß angelegte, systematische Selbstevaluation zu machen, wenn man darüber spricht, den Peers Beobachtungsaufträge zu geben. (Interview SL5P)“* Ein dritter Schulleiter schließt sich im Interview der Beurteilung seiner Kollegen an, dass die vorherige Durchführung einer Selbstevaluation für das Gelingen des späteren Peer Reviews weniger wichtig, wenn auch nicht unbedeutend, sei. So könne z.B. SEIS+ unabhängig von dessen Ergebnissen eine gute Vorbereitung auf weitere Evaluations-schritte sein: *„Es geht auch ohne. Es ist andererseits natürlich hilfreich. Wir haben eine [Selbstevaluation, Anmerkung des Verfassers] gemacht, die im Sande verlaufen ist. Wir haben dann trotzdem ein Peer Review gemacht. (...) Sie ist nicht absolute Voraussetzung. Aber es wäre gut, wenn man sie macht und wenn man damit arbeitet, weil dann die Form dem Kollegium schon klar ist und sie wissen dann auch, worum es dabei geht. (Interview SL7)“*

Unabhängig von der eingeschränkten Zustimmung der drei interviewten Schulleiter zur Aussage, dass eine Selbstevaluation eine Voraussetzung für ein gelingendes Peer Review sei (Item B9), sprechen sich in der schriftlichen Befragung (FB II) zehn (53%) der 19 teilnehmenden Schulleiter dafür aus, dass dieses Merkmal „sehr wichtig“ und weitere fünf (26%) sind der Ansicht, dass es „wichtig“ sei. Insgesamt liegt hier die Zustimmung der Schulleiter mit 79% noch über der des Durchschnitts der befragten Vertreter des Auslandsschulwesens (69%). Dagegen sind vier (44%) der neun schriftlich befragten Prozessbegleiter der Ansicht, dass eine vorherige Selbstevaluation für den Erfolg des Peer Reviews „weniger wichtig“ sei. So schließt sich einer der Prozessbegleiter im Interview zwar der Aussage des oben zitierten Schulleiters an, dass z.B. SEIS eine gute Vorbereitung auf weitere Evaluationen sei. Es sei jedoch weniger wichtig für das Gelingen des Peer Reviews: *„Vom Verfahren her ist es wichtig. Dann wissen die Kollegen schon wie das läuft. Das ist das eine. Für die Qualitätsentwicklung selbst ist das nicht wichtig, ob vorher eine Selbstevaluation stattgefunden hat. Also das Peer Review kann genauso ein Impuls sein wie eine Selbstevaluation. (Interview PBI)“*

¹⁴³ Zur Einschätzung der Aussagekraft und Nützlichkeit von SEIS im Vergleich zu Peer Review und Bundesländer-Inspektion siehe auch Abschnitt 8.3

7.3 Rolle der Schulleitung im Peer-Review-Prozess

Wie bereits zu Beginn des Abschnitts 7.2 angesprochen, werden die zwei Fragen zum Beitrag des Schulleiters, die in Teil B des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen gestellt wurden, in einem eigenen Gliederungspunkt behandelt. Dies liegt daran, dass der Leiter einer Auslandsschule im Vergleich zu den Chefs staatlicher Schulen in Deutschland im Regelfall eine deutlich größere Gestaltungsmacht hat (vgl. Abschnitt 3.2). Dieser Einfluss des Direktors auf Verlauf und Erfolg des Pädagogischen Qualitätsmanagements äußert sich nicht zuletzt in der Gestaltung des PQM-Instrumentes Peer Review und in der Nutzung seiner Ergebnisse. In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit soll deshalb der Frage nachgegangen werden, inwiefern der Leiter einer Deutschen Auslandsschule zum Gelingen oder auch zum Misslingen des Besuches der „kritischen Freunde“ beitragen kann. Die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung geschieht zum einen auf der Basis der Daten des Rücklaufs der schriftlichen Befragung (siehe Tabelle 77) und zum anderen mit Hilfe von erläuternden und ergänzenden Interviewaussagen. So wurden die Gesprächspartner zu ihrer Meinung hinsichtlich der beiden unten genannten Gelingensbedingungen befragt und zusätzlich wurde in den Leitfadenterviews noch darauf Bezug genommen, welches Verhalten von Schulleitern für den Erfolg eines Peer Reviews eher fördernd und welches eher hinderlich sei¹⁴⁴.

Ergänzend zu diesen Leitfragen und zu den folgenden beiden Items aus der schriftlichen Befragung (FB II) wird für die Analyse des Einflusses des Schulleiters noch ein Item aus dem Bereich D (vgl. Tabelle 83) des Fragebogens zur Auswertung vorgezogen.

B	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
2	Veränderungswille und -bereitschaft der Schulleitung	81	19	0	0	0
5	aktive Unterstützung der Peer-Evaluation durch die Schulleitung	62	34	3	0	1

Tabelle 77: Beitrag des Schulleiters zum Gelingen des Peer Reviews

(Auszug aus Tabelle 76) Anteil der Rückmeldungen in Prozent

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)

Die angesprochene besondere Stellung des Schulleiters¹⁴⁵ im Entwicklungsprozess einer Deutschen Auslandsschule wird durch die Rückmeldungen zu den zwei hier in der Tabelle genannten Aussagen bestätigt. So wird der Wille und die **Bereitschaft** des Direktors **zur Veränderung** (Item B2) von allen 77 Teilnehmern an der schriftlichen Befragung (darunter auch 19 Schulleiter) als gewichtig für das Gelingen eines Peer Reviews eingeschätzt. 81% sind sogar der Ansicht, dieses Merkmal sei „sehr wichtig“. Bei den Schulleitern selbst kommt die Zustimmung zu dieser Aussage sogar noch stärker zum Tragen. 18 der 19 Befragten dieser Gruppe werten den Einfluss ihrer Bereitschaft zur Veränderung als „sehr wichtig“ für den Erfolg des Peer Reviews. Diese Position wird auch in den Interviews von allen befragten Direktoren unterstützt. Einer von ihnen, der das Item B2 im Fragebogen selbst als „sehr wichtig“ bewertet hatte, begründet seine Einschätzung wie folgt: *„Ich denke, dass ein Schulentwicklungsprozess, der ja auch mit Reformansätzen verbunden ist, überhaupt nicht ablaufen kann, wenn die Schulleitung sich dem gegenüber verschließt. (Interview SL5P)“* Dieser Ansicht schließt sich auch ein erfahrene Mitglied einer Steuergruppe an, betont jedoch, dass nur dann, wenn bei Schulleitung und Kollegium gleichermaßen die Bereitschaft zu Veränderun-

¹⁴⁴ vgl. Interviewleitfaden im Anhang zu dieser Arbeit

¹⁴⁵ Der Begriff „Schulleitung“ wird hier mit „Schulleiter“ gleich gesetzt.

gen vorhanden sei (vgl. auch Item B1), ein Peer-Review-Prozess erfolgreich ablaufen könne (Interview SG11P).

Das im FB II genannte Gelingensmerkmal „Veränderungswille und –bereitschaft der Schulleitung“ hat keine deckungsgleiche Entsprechung in der Delphi-Studie von Balzer. Dort lässt sich allerdings unter der Erfolgsbedingung des „Veränderungswillens des Auftraggebers“ (Balzer 2005, S. 129) ein ähnliches Merkmal finden wie Item B2. Zwar ist der Auftraggeber weder bei Balzer noch im deutschen Auslandsschulwesen mit dem Leiter der evaluierten Einrichtung gleich zu setzen, jedoch bestehen hier trotzdem große Parallelen. In der Regel gibt der Leiter einer Institution bzw. eines Unternehmens selbst den Auftrag zur Evaluation¹⁴⁶. Bei Balzer wird allerdings die Gruppe der „Entscheidungsträger“ der evaluierten Einrichtung nicht gesondert für die Bewertung der Erfolgsfaktoren von Evaluationen abgegrenzt. In seiner Studie stimmt er jedoch der hier geäußerten Ansicht zu, dass die „Auftraggeber“ oftmals auch die „Entscheidungsträger“ sind, (a.a.O., S. 181). An Deutschen Auslandsschulen liegt die Auftragsvergabe normalerweise in der Hand des Schulleiters, in Abstimmung mit dem Vorstand bzw. dem Träger. Aus diesem Grund kann der hohe mittlere sequenzielle Rang von 2,28 („sehr wichtig“) des Veränderungswillens des „Auftraggebers“ (nach Balzer) als Untermauerung der Einschätzung der Vertreter des Auslandsschulwesens zur Bedeutung des Veränderungswillens der „Schulleitung“ herangezogen werden.

Nach Meinung der großen Mehrheit der Befragten (FB II) muss der Schulleiter als Voraussetzung für das Gelingen eines Peer Reviews nicht nur die Bereitschaft zur Veränderung mitbringen, sondern die **Evaluation** auch **aktiv unterstützen** (Item B5). 34% der Teilnehmer an der Befragung schätzen dieses Merkmal als „wichtig“, 62% sogar als „sehr wichtig“ ein. Diese Einschätzung wird durch die Ergebnisse der Delphi-Studie von Balzer untermauert. Dort erreicht das Erfolgsmerkmal „Kooperation und engagierte Teilnahme des Auftraggebers“ einen mittleren sequenziellen Rang von 2,31 und wird damit als „sehr wichtig“ bewertet (Balzer 2005, S. 129).

In den zahlreichen Leitfadeninterviews, die sich mit der Rolle der Schulleitung beim Peer Review beschäftigten, wird die Notwendigkeit seiner aktiven Unterstützung durch den Direktor ebenfalls bestätigt. So wurde z.B. in der offen gehaltenen Leitfrage, was der Schulleiter zum Gelingen des Peer Reviews beitragen könne, unabhängig von der schulischen Funktion der Befragten immer wieder darauf hingewiesen, dass die Unterstützung dieser Evaluation durch den Leiter der Schule nicht nur ein Lippenbekenntnis sein dürfe: *„Ein Schulleiter sollte Motor der Schulentwicklung sein. Wenn er sich als Bremsler betätigt und das nicht aktiv unterstützt, sondern wenn er von einer Gruppe in seinem Kollegium dazu gedrängt wird oder es nur macht, weil die ZfA es mehr oder weniger vorschreibt und er es nicht aktiv unterstützt, wird das Peer Review auf jeden Fall beeinträchtigt und erschwert. Die Gefahr, dass es nicht so gute Ergebnisse, nicht so verwertbare Ergebnisse bringt, wäre dann größer.“* (Interview SL3P)¹⁴⁶ Diese Notwendigkeit, dass sich der Schulleiter nicht nur mit dem Peer-Review-Prozess identifizieren, sondern ihn aktiv befördern müsse, stellt auch ein weiterer Amtsinhaber heraus: *„Das ist zum ersten, dass der Schulleiter dem Kollegium das Peer Review als positives Instrument, in Führungszeichen, verkaufen muss. Der Schulleiter muss sich mit dem Peer Review positiv identifizieren. In dem Moment, wo er selber relativiert oder die Methode in Frage stellt, darf er sich nicht wundern, wenn das Kollegium Abstand nimmt. Selbst dann, wenn der Schulleiter einige Aspekte des Peer Reviews kritisch sieht, sollte er sich nach dem Beschluss zur Durchführung auch voll dahinter stellen. Jede Relativierung würde die Motiva-*

¹⁴⁶ Eine Ausnahme ist z.B. die Auftragsvergabe durch die übergeordnete Behörde (z.B. Schulamt) einer staatlichen Einrichtung (z.B. Schule).

tion des Kollegiums gefährden. Außerdem muss der Schulleiter die notwendigen Ressourcen und Strukturen zur Verfügung stellen. (Interview SL5P)“

Die Forderung, dass sich der Schulleiter aktiv in das Peer Review einbringen solle, wird auch im Gespräch mit einem Peer unterstützt. Gleichzeitig gelte es aber zwischen Unterstützung und Einmischung zu unterscheiden: „Der Schulleiter muss es auf alle Fälle aktiv unterstützen. Wenn er das nur delegiert und selbst kein eigenes Interesse daran hat, sondern das nur als lästige Pflicht sieht, das merkt das Kollegium und das merken glaube ich auch die Peers. Er muss engagiert dabei sein und im Peer Review selbst die Balance zwischen Nähe und Distanz wahren. (...) Damit meine ich, dass die Peers nicht den Eindruck gewinnen, dass der Schulleiter versucht, sie zu vereinnahmen oder zu umgarnen. Es geht um eine neutrale professionelle Distanz. Er muss zu den Peers sagen: So, ihr seid jetzt hier, euch steht alles offen, fragt alles, untersucht alles und lasst uns nachher wissen, was für Eindrücke ihr habt. (Interview SG13P)“

Die Aussage, dass der Schulleiter während der Evaluation eine neutrale Distanz zu den „kritischen Freunden“ halten solle, wird auch durch die Rückmeldungen zu Item D11 des Fragebogens (FB II) gestützt, dessen Auswertung hier vorgezogen wird.

D	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
11	Der Schulleiter hält sich während des Besuchs der Gruppe soweit wie möglich im Hintergrund und greift nicht ein.	38	52	9	0	1

Tabelle 78: Aktivität des Schulleiters während des Besuchs der Peers
Anteil der Rückmeldungen in Prozent (Auszug aus Tabelle 83)

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)

90% der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung sind der Ansicht, dass es „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ sei, dass sich der Schulleiter während des Besuches der Peers soweit wie möglich im Hintergrund halten und nicht aktiv eingreifen solle. Das sehen auch die befragten Schulleiter selbst so, in deren Gruppe 17 der 19 Befragten bei diesem Merkmal „wichtig“ (42%) bzw. „sehr wichtig“ (47%) ankreuzten. Im Interview begründet dies ein Schulleiter u.a. mit dem Risiko, dass sonst der Verdacht der Manipulation entstehen könne: „Das [Peer Review, Anmerkung des Verfassers] sollte ein Blick von außen sein und wenn der Schulleiter sich da einmischt, dann macht das keinen guten Eindruck und nährt möglicherweise auch den Verdacht, dass er mit den Peers unter einer Decke steckt und dass er vielleicht sogar was manipulieren will. (Interview SL6P)“ Ein regionaler Prozessbegleiter sieht die Notwendigkeit der Zurückhaltung des Schulleiters während des Peer-Besuches auch darin begründet, dass dadurch u.a. die Rolle der Vertreter der Steuergruppe gestärkt würde: „Die Position des Schulleiters ist grundsätzlich wichtig beim PQM, indem er z.B. alles kaputt machen kann, nichts zulassen. Er ist eben der Türöffner, der alles zulässt und sich weitestgehend zurückzieht. Ich kenne da ein gutes Beispiel, bei dem der Schulleiter sich weitgehend raushält, zwar immer informiert werden will, aber auch Leute hat, die das kompetent machen, vielleicht kompetenter als er selbst. Das lässt er laufen und das finde ich sehr gut. Da werden z.B. Kollegen zu Dingen befähigt, die sie vorher nicht gemacht haben. Das ist auch eine Erweiterung ihrer Rolle als Lehrkraft. (Interview PB1)“ Ein Mitglied der Steuergruppe einer Fallschule, das über die zu enge Kontrolle des Peer Reviews durch den Schulleiter klagte (vgl. auch Abschnitt 6.4), bezeichnet die vom Prozessbegleiter geforderte „Erweiterung der Rolle der Lehrkraft“ im Interview mit dem Begriff „empowerment“, das an seiner Schule gefehlt habe: „Wir haben versucht, dem Schulleiter zu erklären, dass modernes Führungsverständnis 'empowerment' bedeutet. D.h. er muss seine Leute befähigen, etwas zu tun und nicht alles

selber machen. Allerdings prallen da Generationen aufeinander und pädagogische Vorstellungen, die sehr weit auseinander gehen. (Interview SG5)“

Die Rückmeldung der schriftlichen Befragung (Item D11), dass der **Schulleiter nicht aktiv in den Evaluationsprozess eingreifen** solle, stößt auch in den Interviews auf Konsens. Lediglich in dem Fall, dass ein Peer Review, z.B. aufgrund von Missverständnissen in die falsche Richtung läuft, könnte sich ein Interviewpartner vorstellen, dass ein Eingreifen notwendig werden könnte: *„Der Schulleiter soll nicht in die Tätigkeit der Peers eingreifen. Das ist klar. (...) Ich kann mir aber durchaus Situationen vorstellen, in denen es Sinn machen kann, dass der Schulleiter eingreift. Wenn er nämlich merkt, evtl. durch Interviews, durch Gespräche oder evtl. durch Rückmeldungen von Lehrern oder Schülern, dass bestimmte Dinge in die falsche Richtung laufen, z.B. weil Peers eine Entwicklungsfrage missverstanden haben, dann wäre es sogar notwendig, dass der Schulleiter eingreift, damit das nicht in eine falsche Richtung läuft. Was er nicht darf, im Sinne von eingreifen, ist zu versuchen, die Ergebnisse beeinflussen zu wollen, weil er merkt, dass da für die Schule was Ungünstiges raus kommt. Da hat er sich natürlich raus zu halten. Wenn er aber merkt, dass es irgendwo Missverständnisse gibt, die Ergebnisse verfälschen könnten, dann sollte er schon reagieren. (Interview SL3P)“*

Die Frage der Einflussnahme auf Prozess und Ergebnisse des Peer Reviews kam auch in den 19 Leitfadeninterviews zur Rolle des Schulleiters immer wieder zur Sprache. Hierbei wurden den Gesprächspartnern zwei Leitfragen gestellt:

**Fragen an die durchführende Schule
Schulleiter, Schulvorstand und Steuergruppen bzw. PQMs**

1. Was kann der Schulleiter zum Erfolg des Peer Reviews an der eigenen Schule beitragen?
2. Welches Verhalten des Schulleiters ist dabei eher hinderlich?

Auszug aus dem Leitfaden für Interviews mit Vertretern des Auslandsschulwesens¹⁴⁷

Bei den Aussagen zu diesen offen gestellten Fragen, die den Einfluss des Schulleiters auf den Erfolg eines Peer Reviews einmal positiv (Förderung des Gelingens) und einmal sozusagen spiegelverkehrt, also negativ (Behinderung des Gelingens) beleuchteten, wurden verschiedene Merkmale von Schulleiterhandeln durch mehrere Personen unabhängig voneinander genannt. Die folgende Tabelle stellt diese Antworten mit Hilfe von fünf nachträglich gebildeten Kategorien quantitativ dar.

	aktive Einbeziehung der Betroffenen	Offenheit gegenüber den Ergebnissen	Schulleiter muss die Ressourcen bereit stellen	Information, Motivation, Überzeugung	Schulleiter muss hinter dem Peer Review stehen
Nennungen (Anzahl der Interviewpartner)	10	9	7	7	6

Tabelle 79: Förderndes Verhalten des Schulleiters im Rahmen des Peer Reviews
Quelle: Leitfadeninterviews mit Vertretern des Auslandsschulwesens (n = 19)¹⁴⁸
(Mehrfachnennungen möglich)

¹⁴⁷ Der vollständige Leitfaden findet sich im Anhang zu dieser Arbeit.

¹⁴⁸ davon neun Mitglieder der Steuergruppe, sieben Schulleiter, zwei Prozessbegleiter und ein Schulvorstand

Tabelle 79 zeigt, von wie vielen Interviewpartnern die einzelnen Kategorien fördernden Schulleiterhandelns genannt wurden – unabhängig davon, ob sie ihre Aussage positiv formulierten (Gelingensbedingung) oder negativ (Hindernis). Im Folgenden soll nun versucht werden, diese zahlenmäßig aufbereiteten Rückmeldungen mit Hilfe ausgewählter Zitate zu konkretisieren. Um eine inhaltliche Fragmentierung der einzelnen Interviewantworten zu den beiden Leitfragen zu vermeiden, werden diese trotz der notwendigen Zuordnung zu den oben genannten Kategorien nicht aus dem semantischen Zusammenhang gerissen. So kommt es naturgemäß immer wieder vor, dass einzelne Zitate gleichzeitig Bezüge zu unterschiedlichen positiven und negativen Wirkungen des Schulleiterhandelns aufweisen.

Die von den meisten Interviewpartnern (zehn) genannten Merkmale eines Schulleiterhandelns, das zum Gelingen des Peer-Review-Prozesses beiträgt, passen in die Kategorie der **„aktiven Einbeziehung der Betroffenen“**. Damit ist gemeint, dass insbesondere das Kollegium aber auch Schüler oder Eltern nicht nur von der Evaluation betroffen sind, sondern diese aktiv mitgestalten sollten. Dies kann z.B. über die Einbeziehung der Steuergruppe in die Organisation des Peer Reviews geschehen: *„Dem Schulleiter kommt eine entscheidende Rolle zu. Das Wichtigste: an ihm liegt es, ob das Kollegium mitgenommen wird, ob Eltern und Schüler einbezogen werden und ob dabei das Kollegium nicht den Eindruck erhält, es werde fremdbestimmt. Das Klima muss stimmen und es muss Platz sein für eine PQM-Gruppe bzw. für die Steuergruppe, Prozesse auch wirklich anstoßen zu können. Andererseits muss er darauf achten, dass die Steuergruppe mit der Schulleitung in Kontakt steht. Ein Mitglied der Steuergruppe sollte der Schulleitung selbst angehören. (Interview SL2)“* Der interviewte Schulleiter stellt hier heraus, dass die Steuergruppe einerseits einen festen Platz im Peer-Review-Prozess haben, andererseits aber auch die Kommunikation mit der Schulleitung gewährleistet sein müsse. Ein Mitglied einer Steuergruppe, das gleichzeitig an der eigenen Schule stellvertretender Schulleiter ist, sieht in der Übergabe von Verantwortung an die Steuergruppe eine wichtige Rahmenbedingung für den Erfolg eines Peer Reviews. Organisatorisch müsse das dadurch umgesetzt werden, *„dass Leute frei gestellt werden, die sich drum kümmern. Und, dass er [der Schulleiter, Anmerkung des Verfassers] die Ergebnisse, die aus dem Peer Review kommen, dann auch mit etwas Fingerspitzengefühl ins Kollegium bringt. Also, dass das weiter verfolgt wird. Und dass er auch Leute hat und auch mit einsetzt, z.B. die Steuergruppe oder Kollegen, die dann weiter daran arbeiten. Er sollte einen Anschub geben, das hilft enorm. Aber er kann das nicht alleine. Da braucht er eine Basis im Kollegium. Da ist es immer gut, wenn man Leute hat, die dazwischen stehen und das auch mit umsetzen. Also meine Erfahrung ist, dass das mit der Steuergruppe sehr gut ist, weil sie Dinge systematisch planen und beobachten, was man als Schulleiter im täglichen Geschäft sehr schnell aus dem Blick verliert. (Interview SG9P)“* Aus der Sicht dieses Gesprächspartners spielt die Einbeziehung der Betroffenen also nicht nur bei der Vorbereitung des Peer Reviews und zur Entlastung der Schulleitung eine Rolle, sondern auch bei der Kommunikation der Ergebnisse und bei deren Umsetzung. Diese Aussage wird durch die Auswertung der schriftlichen Befragung (FB II, Item F3) gestützt, in der sich über 90% der Befragten für die Notwendigkeit der Einbeziehung der Betroffenen bei der Nutzung der Evaluationsergebnisse aussprechen (vgl. Tabelle 94).

In den Interviews kam immer wieder zur Sprache, dass der Schulleiter die für das Peer Review und die damit einhergehende Schulentwicklungsarbeit nötigen Freiräume gewähren müsse. In diesem Zusammenhang berichtet ein Mitglied einer Steuergruppe von einem Negativbeispiel, bei dem die Arbeit der Steuergruppe durch übermäßige Kontrolle behindert wurde: *„Meine Schulleiterin gehört zu einer aussterbenden Art. Sie möchte alles unter Kontrolle haben, sie möchte jeden kontrollieren. Das steht schon per se im Widerspruch zur Schulentwicklung, wenn ein Schulleiter keine Aufgaben delegiert, noch nicht mal an Vertrauensleute, sondern da auch immer noch dabei sitzen will. (Interview SG12P)“* Dass Anspruch und ge-

fühlte Wirklichkeit in der Frage der Einbeziehung der Betroffenen und deren Kontrolle je nach Perspektive auseinander klaffen können, wird durch ein Beispiel illustriert, bei dem der Schulleiter und ein Mitglied der Steuergruppe seiner Schule getrennt voneinander befragt wurden. Während der Schulleiter betont, wie wichtig es sei, dass man das Kollegium einbinde und das Peer Review „nicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg“ organisiere (Interview SL4), beklagt sich ein Mitglied des Orga-Teams an dessen Schule darüber, dass alle geplanten Maßnahmen detailliert mit dem Vorgesetzten besprochen werden müssten: *„Daher, dass er ein Einzelkämpfer ist und nicht das PQM-Team als Partner sieht, bekommen wir auch manche Informationen nicht. (Interview SG5)“* Genau dieses hier geschilderte Einzelkämpfertum des Schulleiters kritisiert ein regionaler Prozessbegleiter im Interview: *„Das widerspricht dem PQM-Ansatz, weil es eben darum geht, Betroffene zu Beteiligten zu machen. (...) Da hängt dran, seine Leute zu schätzen, auszubilden, zu fördern. Da hängen Teamarbeit oder Feedback dran, alles Kriterien, die für eine erfolgreiche Schulentwicklung wichtig sind. Aber es ist interessant, wie das z.B. an einzelnen Schulen läuft: absolut autokratisch, top down. (Interview PBI)“* Dieser Meinung schließt sich auch ein interviewtes Mitglied einer Steuergruppe an, betont jedoch, dass der Schulleiter selbst aktiv in den Peer-Review-Prozess eingebunden werden müsse: *„Ganz wichtig ist, dass der Schulleiter nicht versucht, das ganze top down zu leiten, dass der Schulleiter sich integriert in eine Steuergruppe, in der die Mitglieder gleichberechtigt sind. Der Schulleiter muss natürlich dabei sein, ganz klar. Und er muss den Prozess grundsätzlich bejahen und unterstützen. Das ist Grundvoraussetzung. Und dann sollte er als ein Mitglied der Steuergruppe daran mitarbeiten. (Interview SG11P)“*

Ein interviewter Schulleiter ist der Ansicht, dass der Eindruck vermieden werden müsse, dass ein Peer Review „verordnet“ werde. Stattdessen müsse in der Schulgemeinschaft ein Konsens über den Einsatz des Instrumentes erzielt werden: *„Jede Relativierung, jeder Pessimismus wäre hinderlich und es wäre auch hinderlich, wenn der Schulleiter überzieht und das Peer Review plötzlich als von oben verordnet betrachtet wird. Ich glaube, dass es sehr wichtig ist, dass innerhalb der Diskussion der Schulentwicklung – es sind ja hier Stationen vorgegeben, wie SEIS, Peer Review und BLI – dass hier immer ein Konsens erzielt wird, so dass man das Gefühl haben kann, dass alle beteiligten Schulgremien, die eingebunden sind, tatsächlich für sich den Konsens gefunden haben: wir halten das Peer Review für einen wichtigen Schritt unserer Qualitätsentwicklung. (Interview SL5P)“* Dieser Notwendigkeit, im Kollegium einen Konsens zur Durchführung eines Peer Reviews herzustellen, schließt sich im Interview auch ein weiterer Direktor an. Aus seiner Sicht ist es hinderlich, *„wenn der Schulleiter sagt: jetzt haben wir SEIS gemacht, jetzt machen wir noch das Peer Review, das haken wir dann ab. Wenn er also selber dem nicht positiv gegenüber steht und das Peer Review über die Köpfe der Lehrer hinweg organisiert. Die Einbindung der Kollegen ist immer das wichtigste. (...) Etwas durchzudrücken ist nur begrenzt möglich, denn selbst, wenn ich eine Mehrheit in der Lehrerkonferenz dafür kriege und 40% dagegen sind und das dann boykottieren, dann wird es ein Misserfolg. Also ich kann eigentlich nur immer die Leute überzeugen. (Interview SLAP)“*

Ein Schulvorstand sieht das im Interview ähnlich. Eine Einbeziehung der Betroffenen bedeute in letzter Konsequenz aber auch die uneingeschränkte **Offenheit** der Schulleitung **gegenüber den Ergebnissen** der Evaluation, *„denn entweder ist sie bereit, sich diesem Prozess und den sich daraus ergebenden Fragen auch mit der Gefahr der kritischen Rückfragen zu stellen oder sie verwendet ihre Energie darauf, alles, was sich nicht so gut anhören könnte, zu unterbinden oder zu überdecken. Ich kann mir ein Peer Review nur schwer vorstellen ohne eine entscheidende Einbindung der Schulleitung. Je größer die Souveränität der Schulleitung ist, Prozesse, die ja grundsätzlich auch ihre Eigendynamik haben, laufen zu lassen, desto stärker ist meines Erachtens am Ende der Erfolg. Je enger der Rahmen, desto weniger kann sich entwickeln. Je weiter der Rahmen – und es braucht einen Rahmen – desto größer ist die Chance, dass es sich positiv niederschlägt. (Interview SV1)“*

Diese vom Schulvorstand geforderte Offenheit gegenüber den Ergebnissen des Peer Reviews sehen neun der 19 Interviewpartner, die zur Rolle der Schulleitung befragt wurden, als wichtige Voraussetzung für dessen Gelingen an. Gleichzeitig korrespondiert diese Einschätzung mit der bereits dargestellten Rückmeldung zu Item B4 (vgl. Abschnitt 7.2), in der die Offenheit aller Beteiligten (dazu gehört auch der Schulleiter) gegenüber den Resultaten des Peer Reviews von der großen Mehrheit der Befragten als Voraussetzung für deren Erfolg bewertet wird. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass nicht versucht wird, die Arbeit der Peers so zu beeinflussen, dass kritische Ergebnisse gar nicht erst zutage treten. Das Mitglied einer Steuergruppe formuliert das im Interview wie folgt: *„Er sollte eine entsprechende Offenheit mitbringen oder Ehrlichkeit, seine Schule so zu zeigen, wie sie wirklich ist und nicht versuchen, eine Showveranstaltung draus zu machen, oder das zu steuern. (Interview SG8)“* Diese Gefahr der Steuerung ist nach Aussage eines anderen Steuergruppenmitglieds, das schon selbst Leitungserfahrung gesammelt hat, insbesondere dann groß, wenn der Schulleiter selbst ins Zentrum der Kritik zu rücken droht: *„Der Schulleiter muss bereit sein, Kritik anzunehmen und aufgrund dieser Kritik sich selbst zu verändern. Viele Schulleiter haben ja die Angst, beim Peer Review gesagt zu bekommen, dass die Schule Veränderungsbedarf habe. Das ist das Entscheidende, wenn er nicht zulassen will, dass hinter die Kulissen geschaut wird und dass er dann im Prinzip verantwortlich gemacht würde für negative Entwicklungen an der Schule. (Interview SG1P)“* Gleichzeitig, so ein interviewter Direktor einer Deutschen Auslandsschule, dürfe die Evaluation nicht von vorneherein so angelegt werden, dass gewünschte bzw. erwünschte Ergebnisse heraus kommen: *„Es darf beim Kollegium nicht so ankommen als ob der Schulleiter das Peer Review für eigene Ziele instrumentalisieren würde. (Interview SL7)“*

Der Leiter einer Auslandsschule muss also offen gegenüber den Ergebnissen des Peer Reviews sein und darf nicht versuchen oder den Anschein erwecken, diese in seinem Sinne zu beeinflussen. Diese Forderung korrespondiert damit, dass die große Mehrheit (90%) der schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens der Ansicht ist, der Schulleiter solle sich während des Besuches der „kritischen Freunde“ soweit als möglich im Hintergrund halten (vgl. Item D11). So ein Verhalten reduziert die Befürchtungen einer Einmischung. Andererseits muss der Direktor die Arbeit der Peers dadurch unterstützen, dass er ihnen die notwendigen **Ressourcen zur Verfügung stellt** bzw. die organisatorischen Rahmenbedingungen für die Evaluation schafft. Sieben der 19 Befragten äußerten sich unabhängig voneinander in diese Richtung (vgl. Tabelle 79), z.B.: *„Er hilft im Rahmen der Vorbereitung, indem er dafür sorgt, dass die angeforderten Dokumente usw. geliefert werden, der Zeitplan eingehalten wird und die personellen Ressourcen im Kollegium bereitgestellt werden. Er stimmt die Schule auf Veränderung ein, wenn er für offene Meinungsäußerung eintritt. Bei der Durchführung muss er den organisatorischen Rahmen für einen sinnvollen Ablauf der Evaluation garantieren. (Interview SL1)“* Zu diesen Rahmenbedingungen gehört auch die Bereitstellung der notwendigen finanziellen Ressourcen, z.B. für die Reisekosten und Unterbringung der Peers. Hier gelte es z.B. den *„Vorstand zu überzeugen, dafür Geld zu investieren (Interview SL3P)“*, damit das Peer Review ein Erfolg werden könne.

Neben der Gewährleistung der notwendigen Ressourcen ist die **Überzeugungsarbeit** gegenüber dem Kollegium ein weiteres Kriterium, das aus der Sicht mehrerer Interviewpartner (sieben von 19) ein förderndes Verhalten eines Schulleiters kennzeichnet: *„Er muss schon im Vorfeld mit dem Peer-Team gut zusammenarbeiten, damit die sich gut vorbereiten können. Der Schulleiter muss die Organisation vor Ort perfekt gewährleisten. Er kann – soweit es möglich ist – die Lehrer positiv darauf einstimmen und er muss v.a. aufpassen, dass er selbst vom Kollegium nicht als parteiisch empfunden wird. (Interview SL7)“* Zu dieser Einstimmung gehört nach Ansicht eines weiteren Interviewpartners auch, dass der

Schulleiter offen über Inhalte und Ziele des Peer Reviews informiere und dadurch helfe, Ängste abzubauen: *„Er muss möglichst offen damit umgehen, positiv damit umgehen, Ängste nehmen, informieren, vorbereiten, gemeinsame Ziele stecken, möglichst viele mit ins Boot nehmen. Das sind die wesentlichen Punkte. (Interview SL6P)“* Die hier nochmals angesprochene Offenheit von Seiten des Schulleiters und die notwendige Überzeugungsarbeit wird ebenso von einem interviewten Mitglied einer Steuergruppe als Voraussetzung für ein erfolgreiches Peer Review gesehen. Würde es diesem nicht gelingen, das Kollegium zur aufgeschlossenen Teilnahme zu motivieren, wäre das ein Zeichen mangelnder Führungsqualität: *„Der Schulleiter muss von Anfang an das Ganze offen und transparent multiplizieren und das Kollegium motivieren, dass sie das Peer Review offen und motiviert angehen. Das gehört für mich zur Führungsqualität und zur Führungsaufgabe eines Schulleiters mit dazu. Wenn es ihm nicht gelingt, das positiv zu verkaufen, so dass das Kollegium voll dahinter steht, dann fällt das unweigerlich auf die mangelnden Qualitäten des Schulleiters zurück. (Interview SG3P)“* Dieser Ansicht schließt sich auch ein weiterer Interviewpartner an: *„Ich denke – und das halte ich für sehr wichtig – er kann und muss im Vorfeld versuchen, eine positive Akzeptanz gegenüber dem Instrument zu schaffen und etwaige Widerstände, die da sind, zumindest soweit zu neutralisieren, dass die Leute, die skeptisch sind, zumindest sagen: machen wir’s mal und hoffen wir, dass was Vernünftiges dabei raus kommt. (Interview SL3P)“*

Ein Schulleiter muss also schon im Vorfeld des Besuches der „kritischen Freunde“ erkennen lassen, dass er **hinter dem Peer Review steht**. Gleiches gilt jedoch nach Aussage einer regionalen Prozessbegleiterin bei der Umsetzung der Ergebnisse: *„Also für die Arbeit nachher an den Punkten, die die Peers rausgefunden haben, da ist es schon wichtig, dass die Schulleitung Unterstützung gibt. Ohne die Schulleitung oder hinter dem Rücken der Schulleitung oder gar gegen die Schulleitung geht ja nirgends was. (...) Er muss schon ein Signal setzen, dass er es wichtig findet. Er muss das im Kollegium sagen, dass das keine Pflichtübung ist, sondern, dass die Schule es wirklich braucht. (Interview PB3)“* Sechs der 19 Interviewpartner nannten diesen Aspekt des Schulleiterhandelns unabhängig voneinander bedeutsam für ein gelingendes Peer Review (vgl. Tabelle 79). Die Tatsache, dass dieses, wenn es erfolgreich sein soll, für den Schulleiter nicht nur eine „Pflichtübung“ sein dürfe, kommt in den Interviews mehrfach zum Ausdruck: *„Das versteht sich von selbst. Wenn ich als Schulleiter versuche, das als Spielchen zu sehen, dann macht das wenig Sinn. Es muss schon eine Unterstützung da sein, sonst kann man es eigentlich gleich lassen. (Interview SL6P)“* Gleichzeitig, so ein Mitglied einer Steuergruppe, müsse der Schulleiter einen offenen Diskurs über das Peer Review und die gesetzten Beobachtungsschwerpunkte ermöglichen und dabei die Bedürfnisse der Betroffenen mit einbeziehen: *„Das muss ein Schulleiter unterstützen. Er soll die Diskussionen nicht leiten aber er soll die Bedingungen schaffen, dass ein kritischer Austausch schon im Vorfeld möglich ist und nicht erst, wenn die Peers da sind. (Interview SG2P)“* Hinderlich wäre dagegen, wenn er das Peer Review *„zentral organisiert, er Themen, die für ihn unangenehm sind, weg lässt, dass er Themen, die unwichtig sind, nach vorne hebt, dass er also steuernd eingreift. (...) Dann entwickelt sich die Schule über den Schulleiter und das ist eine andere Entwicklung als eine, die aus dem Kollegium heraus kommt, aus deren Bedürfnissen. (ebd.)“* Ein Direktor sollte bei der Konzeption des Peer Reviews in jedem Falle die **Belange des Kollegiums** berücksichtigen. So sieht das auch ein weiterer Interviewpartner: *„Was auch, denke ich, störend ist, ist, wenn er nicht den Bezug herstellt zwischen den Belangen der Lehrkräfte und Schüler und dem Peer Review. Das ist wichtig, weil viele Lehrkräfte den Eindruck haben, dass das mit ihnen nicht viel zu tun hat. (Interview SG9P)“* Hier schließt sich wieder der Kreis zu dem Verhalten, das von den Interviewpartnern am häufigsten für ein positives Schulleiterverhalten hinsichtlich des Erfolgs eines Peer Review genannt wurde: die Einbeziehung der Betroffenen (vgl. Tabelle 79).

7.4 Merkmale und Auswahl der Peers

7.4.1 Merkmale der Peers

Neben dem Verhalten und der Persönlichkeit des Schulleiters der einladenden Schule spielen naturgemäß beim Peer Review auch die persönlichen und fachlichen Merkmale der Evaluatoren selbst, also der Peers, eine besondere Rolle. Deshalb wurde diesem Aspekt in der schriftlichen Befragung der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens ein eigener Abschnitt gewidmet. Die Ergebnisse von Teil C des FB II, die in Tabelle 80 zusammen gefasst sind, werden im Folgenden noch durch Interviewaussagen ergänzt.

C	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	große Erfahrung der Peers mit Evaluationen	4	65	31	0	0
2	Unabhängigkeit der Peers von der einladenden Schule	57	36	5	1	0
3	Peers sollten möglichst aus der (räumlichen) Nähe der besuchten Schule kommen (z.B. gleiche(s) Land/ Region).	1	21	51	26	1
4	Peers haben eine langjährige Unterrichtserfahrung	19	52	26	3	0
5	Peers haben eine langjährige Erfahrung im Auslandsschuldienst	8	38	40	13	1
6	Peers haben Erfahrung in der Schulentwicklung	24	56	16	4	0
7	hohe Akzeptanz und Glaubwürdigkeit der Peers	57	37	5	0	1
8	Mindestens ein Mitglied des Peer-Teams spricht die Landessprache.	48	13	25	13	1
9	Dieses Item wurde wegen seiner Ähnlichkeit zum Item 8 nicht gesondert ausgewertet ¹⁴⁹ .					
10	Zwischen den Peers und den Betroffenen aus der besuchten Schule besteht ein professionelles Maß an persönlicher Distanz.	30	60	9	0	1
11	Peers haben fundierte Kenntnisse in den zu evaluierenden Themen bzw. Bereichen (Fachexpertise).	23	57	18	0	1
12	hohe soziale Kompetenz der Peers	51	47	1	0	1
13	hohe kommunikative Kompetenz der Peers	66	32	1	0	0
14	Peers kennen wissenschaftliche Qualitätsstandards von Evaluation (Evaluationsstandards).	29	56	14	0	1
15	Peers stehen der Schule und ihrer Arbeit positiv gegenüber.	45	43	9	1	1
16	Die Anzahl der Peers orientiert sich an den Anforderungen der zu untersuchenden Fragestellungen und der vorhandenen Zeit.	40	45	12	0	3
17	Die Peers kennen die Rahmenbedingungen der besuchten Schule (z.B. Schülerklientel, kulturelles Umfeld) aus der eigenen Schule.	13	32	40	15	0
18	<i>Ein Mitglied der Peers übernimmt die Leitung der Gruppe¹⁵⁰.</i>	44	29	19	7	2
19	Im Peer-Team ist mindestens ein Mitglied, das bereits schon einmal ein Peer Review durchgeführt hat.	30	25	32	11	2
20	Peers haben eine spezielle Peer-Ausbildung durchlaufen	55	25	19	0	2

Tabelle 80: Merkmale der Peers
Anteil der Rückmeldungen in Prozent

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)
Fragen, die nur von Peers beantwortet werden sollten, sind grau unterlegt (n = 53).

¹⁴⁹ vgl. Original-Fragebogen (FB II) im Anhang zu dieser Arbeit

¹⁵⁰ Item C18 wird in Abschnitt 7.5.2 gemeinsam mit Item D14 (Aufgabenverteilung zwischen den Peers) ausgewertet.

Wie aus Tabelle 80 hervor geht, sind gut zwei Drittel der Befragten der Ansicht, dass **Peers** eine große **Erfahrung mit Evaluation haben** sollten (Item C1), damit ein Peer Review gelingen kann. 31% schätzen das als „weniger bedeutsam“ ein. Die große Bedeutung der „hohen Evaluationsexpertise des Evaluators“ wird auch in der Delphi-Studie von Balzer (2005, S. 129) als gewichtiges Erfolgsmerkmal von Evaluationen gewertet. Das diesbezügliche Item erreicht in der Rückmeldung der Evaluationsexperten einen mittleren sequenziellen Rang von 1,81 („sehr wichtig“). In den Interviews zur Notwendigkeit der Evaluationserfahrung auf Seiten der Peers schließen sich vier von sieben Gesprächspartnern, die zu diesem Item befragt wurden, der Meinung der Mehrheit der schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens an. Drei Interviewpartner schätzen die Notwendigkeit einer „großen Erfahrung mit Evaluation“ auf Seiten der Peers als weniger bedeutsam ein. Ein Grund, der für die Notwendigkeit von Evaluationserfahrung ins Feld geführt wird, ist die effektive Arbeitsweise: *„Damit die in den wenigen Tagen effektiv arbeiten können, müssen die einfach Erfahrung mitbringen. Ansonsten macht das keinen Sinn. (Interview SG8)“* Außerdem ist Evaluationserfahrung aus der Sicht eines anderen Gesprächspartners, der selbst schon als Peer im Einsatz war, wichtig, um das evaluatorische Handwerkszeug zu beherrschen: *„Das ist auf jeden Fall wichtig. Das sollte man schon ein bisschen haben, denn das kann man sich nicht alles noch aneignen während der Evaluation. Man muss z.B. ein Gespräch schon so aufbauen, dass man es hinterher auch auswerten kann. (Interview SG2P)“* Auf dieses Handwerkszeug geht auch der dritte Gesprächspartner ein, der zu diesem Item befragt wurde: *„Wenn ein Peer keine eigenen Erfahrungen mit Evaluation hat, fehlt ihm, glaube ich, ein bisschen das Fingerspitzengefühl dafür. Man muss grundsätzlich auch die Schwierigkeiten einer Evaluation kennen. Ohne vorherige Erfahrung als Peer tätig zu werden, sehe ich als problematisch. Das ist so, wie wenn man sich vor eine Klasse stellt und eigentlich keine rechte Ahnung davon hat, wie man Unterricht aufziehen soll. Man braucht einfach Handwerkszeug. (Interview SG11P)“* Diese Einschätzung wurde bereits im Rahmen der Analyse der Gelingensbedingungen der Peer Reviews an den vier Fallschulen bestätigt. So kritisierte ein Peer an der DSB Kairo explizit die mangelnde Evaluationserfahrung und damit Professionalität einzelner „kritischer Freunde“ (vgl. auch Abschnitt 6.3.1).

Nicht alle interviewten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens waren der Ansicht, dass die Peers große Evaluationserfahrung als Voraussetzung für ein gelingendes Peer Review bräuchten. Ein Schulleiter, der selbst schon als Peer im Einsatz war, sieht hier z.B. Kenntnisse von Evaluationsmethoden als gewichtiger für den Erfolg des Peer Reviews an: *„Die Peers müssen nicht schon viele Erfahrungen mit konkreter Evaluation haben oder sie müssen nicht schon viele Evaluationen durchgeführt haben, aber ich denke, sie sollten über die Methoden, die wichtig sind für den Peer, geschult sein und darin dann Erfahrung haben. (Interview SL5P)“* Auf die Bedeutung methodischer Kompetenzen des Peers geht auch eine regionale Prozessbegleiterin im Interview ein. Aus ihrer Erfahrung bei der Betreuung von insgesamt elf Peer Reviews fügt sie noch hinzu: *„Ich glaube, wichtiger sind die Haltung und die Rolle [des Peers, Anmerkung des Verfassers] bei der Sache. Erfahrung muss nicht jeder im Team haben. (...) Wichtiger ist ja, dass sie ihre Rolle kennen, dass sie nicht Inspektor oder Schulmeister spielen. Die methodische Erfahrung müsste einer haben, der weiß, wie man ran geht, wie er die Fragen beantworten kann. Die anderen müssen einfach einen gesunden Menschenverstand haben und ein offenes Ohr. (Interview PB3)“* Ein Schulleiter geht bei der Begründung seiner Einschätzung zu diesem Item auf dessen konkrete Formulierung ein. So könne man bei Peers nicht unbedingt eine „große“ Evaluationserfahrung voraussetzen, denn: *„so viele Peers gibt es ja [im deutschen Auslandsschulwesen, Anmerkung des Verfassers] nicht, also muss man auch unerfahrene Peers Erfahrungen sammeln lassen. (Interview SL3P)“* Dies liegt in der Tatsache begründet, dass unter den vermittelten Lehrkräften an deutschen Auslandsschulen und damit auch unter den Peers vertragsbedingt eine hohe Fluktuation vorherrscht.

Die Aussage, dass die **Peers unabhängig von der besuchten Schule** sein sollten (Item C2), erreicht als Gelingensbedingung von Peer Reviews in der schriftlichen Befragung eine hohe Zustimmung von 93%. 57% der Befragten, darunter 16 von 19 befragten Schulleitern, halten das Merkmal sogar für „sehr wichtig“. Diese Einschätzung deckt sich auch mit den Rückmeldungen der Evaluationsexperten, die in der Delphi-Studie von Balzer (2005, S. 129) befragt wurden. Dort erreicht das Erfolgsmerkmal, dass die Evaluatoren unabhängig sein sollten, einen sehr hohen mittleren sequenziellen Rang von 1,77 („sehr wichtig“). Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation spricht in diesem Zusammenhang vom Evaluationsstandard der „unparteiischen Durchführung und Berichterstattung“ („F4“) und untermauert nochmals die Bedeutung der Unabhängigkeit der Evaluatoren: *„Die Evaluation soll unterschiedliche Sichtweisen von Beteiligten und Betroffenen auf Gegenstand und Ergebnisse der Evaluation in Rechnung stellen. Berichte sollen ebenso wie der gesamte Evaluationsprozess die unparteiische Position des Evaluationsteams erkennen lassen. Bewertungen sollen fair und möglichst frei von persönlichen Gefühlen getroffen werden.“* (www.degeval.de/degeval-standards/standards)

Diese Unabhängigkeit ist bei den Peers im deutschen Auslandsschulwesen bereits in den Empfehlungen der Berichterstattergruppe für Qualitätsentwicklung zur Durchführung von Peer Reviews vorgegeben. Dort heißt es: *„Die Peers sollten nicht von der Schule in irgendeiner Form abhängig sein, auch umgekehrt die Schule nicht von den Peers.“* (Berichterstattergruppe 2006) Hinzu kommt, dass ein Abhängigkeitsverhältnis dadurch nahezu ausgeschlossen werden kann, dass die „kritischen Freunde“ im deutschen Auslandsschulwesen in der Regel von weit entfernt liegenden Schulen rekrutiert werden, die in keiner engeren Beziehung, aber auch nicht in einer Konkurrenzsituation zu den einladenden Schulen stehen.

Die Frage, ob die **Peers aus der räumlichen Nähe der besuchten Schule** kommen sollten (Item C3), um ein erfolgreiches Peer Review zu gewährleisten, hat einen direkten Bezug zum Evaluationsstandard der „Effizienz von Evaluation“ („D3“) bei dem gefordert wird, dass der Aufwand einer Evaluation in einem angemessenen Verhältnis zu deren Nutzen stehen sollte (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards). Die große Mehrheit der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens misst dem Kriterium der räumlichen Nähe jedoch keine besondere Bedeutung bei. 51% finden diese Gelingensbedingung sei „weniger wichtig“, ein Viertel der Befragten ist sogar der Ansicht, sie habe „keine Bedeutung“. Alle neun befragten regionalen Prozessbegleiter, die insgesamt über eine Erfahrung von knapp 100 betreuten Peer Reviews verfügen, sind in der schriftlichen Befragung ebenfalls der Ansicht, dass die räumliche Nähe der Peers weniger oder überhaupt nicht bedeutsam für deren Gelingen sei. Diese Einschätzung wird auch durch die Erfahrungen an den vier untersuchten Fallschulen gestützt. Mit Ausnahme der DSB Kairo wurden dort weitgehend Peers eingesetzt, die zwar aus der gleichen Region (Naher Osten) kamen, jedoch nicht nur aus dem Land der evaluierten Schule. Der Schulleiter der DSB Kairo, wo die Peers ausschließlich aus ägyptischen Partnerschulen (vier sogar aus Kairo selbst) rekrutiert wurden, begründet diese Vorgehensweise damit, dass das Peer Review so die Möglichkeit eröffnen würde, persönliche Kontakte mit den „Nachbarschulen“ zu knüpfen bzw. zu erhalten: *„Darum ist es auch gut, dass es jemand ist, den man wieder sieht, also nicht jemand, den man nur einmalig sieht, der z.B. aus Sharjah kommt oder aus Jeddah, den sieht an nie mehr. Von daher wäre es ganz gut, wenn es in einem persönlichen Rahmen bleibt. (...) Die persönlichen Kontakte finde ich wichtiger als einen hoch qualifizierten Fachmann, der aus dem weit entfernten Ausland kommt. (Interview SL DSBK)“* Ein damaliges Mitglied der Steuergruppe an der DSB Kairo sieht das dagegen anders und spricht sich dafür aus, Peers aus dem Ausland zu holen: *„Das wäre sicherlich eine Bereicherung, da wir ja als Kollegen nach ein paar Jahren schon so lange in Ägypten sind, dass wir in gewisser Weise ‘verbuscht’ sind. So ein Blick von außen wäre sicherlich noch einmal hilfreich gewesen. (Interview SG1 DSBK)“* Dieser Interviewpartner ist also der Meinung, dass

die räumliche Nähe der Peers zur besuchten Schule für das Gelingen eines Peer Reviews an Auslandsschulen nicht unbedeutend, sondern sogar nachteilig sei. Ein Argument hierfür ist die Gefahr der Voreingenommenheit. Andererseits besteht die Chance eines im doppelten Sinne „externen“ Blicks auf die besuchte Schule.

Während also gut drei Viertel der schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens die räumliche Nähe des Evaluators zur besuchten Schule nicht als Gelingensbedingung von Peer Reviews bewerten, ist es bei dem Merkmal einer „**langjährigen Unterrichtserfahrung**“ (Item C4) nahezu umgekehrt. Hier sprechen sich 71% der Teilnehmer an der Befragung dafür aus, dass Peers diese Erfahrung mit Unterricht haben sollten. Dem schließen sich auch alle elf Interviewpartner an, die zu diesem Item befragt wurden. Ein regionaler Prozessbegleiter begründet dies nicht zuletzt damit, dass in den Empfehlungen der Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung für das deutsche Auslandsschulwesen (Berichterstattergruppe 2006) die Evaluation von Unterricht als Teil des Peer Reviews verpflichtend vorgegeben sei: *„Unterrichtserfahrung sollte schon vorhanden sein. Bei den Peer Reviews im Bereich des PQMs der ZfA ist ja immer eine Unterrichts-Pflichtfrage dabei. Deshalb würde ich sagen, dass da auch Unterrichtsexpertise da sein muss. (Interview PB2)“* Eine interviewte Vertreterin einer Steuergruppe sieht das genauso. Von Ausnahmen abgesehen seien Lehrkräfte mit längerer Unterrichtserfahrung besser geeignet, den Unterricht von Kollegen zu beobachten als unerfahrene: *„Ich denke schon, dass ein Peer auf Unterrichtserfahrung zurück blicken sollte. (...) Wenn ich fundiert Unterricht anderer Kollegen beobachten soll, dann muss ich auch selber fundierte Kenntnisse über Unterricht haben und sollte auch schon genügend meinen eigenen Unterricht reflektiert haben, um differenziert den Unterricht anderer beobachten zu können. Ich denke, dass ich das nicht so gut kann, wenn ich selber noch nicht so lange im Schuldienst bin. Im Einzelfall mag das gehen. Es gibt sicherlich Kollegen mit langer Unterrichtserfahrung, die nicht gut sind als Peers und Kollegen mit wenig eigener Unterrichtserfahrung, die die Peer-Funktion gut erfüllen können. Ich denke aber im Großen und Ganzen ist es hilfreich, wenn man da auf langjährige Erfahrung zurück blicken kann. (Interview SG11P)“*

Grundsätzlich sprechen sich alle Gesprächspartner – unabhängig von ihrer Funktion im deutschen Auslandsschuldienst – dafür aus, dass in der Gruppe der Peers auch Unterrichtsexpertise vorhanden sein sollte. Diese müsse allerdings nicht bei jedem Teammitglied „langjährig“ vorhanden sein. So erklärt sich auch, dass von den elf zu diesem Item befragten Interviewpartnern sechs der Aussage, ein Peer müsse langjährige Unterrichtserfahrung haben, nur eingeschränkt zustimmten: *„Das ist zwar mit Sicherheit nicht hinderlich und wünschenswert aber ich glaube, dass die Schulung von Peers weitaus wichtiger ist und dass es sehr personenabhängig ist, wie gut organisiert und effektiv die Peers arbeiten und weniger von der Unterrichtserfahrung. Unterrichtserfahrung – nicht unbedingt ‘langjährige’ – ist aber auf jeden Fall wichtig. (Interview SG8)“* Ein Peer-Ausbilder, der sowohl in Deutschland als auch im Ausland schon verschiedene Peer Reviews betreute bzw. begleitete, hat sogar die Erfahrung gemacht, dass Personen von außerhalb des Schulwesens für ein Peer-Team, das trotzdem mehrheitlich aus Lehrkräften besteht, ebenfalls eine Bereicherung sein könnten: *„Wenn das ein Team ist, das groß genug ist, also bei drei bis vier Personen, finde ich das gar nicht schlecht, wenn da eine Person dabei ist, die auch mal einen anderen Blickwinkel hat. Diese Person muss aber auch ein Stück weit eingeführt sein in die Methoden [Evaluationsmethoden, Anmerkung des Verfassers]. Wenn sie das nicht ist, ist es schwer, eine Abstimmung zwischen den vier Personen hinzukriegen. (...) Also ich finde es schon sinnvoll, wenn man den nicht pädagogisch eingeschränkten Blick, der manchmal auch verschränkt ist, mit einbeziehen kann. (Interview SV2)“*

Unter den neun schriftlich befragten (FB II) regionalen Prozessbegleitern schätzen fünf die Notwendigkeit langjähriger Unterrichtserfahrung als „weniger wichtig“ für das Gelingen von Peer Reviews ein. Dieser Anteil ist doppelt so hoch wie im Durchschnitt der Befragten. Im Interview spricht sich eine Prozessbegleiterin zwar dafür aus, dass im Team eine erfahrene Lehrkraft vorhanden sein solle, jedoch könnten auch schon junge Kolleginnen und Kollegen einen klaren Blick auf Schule und Unterricht einbringen: *„Einer muss Ahnung haben, die anderen können ihre Beobachtungsgabe und guten Willen mitbringen. Ich habe es z.B. erlebt, dass eine ganz junge Kollegin schon einen sehr klaren Blick hatte. Deshalb habe ich mir gedacht, dass es nicht so wichtig sein kann. Sie hatte nur drei, vier Jahre Unterrichtserfahrung und war noch neu im Ausland aber sie hatte einen klaren Blick. (Interview PB3)“*

Noch weniger Bedeutung als der langjährigen Unterrichtserfahrung wird in der schriftlichen Befragung der Notwendigkeit einer **„langjährigen Erfahrung im Auslandsschuldienst“** (Item C5) beigemessen. In den Interviews sprachen sich sechs der elf zu diesem Item befragten Personen uneingeschränkt dafür aus, dass die Peers diesen besonderen Background mitbringen sollten. Die fünf übrigen Gesprächspartner differenzierten in ihrer Aussage – ähnlich wie bei der Frage nach der Unterrichtserfahrung – nach zwei Aspekten. So sei es durchaus wichtig, dass es im Peer-Team Mitglieder mit dieser Auslandserfahrung gäbe, doch müssten erstens nicht alle diesen Hintergrund mitbringen und zweitens müsse diese Erfahrung nicht unbedingt „langjährig“ sein: *„Eine langjährige Erfahrung ist meiner Meinung nach weniger wichtig. Wenn man das als Voraussetzung vorgibt, würde das den Kreis [der möglichen Peers, Anmerkung des Verfassers] unheimlich einschränken. Natürlich wäre es schon wichtig, dass jemand Ahnung hat vom Auslandsschuldienst. Ich halte es aber auch durchaus für vorstellbar, dass in einer Gruppe von Peers einer dabei ist, der keine spezifische oder langjährige Auslandsschulerfahrung hat und da dann den Blick von außen mit rein bringt. Grundsätzlich ist Auslandsschulerfahrung schon wichtig, nur muss diese nicht langjährig sein. Ich denke, es kann auch jemand nach eineinhalb bis zwei Jahren als Peer tätig sein. Ich bin ja nun immer an Schulen gewesen, die eine enorme Fluktuation hatten. (...) Wenn also eine normale ADLK, die sechs Jahre an der Schule bleibt, erst mal vier davon dort sein müsste, damit das 'langjährig' ist, dann wäre das [der Kreis möglicher Peers, Anmerkung des Verfassers] sehr begrenzt. (Interview SL3P)“*

Im Gegensatz zu diesem Schulleiter geht sein Kollege von einer anderen Auslandsschule sogar so weit zu sagen, dass Auslandsschuldienst überhaupt keine notwendige Voraussetzung für ein Peer Review sei, da Ablauf und Instrumente denen entsprächen, die auch in Deutschland eingesetzt würden: *„Das hat keine Bedeutung, weil ich davon ausgehe, dass ein Peer Review in Deutschland ähnlich abläuft hinsichtlich des Aufbaus und der Instrumente. Da braucht man keine Auslandserfahrung dazu. (...) Man braucht einen gesunden Menschenverstand und muss ein bestimmtes Maß an Intelligenz besitzen, man muss kommunikativ sein. Das sind die wichtigen Merkmale eines Peers. Das gilt für Deutschland und für das Ausland. (Interview SL7)“* Ein Mitglied einer Steuergruppe, bei dem an der eigenen Schule beide Peers aus Sachsen kamen, ist dagegen überzeugt davon, dass die Evaluatoren zumindest einen Einblick in die Besonderheiten des Auslandsschulwesens haben müssten: *„Das ist wichtig, weil die Bedingungen an Auslandsschulen anders sind als im Inland. Wir haben unsere Peers damals sensibilisiert für die anderen Bedingungen an Auslandsschulen. Wenn man selber von einer Auslandsschule kommt, dann kennt man die Rahmenbedingungen. (...) Ich denke, dass, wenn einem die Auslandsschulerfahrung fehlt, man Dinge vielleicht auch mal in einem schiefen Licht sieht. (Interview SG11P)“*

Ähnlich wie bei Item C4 hebt sich auch bei der Frage der Notwendigkeit von Auslandsschulerfahrung das Meinungsbild der neun schriftlich befragten regionalen Prozessbegleiter von der durchschnittlichen Rückmeldung der 77 Vertreter des deutschen Auslandsschulwe-

sens ab. Während in der Gesamtgruppe knapp die Hälfte (46%) der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung Auslandserfahrung als wichtige Voraussetzung für Peers beurteilten, schätzten alle neun teilnehmenden Prozessbegleiter dieses Merkmal als „weniger wichtig“ (8) oder gar als unbedeutend (1) für das Gelingen des Peer Reviews ein (Gesamtgruppe: „weniger wichtig“: 40%, „keine Bedeutung“: 13%). So ist z.B. ein interviewter Prozessbegleiter, ähnlich wie der Schulleiter oben, der Ansicht, dass sich Peer Review und Unterricht zwischen einer Schule in Deutschland oder im Ausland nicht wesentlich voneinander unterscheiden würden: *„Ich finde, dass das [Auslandsschulerfahrung, Anmerkung des Verfassers] nicht unbedingt erforderlich ist. (...) Letztendlich können Sie in jedem Unterricht sehen, was da passiert, auch wenn Sie keine Ahnung haben von Chemie, Englisch oder sonst von dem unterrichteten Fach. Das gilt für das Auslandsschulwesen auch. (Interview PB1)“* Seine Kollegin sieht sogar die Gefahr, dass genau diese Auslandsschulerfahrung den objektiven Blick des Evaluators trüben könne: *„Bei Peers mit größerer Auslandserfahrung besteht dagegen die Gefahr, dass die alles entschuldigen, nach dem Motto: das ist halt so. Also es ist schon gut, wenn man Auslandsschulerfahrung hat, aber es ist nicht das Entscheidende. (Interview PB3)“* Trotzdem sind auch die drei interviewten regionalen Prozessbegleiter generell der Ansicht, dass in einem Peer-Team Auslandsschulerfahrung enthalten sein müsse, denn: *„Deutsche Auslandsschulen ticken anders. Wenn man das nicht drin hat, dann geht man eine solche Schule mit anderen bzw. eingeengten Vorstellungen an. (...) Den Peers würde etwas fehlen, wenn das Team über solche Erfahrungen nicht verfügt. (Interview PB2)“* Die hier angeführten Zitate von Prozessbegleitern, die einen Überblick über eine Vielzahl von Peer Reviews haben, zeigt, dass Auslandsschulerfahrung bei Peers einerseits als nicht unbedingt notwendig gewertet wird, dass andererseits ein Einblick in die besonderen Strukturen des Auslandsschulwesens hilfreich sei.

Während die Notwendigkeit von Erfahrungen im Auslandsschuldienst bei schriftlich Befragten und Interviewpartnern durchaus unterschiedlich gewichtet wird, stellt sich bei der Frage nach den **Erfahrungen in der Schulentwicklung**, die ein Peer haben sollte (Item C6) ein einheitlicheres Rückmeldungsbild dar. 80% der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung stimmen dieser Aussage zu, ein Viertel ist sogar der Ansicht, dass dies „sehr wichtig“ für das Gelingen des Peer Reviews sei. Noch deutlicher fällt die Rückmeldung auf die Frage nach der Notwendigkeit einer hohen **Akzeptanz und Glaubwürdigkeit** auf Seiten der Peers aus (Item C7). Hier sind 94% der Befragten der Meinung, dass die Peers diese Eigenschaft als Voraussetzung für ein gelingendes Peer Review mitbringen sollten. 57% halten das sogar für „sehr wichtig“. Diese Einschätzung bestätigt sich auch in der Delphi-Studie von Balzer. Dort erreicht das Merkmal der „Akzeptanz und Glaubwürdigkeit des Evaluators“ einen sehr hohen mittleren sequenziellen Rang von 1,62 (Balzer 2005, S. 129), was in der Verbalformulierung etwa zwischen „unverzichtbar“ (MR = 1) und „sehr wichtig“ (MR = 2) liegt. Dieses starke Gewicht von Glaubwürdigkeit und Akzeptanz für eine gelingende (Peer-) Evaluation wird ebenso durch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation gestützt und mit der methodischen und fachlichen Kompetenz des Evaluators (vgl. Items C1, C11) in Verbindung gebracht. Im Evaluationsstandard „N3“ heißt es: *„Wer Evaluationen durchführt, soll persönlich glaubwürdig sowie methodisch und fachlich kompetent sein, damit bei den Evaluationsergebnissen ein Höchstmaß an Glaubwürdigkeit und Akzeptanz erreicht wird.“* (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards)

Aufgrund der Eindeutigkeit der quantitativen Rückmeldungen zur Notwendigkeit von Glaubwürdigkeit und Akzeptanz der Evaluatoren – sowohl bei der allgemein auf Evaluation bezogenen Umfrage von Balzer, als auch bei der Auswertung der Antworten der schriftlichen Befragung von Auslandsschulvertretern – wurde in den Interviews nur am Rande auf dieses Thema eingegangen. In den Gesprächen ergab sich zwar ebenfalls kein Widerspruch zu den Rückmeldungen von FB II, jedoch gab ein Mitglied einer Steuergruppe, an dessen Schule drei

der vier Peers aus einem anderen Land kamen, zu bedenken, dass man Glaubwürdigkeit und Akzeptanz der „kritischen Freunde“ insbesondere im Vorfeld zum Peer Review nur unzureichend bewerten könne: *„Das kann kaum jemand einschätzen, wenn man relativ fremde Peers hat, wie in unserem Fall. (Interview SG8)“*

Die Tatsache, dass bei Peer Reviews im deutschen Auslandsschulwesen die „kritischen Freunde“ oft nicht aus dem Sitzland der besuchten Schule kommen, führt dazu, dass diese meist auch nicht dessen Sprache beherrschen. Diese **Sprachkenntnis** (Item C8) wird jedoch von der Mehrheit (61%) der schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens als bedeutsam für das Gelingen von Peer Reviews angesehen, knapp die Hälfte der Teilnehmer an der Befragung schätzten dieses Merkmal sogar als „sehr wichtig“ ein. Trotzdem wird die Anforderung, dass mindestens ein Mitglied des Peer-Teams die Landessprache beherrschen soll je nach Sprachraum sehr unterschiedlich erfüllt. Dies liegt zum einen daran, dass die deutliche Mehrheit der Peers deutsche Lehrkräfte sind. Abhängig von der Dauer des Aufenthaltes und von der Sprache des Sitzlandes wird diese von den dortigen Kolleginnen und Kollegen teilweise nur in Ansätzen oder gar nicht gesprochen (z.B. arabischsprachiger Raum, Asien u.a.). In anglophonen oder romanisch geprägten Ländern ist der Anteil der deutschen Lehrkräfte, welche die dortige Sprache gut beherrschen naturgemäß erheblich höher.

Gleichzeitig gilt es zu bedenken, dass an Deutschen Auslandsschulen immer wieder einheimische Lehrkräfte (Ortslehrkräfte) eingesetzt werden, die weder Deutsch noch eine sogenannte „Brückensprache“ wie z.B. Englisch sprechen. In diesem Fall ist es beispielsweise schwierig, deren Unterricht zu hospitieren und zu beurteilen, wenn die Peers nicht die Sprache des Sitzlandes der besuchten Schule beherrschen. Aus diesem Grund spricht sich das Mitglied einer Steuergruppe, an dessen Schule keiner der Peers die Landessprache beherrschte, im Interview dafür aus, dass diese Sprachkenntnis eine Voraussetzung für ein erfolgreiches Peer Review sei: *„Das ist unbedingt wichtig, um auch Gespräche auf den Fluren, die unter den Schülern gesprochen werden, mitzubekommen und um den muttersprachlichen Unterricht beurteilen zu können. (Interview SG5)“* Dieser grundsätzlichen Einschätzung schließen sich auch die anderen fünf Interviewpartner an, die zur Bedeutung dieses Merkmals befragt wurden. Ein Peer, der an der DSB Alexandria (Fallschule) im Einsatz war, hat dort zum Beispiel die Erfahrung gemacht, dass das eine Mitglied des Peer-Teams, das die arabische Sprache beherrschte, während der Präsentation der Ergebnisse erkennen konnte, dass die Aussagen der Peers teilweise missverständlich oder gar sinnentstellend übersetzt wurden. Trotzdem könne diese Sprachkenntnis je nach Einsatzort der Peers in der Praxis nicht immer gewährleistet werden: *„Bei der Rückmeldung zum Peer Review an der DSB Alexandria hat sich das als sehr wichtig erwiesen, aber ich glaube, das war doch eine Ausnahmesituation. Bei dieser Anforderung [Beherrschung der Landessprache, Anmerkung des Verfassers] würde man z. B. in China kaum ein erfolgreiches Peer Review machen können. Hier ist die Situation bei deutschsprachigen Auslandsschulen, genauso wie an der DS Sharjah und den Begegnungs- oder Expertenschulen in Ägypten oder Lateinamerika, differenziert zu betrachten. (Interview SL3P)“* Diese praktisch bedingte Einschränkung mag ein wesentlicher Grund dafür gewesen sein, dass in der schriftlichen Befragung (FB II) 38% der Befragten der Beherrschung der Landessprache durch die Peers eine eher geringere oder keine Bedeutung beimäßen. So kommt auch in einem der Interviews die ambivalente Haltung hierzu zum Ausdruck: *„Das ist eher weniger wichtig. Einer davon sollte es können aber es ist nicht unabdingbar. (Interview SL7)“*

Deutlich klarer fallen die Rückmeldungen zu der Gelingensbedingung aus, dass zwischen Peers und den Betroffenen aus der besuchten Schule ein **professionelles Maß an persönlicher Distanz** bestehen solle (Item C10). 90% der Befragten stimmten dieser Aussage zu. In den Interviews, in denen diese Frage deutlich differenzierter beantwortet werden konnte als im geschlossenen Format der schriftlichen Befragung, stellten mehrere Gesprächspartner her-

aus, dass persönliche Freundschaft zwischen Peers und Schulvertretern durchaus nicht im Widerspruch zu professioneller Distanz beim Evaluationsauftrag stehen müsse: *„Es können auch Freunde sein, die die Schule besuchen, aber man muss dann auch umschalten können. Das eine ist die persönliche Ebene. Andererseits wurde der Peer ja gerufen, damit er die Schule kritisch beleuchtet und kritische Flecken und Schwachstellen aufdeckt. Es können also gute Freunde aus anderen Schulen kommen. Das heißt aber nicht, dass die dann genau das machen, was ich sage, sondern da muss die Professionalität einsetzen. (Interview SG5)“* Ein weiteres interviewtes Mitglied einer Steuergruppe gibt zusätzlich zu bedenken, dass insbesondere an einer großen Schule die Peers zwar möglicherweise mit einzelnen Kollegen näher bekannt sein könnten, trotzdem aber nicht von einer Freundschaft mit der gesamten Schulgemeinde gesprochen werden könne: *„Das mit ‘kritischen Freunden’ in der Schule ist eine sehr komplexe Angelegenheit. Eine Schule wie unsere mit 1200 Schülern und 120 Lehrern, mit denen bist du sowieso nicht befreundet. (...) Also da ist die Distanz überwiegend sowieso da. Also wenn die Peers dann sagen: wir sind Freunde, wir gehen wohlwollend ran, dann ist das schön für alle Beteiligten. Ich denke, bei der BLI werden wir mehr aufgeregt sein und das als externe Zertifizierungsinstanz wahrnehmen. Also für mich ist das eine Vorstufe für eine BLI, wo es dann wirklich um eine externe Evaluation geht im ernstesten Sinne. Ich finde an großen Schulen das Wort ‘kritische Freunde’ nicht passend. (Interview SG9P)“* Eine regionale Prozessbegleiterin sieht das im Interview dagegen ganz anders: *„Der Begriff ‘kritischer Freund’ ist für mich sehr realistisch, also jemand, der weiß, dass er nicht beurteilt und verurteilt, sondern einfach schaut und Feedback gibt. (...) Die professionelle Distanz müssen die Prozessbegleiter einhalten, die Inspektoren einhalten und alle, die eine Beraterfunktion ausüben. (...) Dass jemand, bloß weil er jemanden von der Schule kennt, sich seine Optik verbiegen lässt, das habe ich noch nicht gehört. (Interview PB3)“*

Ein Schulleiter, der selbst als „kritischer Freund“ im Einsatz war, sieht eine zu große persönliche Nähe zwischen Peers und Vertretern der Schule als problematisch an: *„Ich würde im Ausland an einer Schule, bei der ich mit dem Schulleiter richtig gut befreundet bin, als Peer diese professionelle Distanz als nicht gegeben sehen. (Interview SL3P)“* Genau diesen Fall, dass ein Peer (selbst Schulleiter) mit der Leiterin der besuchten Schule befreundet gewesen sei, kritisiert ein interviewtes Mitglied einer Steuergruppe (Interview SG12P). Diese Freundschaft habe dazu geführt, dass bei beiden durch häufige private Kontakte während des Peer Reviews eben diese professionelle Distanz nicht gegeben gewesen sei, was der Objektivität der Evaluation geschadet habe. Aufgrund dieser Gefahr hatte sich das interviewte Steuergruppenmitglied nach eigener Aussage auch schon im Vorfeld des Peer Reviews gegenüber der Schulleiterin offen gegen den Einsatz dieses Peers ausgesprochen: *„Ich hatte ihr vorher signalisiert, dass ich das so nicht gut fände. Unsere Schulleiterin hat aber darauf bestanden. Das war dann Klüngerlei. (Interview SG12P)“* Aus diesem Grund spricht sich ein Schulleiter im Interview ebenfalls klar für die Wahrung von professioneller Distanz zwischen den Beteiligten am Peer Review aus: *„Das ist absolut wichtig. Das muss jeder Beurteiler haben, sonst geht was schief und es kommen gefärbte Ergebnisse raus. (Interview SL7)“* Dieser Einschätzung schließt sich auch das Mitglied einer Steuergruppe an: *„Die Professionalität erfordert ein gewisses Maß an Distanz, auch damit das Kollegium nicht das Gefühl hat, dass es da irgendwelche Verbrüderungen gibt, die vielleicht in manchen Bereichen zu verfälschten Ergebnissen führen. (Interview SG11P)“* Die hier angesprochene Verbrüderung zwischen Schulleiter und Peers und der damit einhergehenden Parteilichkeit des Evaluators wird auch in den Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation angesprochen (Standard „F4“, www.degeval.de/degeval-standards/standards).

Unabhängig davon, wie nahe sich Peers und Vertreter der besuchten Schule stehen, wird die Notwendigkeit professioneller Distanz während der Evaluationsarbeit sowohl in den Interviews als auch bei der Rückmeldung durch die Fragebögen als wichtige Voraussetzung für ein

gelingendes Peer Review bewertet. Ähnlich wichtig schätzen die schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens die **Fachkenntnis** ein, welche die Peers **zu den jeweils evaluierten Themen** haben sollten (Item C11). 80% der Teilnehmer an der Befragung sind der Ansicht, dass diese „wichtig“ oder sogar „sehr wichtig“ sei. Ein ähnliches Merkmal untersucht auch Balzer in seiner Delphi-Studie zum Gelingen von Evaluationen (Balzer 2005, S. 130). Dort erreicht das Item, dass der Evaluator Expertise im konkreten Handlungsfeld haben sollte, einen mittleren sequenziellen Rang von 2,55, was ebenfalls zwischen „wichtig“ und „sehr wichtig“ liegt. Zusätzlich wird die Notwendigkeit der fachlichen Kompetenz des Evaluators noch durch den Evaluationsstandard „N3“ der Deutschen Gesellschaft für Evaluation gestützt (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards).

Bei der Bewertung der Rückmeldungen zu Item C11 gilt es allerdings zu bedenken, dass diese geforderte Fachexpertise auf Seiten der Peers bei den meisten Beobachtungsschwerpunkten, die in Peer Reviews gewählt werden, gegeben sein dürfte. Wie bereits in Abschnitt 7.1 dargestellt wurde (vgl. Tabelle 70, dort bei Item A10), beziehen sich naturgemäß die meisten Schwerpunkte von Peer Reviews auf schul- und unterrichtsspezifische Themen, mit denen Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag ständig konfrontiert sind. Lediglich der Beobachtungsschwerpunkt der Metaevaluation des Pädagogischen Qualitätsmanagements erfordert spezielle fachliche Kenntnisse, die nur bei einem Teil der Lehrerinnen und Lehrer vorausgesetzt werden können. Diese Einschätzung wird durch die Auswahl der Evaluationsschwerpunkte an den vier Fallschulen bestätigt (vgl. auch Tabelle 23). Dort beziehen sich fünf der insgesamt elf gewählten Schwerpunkte auf Lernen und Unterricht, weitere vier auf den Qualitätsbereich „Schulkultur“ (z.B. Information und Kommunikation an der Schule) und zwei auf die Metaevaluation des PQM-Prozesses an der besuchten Schule. Aus der Wahl der Evaluationsthemen an den vier Fallschulen und aus der schriftlichen Befragung (FB I) von 45 Deutschen Auslandsschulen lässt sich erkennen, dass die gewählten Beobachtungsschwerpunkte – abgesehen vom Bereich PQM-Evaluation – in der Regel auf der Basis der beruflichen bzw. schulischen Erfahrungen der Peers von diesen kompetent bearbeitet werden dürften (vgl. auch Item C4). Trotzdem haben einzelne Auslandsschulen für spezielle Themen Evaluatoren mit besonderen Kenntnissen und Erfahrungen herangezogen. So wählte z.B. die DS Sharjah (Fallschule) bewusst zwei Peers von einer Begegnungsschule, um den Beobachtungsschwerpunkt der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache fundiert untersuchen zu können. Eine zweite Fallschule, die DSB Alexandria, lud eine Erziehungswissenschaftlerin aus Deutschland ein, die sich dort insbesondere mit Qualitätsmanagement und Evaluation beschäftigte und im Rahmen des Peer Reviews das PQM der Schule bewerten sollte.

Zwei Merkmale, die von den schriftlich befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens als sehr bedeutsam für das Gelingen von Peer Reviews eingeschätzt wurden, sind die hohe **kommunikative Kompetenz** (Item C12) und die hohe **soziale Kompetenz** (Item C13) der Peers. Beide Items erhalten Zustimmungen von fast 100%, wobei die kommunikative Kompetenz sogar von zwei Dritteln der Befragten als „sehr wichtig“ eingestuft wird (soziale Kompetenz 51%). In der Balzer-Studie wird die kommunikative Kompetenz der Evaluatoren nicht eigens aufgeführt. Das Erfolgsmerkmal „hohe Sozialkompetenzen des Evaluators“ (Balzer, 2005, S. 130) erreicht dagegen einen mittleren sequenziellen Rang von 2,18 („sehr wichtig“). In den Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation wird zwar nicht explizit auf die kommunikative oder soziale Kompetenz des Evaluators eingegangen, der Standard „D2“, der diplomatisches Vorgehen bei der Untersuchung einfordert, weist jedoch deutliche Bezüge dazu auf: *„Evaluationen sollen so geplant und durchgeführt werden, dass eine möglichst hohe Akzeptanz der verschiedenen Beteiligten und Betroffenen in Bezug auf Vorgehen und Ergebnisse der Evaluation erreicht werden kann.“* (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards) Somit werden die Rückmeldungen zur schriftlichen Befragung der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens sowohl durch die Untersuchung

von Balzer als auch durch die Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation gestützt. Bei der Auswertung des FB II fällt jedoch auf, dass die regionalen Prozessbegleiter sowohl die soziale als auch die kommunikative Kompetenz der Peers in Bezug auf das Gelingen des Peer Reviews besonders stark gewichten. So halten sieben (78%) der neun Befragten dieser Gruppe, die einen großen Überblick über eine Vielzahl von Peer Reviews hat, die soziale Kompetenz und acht der neun (89%) die kommunikative Kompetenz der „kritischen Freunde“ für „sehr wichtig“. In den Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens stellte sich dann heraus, dass aus der Sicht der Gesprächspartner (und wohl auch aus der Sicht der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung) beide Merkmale sehr eng miteinander zusammenhängen, weshalb diese Erfolgsfaktoren im Folgenden gemeinsam ausgewertet werden.

In den Gesprächen wurden immer wieder eines oder mehrere der folgenden Argumente genannt, warum Peers eine hohe kommunikative und soziale Kompetenz mitbringen sollten: Kooperation im Peer-Team, Akzeptanz im Kollegium, Präsentation der Ergebnisse. Im ersten Fall ging es um die notwendige Zusammenarbeit der Peers untereinander, die sowohl durch hohe kommunikative als auch durch hohe soziale Kompetenz der Peers erleichtert würde: *„Das ist wichtig, weil es die Effektivität der Untersuchung erhöht. Also, wenn sie nicht fähig sind, im Team zu arbeiten, sind sie fehl am Platze. (Interview SG8).“* Ein weiterer Aspekt, der bei der Notwendigkeit von sozialer und kommunikativer Kompetenz mehrfach genannt wurde, bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Peers und Evaluierten. So sieht z.B. ein interviewter Schulleiter gerade die kommunikative Kompetenz der „kritischen Freunde“ als wesentliche Voraussetzung dafür, dass deren Ergebnisse bei den Betroffenen Akzeptanz erreichen: *„Das [die kommunikative Kompetenz, Anmerkung des Verfassers] ist sehr wichtig, weil das was die Peers tun, positiv, also rational und affektiv positiv, an das Kollegium heran getragen werden muss. Würde diese Fähigkeit zur Kommunikation fehlen, dann würden sich die Kollegen auch gegen die Peers stellen. Zumindest derjenige, der als Sprecher agiert, muss diese Fähigkeit zur Kommunikation haben. (Interview SL5P)“* Auch ein Peer sieht im Interview sowohl die kommunikative als auch die soziale Kompetenz als hilfreich für den Abbau von Widerständen und für die Öffnung der Betroffenen gegenüber den Evaluatoren: *„Jemand, der keine hohe soziale Kompetenz und keine hohe kommunikative Kompetenz hat, der wird leichter auf Widerstand stoßen oder unter Umständen Widerstand erzeugen. Wenn ich z.B. da ankomme und präsentiere mich als Besserwisser (...) oder wenn ich mich sonst als kommunikativ oder sozial als wenig kompetent erweise, dann wird das Widerstand erzeugen. Die Akzeptanz der Peer-Ergebnisse wird dadurch beeinträchtigt und ich erreiche vielleicht auch keine Offenheit bei den Interviews oder Gesprächen, die ich brauche, um verwertbare Informationen zu bekommen. (Interview SL3P)“*

Nach Ansicht eines interviewten regionalen Prozessbegleiters ist gerade die soziale Kompetenz von Peers eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass diese ihre Rolle als „kritischer Freund“ (vgl. auch Item C10) mit der richtigen Balance wahrnehmen könnten: *„Das ist total wichtig, weil Sie ein ‚kritischer Freund‘ sind, also nicht nur ein Freund, sondern auch kritisch. Wir Lehrer arbeiten sehr stark defizitorientiert und finden Fehler. Das, finde ich, ist eine große Gefahr. (...) Ich finde, es ist auch ein wichtiger Aspekt, dass wir als Peers oder Evaluatoren lieber Dinge sagen, die gut sind, weil wir uns da nicht so sehr der Kritik aussetzen. (...) Also ich habe gerade von einem Peer Review gehört, wo der Schulleiter fast an die Decke gegangen ist, weil er sich über eine Bewertung so echauffiert hat und dann das Verfahren insgesamt vor versammelten Leuten bei der Rückmeldung in Frage gestellt hat. (Interview PB1)“* Ähnlich wie dieser Prozessbegleiter argumentiert das Mitglied eines Schulvorstandes: *„Es ist die Herausforderung an die Peers, kritische Punkte klar anzusprechen, ohne dass bei den Gesprächspartnern der Eindruck entsteht, hier sollen sie oder die Schule fertiggemacht werden. Das erfordert viel Fingerspitzengefühl. (...) Ich könnte mir Peers vorstellen, die eine hohe Fähigkeit haben, pädagogisch zu analysieren. Wenn ihnen daneben aber die Fähigkeit*

fehlt, das, was sie sehen, in einer angemessenen Weise ins Gespräch zu bringen, dann nützen auch die guten Informationen nichts. (...) Wenn ich denke, was wir uns zum Teil durch Kommunikationsmängel für Arbeit machen! Das ist eigentlich vermeidbar. (Interview SV1)“

Ein Erfolgsmerkmal von Peer Reviews, das in der schriftlichen Befragung – wenn auch nicht in gleicher Deutlichkeit – ebenso wie die soziale und kommunikative Kompetenz als wichtig bewertet wurde, ist die **Kenntnis von wissenschaftlichen Qualitätsstandards der Evaluation** durch die Peers (Item C14). 85% der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung schätzen diese Voraussetzung als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ für das Gelingen eines Peer Reviews ein. Aus der Erfahrung des Autors der vorliegenden Arbeit, der mit verschiedenen Peer-Teams zusammen gearbeitet und das Peer Review an der eigenen Schule mit betreut hat, ist jedoch davon auszugehen, dass diese Kenntnis der wissenschaftlichen Evaluationsstandards bei der großen Mehrheit der Peers nicht vorhanden sein dürfte. Darauf deutet auch die Tatsache hin, dass diese wissenschaftlichen Standards in der Ausbildung der Peers keine oder allenfalls eine Nebenrolle spielen (vgl. z.B. Abschnitt 4.2.5). Unabhängig davon, ob diese Kenntnis der einschlägigen Standards auf Seiten der Evaluatoren tatsächlich gegeben ist, sind auch die „Evaluationsexperten“, die in der Delphi-Studie von Balzer befragt wurden, der Meinung, dass diese Qualitätsstandards bei der Durchführung der Untersuchung Beachtung finden müssten (Balzer 2005, S. 131). Das einschlägige Merkmal erhält in der Befragung den mittleren sequenziellen Rang von 1,85 („sehr wichtig“).

In der schriftlichen Befragung der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens sind 43% der Befragten der Ansicht, dass die **Peers der besuchten Schule** und ihrer Arbeit **positiv gegenüber stehen** sollten (Item C15), 45% halten das sogar für „sehr wichtig“. Im Rahmen der Interviews stellte sich allerdings heraus, dass die Gesprächspartner, die auch den Fragebogen (FB II) ausgefüllt hatten, teilweise unter der Formulierung „ihrer Arbeit“ die Evaluationsarbeit der Peers verstanden hatten und nicht wie intendiert die Arbeit der besuchten Schule. Diese Einschränkung muss bei der Bewertung der quantitativen Rückmeldungen zu diesem Item beachtet werden. Ein interviewter Peer, der die genannte Formulierung auf die Arbeit der evaluierten Einrichtung bezog, begründete die Notwendigkeit einer positiven Einstellung der „kritischen Freunde“ gegenüber der Schule und ihrer Arbeit wie folgt: *„Diese Einstellung ist sehr wichtig. Wenn ich hingehe und möchte mich als Inspektor aufführen, um denen zu zeigen, was sie alles falsch machen, dann habe ich mein Ziel verfehlt, dann bin ich kein kritischer Freund mehr. Wenn ich denke, die Schule taugt sowieso nichts, dann bin ich nicht mehr objektiv. (Interview SG11P)“*

In Item C17¹⁵¹ der schriftlichen Befragung wird der Frage nachgegangen, ob es ein Gelingensmerkmal von Peer Reviews sei, dass die **Peers die Rahmenbedingungen der besuchten Schule** aus der eigenen Erfahrung („eigenen Schule“) **kennen** würden. Diese Voraussetzung erachten insgesamt nur 45% der Befragten als „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“. Die Mehrheit der teilnehmenden Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens bewertete dieses Merkmal dagegen als „weniger wichtig“ (40%) oder gar als „ohne Bedeutung“ für das Gelingen eines Peer Reviews. Diese Einschätzung mag u.a. der Tatsache geschuldet sein, dass es im deutschen Auslandsschulwesen in der Praxis oft nicht möglich ist, Peers einzuladen, die die evaluierte Schule bereits kennen. Hinzu kommt, dass es durchaus ein Vorteil sein kann, dass die „kritischen Freunde“ noch kein vorgefertigtes Bild von ihr im Kopf haben, wenn sie mit ihrer Arbeit beginnen. Ein Mitglied einer Steuergruppe, das selbst mehrere Male als Peer im Einsatz war, spricht sich im Interview deshalb dagegen aus, dass die „kritischen Freunde“ eine zu große räumliche Nähe zur besuchten Schule haben sollten: *„Als Vertreter der Schule, der sich*

¹⁵¹ Die Auswertung der Rückmeldungen zu Item 16 wird an dieser Stelle übersprungen und in Abschnitt 7.4.2 nachgeholt, der sich mit der Auswahl der Peers durch die besuchte Schule beschäftigt.

einen Peer holt, wünsche ich mir eigentlich keinen Peer aus der Nachbarschaft, der das schon kennt und damit schon ein Bild von der Schule hat. Das beeinflusst, glaube ich, zu sehr. Als Peer finde ich es auch nicht gut, dass ich schon vieles über die Schule gehört habe. Insofern am besten keine Nähe oder zumindest keine große Nähe. (Interview SG12P)“ Bei einer Vielzahl von Peer Reviews kennen jedoch die Evaluatoren die untersuchte Schule bereits durch persönliche Kontakte oder Besuche. Zudem sind die Rahmenbedingungen (z.B. Schülerklientel oder kulturelles Umfeld) an vielen Auslandsschulen ähnlich, insbesondere dann, wenn sich diese in derselben Region oder gar in der gleichen Stadt befinden. Dies traf z.B. auf die DSB Kairo (Fallschule) zu, an der alle Peers aus Ägypten, vier davon sogar aus Kairo selbst, kamen. Eines der Mitglieder in der dortigen Steuergruppe spricht sich im Interview allerdings dafür aus, beim nächsten Peer Review auch „kritische Freunde“ aus nicht-ägyptischen Auslandsschulen einzuladen (Interview SG1 DSBK). Diese Einschätzung und die quantitative Rückmeldung zu Item C17 korrespondieren somit mit den Antworten zur Frage, ob es für das Gelingen des Peer Reviews wichtig sei, dass die Peers aus der „Nähe der besuchten Schule“ kommen würden (vgl. auch Item C3). Auch bei diesem Item sehen die meisten Befragten lediglich eine geringe oder keine Bedeutung für den Erfolg des Peer Reviews.

Abschnitt C des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews enthält drei Items, die sich ausschließlich an Befragungsteilnehmer richten, die bereits selbst als „kritischer Freund“ im Einsatz waren. Bei diesen Fragen geht es zum einen um wichtige Gütekriterien von Peers (Items 19 und 20) und zum anderen um die Leitung von Peer-Teams. Letztere (Item 18) wird an dieser Stelle nicht ausgewertet, sondern in Zusammenhang mit der Untersuchung der Arbeitsorganisation der Peer-Evaluatoren (Abschnitt D des Fragebogens) untersucht.

Gut die Hälfte (55%) der befragten „kritischen Freunde“ sind der Ansicht, dass es für das Gelingen eines Peer Reviews „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ sei, dass **mindestens ein Mitglied des Peer-Teams schon einmal ein Peer Review durchgeführt** habe (Item C 19). Diese Rückmeldung korrespondiert inhaltlich mit Item C1, bei dem gut zwei Drittel der Befragten angaben, dass die Peers (große) Erfahrung mit Evaluation haben sollten. Es gilt allerdings beim Vergleich der beiden Werte zu bedenken, dass bei Item C1 alle Teilnehmer an der Befragung antworteten, bei Item C18 dagegen nur diejenigen, die bereits selbst einmal als Peer im Einsatz waren. Die getrennte Betrachtung der Rückmeldungen der Peers zu Item C1 (Zustimmung: 68%) ergibt jedoch das gleiche Bild wie bei der Gesamtgruppe (69%). Sowohl die Teilgruppe der „kritischen Freunde“ als auch die gesamte Gruppe der Befragten (FB II) schätzen die Notwendigkeit der (großen) Evaluationserfahrung (Item C1) als gewichtiger für das Gelingen eines Peer Reviews ein als die Voraussetzung, dass mindestens ein Mitglied des Peer-Teams bereits einmal ein Peer Review durchgeführt hat. Die drei Interviewpartner, die zu dieser Thematik befragt wurden, stimmen darin überein, dass das Vorhandensein von Peer-Expertise im Team zwar hilfreich, beim Vorliegen einer fundierten **Peer-Ausbildung** aber auch verzichtbar sei. Ein Schulleiter, der selbst schon als Peer im Einsatz war, formuliert dies so: *„Das ist immer hilfreich, wenn so jemand da ist. Aber unter der Voraussetzung, dass alle Peers ausgebildet sind, (...) ist es nicht notwendig, dass jemand dabei ist, der das schon mal gemacht hat. (Interview SL5P)“*

So wie der interviewte Schulleiter bewerten es auch die schriftlich befragten Peers als „wichtig“ (25%) bzw. als „sehr wichtig“ (55%), dass die „kritischen Freunde“ eine spezielle Ausbildung durchlaufen haben (Item C20). Die Bedeutung dieser Anforderung wurde bereits bei der Auswertung der Peer Reviews an den vier Fallschulen thematisiert (vgl. Abschnitt 6.4) und wird auch in den Leitfadenterviews bestätigt. Alle 13 Interviewpartner, die zu Item C20 befragt wurden und von denen zehn selbst schon als „kritische Freunde“ im Einsatz waren, bewerteten den Beitrag der speziellen Peer-Ausbildung zum Gelingen von Peer Reviews als

„wichtig“ oder „sehr wichtig“. Ein Gesprächspartner, der ohne vorherige Ausbildung als Peer im Einsatz war, sieht dies im Rückblick als Manko: *„Es hätte mir gut getan, so eine Peer-Schulung zu machen. Dabei geht es z.B. um die Fokussierung im Bereich Peer Review, also dass ich wirklich diese Punkte beobachte, die sich die Schule gewünscht hat. So begreife ich z.B. heute erst, wie sinnvoll es ist, dass man nur 20 Minuten in die Klasse rein geht. Es darf auch nicht der Fehler gemacht werden wie beim Peer Review an der X-Schule¹⁵², dass die Ergebnisse nicht ausreichend klar und differenziert dargestellt wurden. Diese zielführende Beobachtung, die muss man lernen. (Interview SG1P)“*

Ein anderer „kritischer Freund“, der zum Thema Peer-Ausbildung befragt wurde, erachtet diese als zwingende Voraussetzung für eine gelingende Evaluation, da hierfür die Beherrschung eines umfangreichen Methodenrepertoires gegeben sein müsse: *„Das ist zwingend, weil das ein komplexer Prozess ist und wenn man keine Ausbildung hat, weiß man nicht, was man tut. Das ist in fast allen Bereichen wichtig, also, was den Ablauf angeht, was die Gesprächsführung angeht, was die Instrumente und deren Nutzung angeht, was die Auswertung angeht und den Umgang mit den statistischen Daten. Da gibt es viele Problembe- reiche, die nichts damit zu tun haben, was man normalerweise als Lehrer oder als Schulleiter macht.“ (Interview SL6P)* Ein interviewter Prozessbegleiter, der selbst vielfache Erfahrungen als Peer, in der Peer-Schulung und in der Begleitung von Peer Reviews hat, kann sich grundsätzlich vorstellen, dass es Personen gibt, die die Aufgabe als Peer-Evaluator auch ohne Ausbildung gut ausfüllen: *„Ich glaube weder an den geborenen Erzieher, noch an den geborenen Peer, aber es gibt natürlich Menschen, die brauchen keine Peer-Schulung. Die halten sich dann z.B. zurück, wenn es um technischen Kram geht, den sie nicht verstehen (...) aber ansonsten sind die wirklich gut aufgehoben. (Interview PB2)“* Trotzdem sei eine spezielle Ausbildung im Regelfall unabdingbar, da sonst z.B. die Gefahr bestehe, dass gravierende Fehler bei der Erhebung und Rückmeldung von Daten gemacht würden: *„Wenn keine Schulung da ist oder wenn die Schulung schlecht ist, dann passieren Fehler in der Datenaufnahme, in der Datenauswertung und v.a. – das erscheint mir am schlimmsten – in der Datenrückmel- dung. Ein geschulter Peer weiß ganz genau, dass er der Schule kein Gefälligkeitsgutachten gibt. (...) Die Rückmeldung muss ich mit einer gewissen Überzeugungskraft, Vorsicht, Sprach- färbung, Körperhaltung und allem Drum und Dran machen, sonst mache ich kapitale Fehler. Dann kriege ich eigentlich genau das, was ich nicht will, nämlich, dass die Schule sagt: was seid ihr für blöde, eingebildete Peers. Dann verschwindet eine Peer-Rückmeldung – so wahr sie auch sein mag – irgendwo, weil man bei der Rückmeldung nicht Obacht gegeben hat. Das sind ganz simple Dinge, die man bei einer Peer-Schulung lernt. Bei den drei misslungenen Peer Reviews, die ich kenne, hat sicher auch die teilweise schlechte Ausbildung der Peers eine Auswirkung auf die Qualität gehabt. (ebd.)“*

Ein Peer-Ausbilder ist im Interview wie der befragte Prozessbegleiter ebenfalls der Meinung, dass insbesondere Lehrkräfte mit ihrer berufsbedingten Ausrichtung auf die Fehlersuche eine Peer-Ausbildung benötigen würden. Grundsätzlich sei es aber auch möglich, dass einzelne Mitglieder eines Peer-Teams keine Ausbildung hätten: *„Ich finde schon, dass es für ein Peer Review wichtig ist, dass mindestens die Hälfte, wenn nicht drei Viertel des Teams auch eine Ausbildung mit entsprechenden Methoden erfahren hat. Es gibt aber durchaus Leute, die außerhalb von Schule sind, die durch Controlling-Systeme so viel Ahnung und Erfahrung haben, dass das eine Ausbildung gar nicht erreichen kann. Bei Lehrern denke ich, dass diese in je- dem Fall auf solche Aufgaben vorbereitet werden sollten. (...) Lehrer haben ohnehin so eine ‚professionelle Verformung‘, weil sie immer nur auf die Fehler gucken. Das ist sozusagen ihr Job und wenn das der Peer auch macht, dann ist das natürlich nicht so günstig. Er soll ja einen neutralen Blick haben und das fällt Lehrkräften manchmal schwer. (Interview SV2)“*

¹⁵² Der Name der Schule bleibt hier aus Gründen der Vertraulichkeit ungenannt.

Zur Gewährleistung der Verfügbarkeit von erfahrenen und ausgebildeten Peers regt ein Interviewpartner an, einen „Peer-Pool“ einzurichten, der u.a. dazu beitragen könne, dass die „kritischen Freunde“ ihre praktischen Erfahrungen „frisch“ halten: *„Das [die Methodik des Peer Reviews, Anmerkung des Verfassers] ist auch was, was man immer wieder machen und ausprobieren muss, weil es sonst wieder verloren geht. (...) Ich würde dann sagen, lieber ein paar weniger Leute, die das dann schwerpunktmäßig machen und sich auch weiter entwickeln können. (Interview SG9P)“* Auch ein interviewter Schulleiter schließt sich der Meinung an, dass ein Pool an ausgebildeten Peers aus der Sicht der Schulen sinnvoll sei: *„Ich denke, das macht Sinn, weil es den Prozess vereinfachen oder beschleunigen könnte. So könnten die Schulen eine bessere Auswahl treffen, insbesondere dann, wenn sie die Kandidaten vorher schon kennengelernt haben. (Interview SL3P)“*

Ein anderer Schulleiter würde die Bildung solcher Pools, aus denen sich die Schulen die Peers aussuchen könnten, als Einschränkung seiner Wahlfreiheit betrachten: *„Das halte ich für zu aufwändig. Jede Schule sucht sich ihre kleine Anzahl von Peers aus. (...) Das wären sonst auch immer dieselben Leute. Wenn jede Schule das individuell macht, verteilt sich das auch besser. (Interview SL4P)“* Sein Kollege von einer anderen Auslandsschule legt ebenfalls Wert darauf, dass die „kritischen Freunde“ frei ausgewählt werden dürfen, hält aber einen Peer-Pool grundsätzlich für sinnvoll. Darin könnten u.a. auch pensionierte Lehrkräfte integriert werden: *„Ein Pool wäre nicht schlecht, die freie Auswahl der Peers durch die Schulen sollte dabei jedoch nicht eingeschränkt werden. Mir ist bei diesem Pool noch eine Idee gekommen: wären im Pool auch pensionierte Lehrkräfte enthalten, hätte das den Vorteil, dass deren Zeitbudget größer wäre. Bei diesen Peers wäre beim Schulleiter nicht immer die Befürchtung im Hintergrund: um Gottes Willen, da stelle ich die Peers ja für vier oder fünf Tage frei und da fällt ihr Unterricht aus. (Interview SL5P)“* Zudem würde die Einbeziehung von pensionierten Lehrkräften das schon angesprochene Problem entschärfen, dass die ausgebildeten Peers (im Falle von vermittelten Lehrern) die Auslandsschule vergleichsweise bald wieder verlassen und somit ihr Know-how dem System nicht mehr zur Verfügung steht. Einen ähnlich positiven Effekt auf die nachhaltige Nutzung von Peer-Wissen könnte die Einbeziehung von Ortslehrkräften in den Pool haben.

Mehrheitlich halten die zu dieser Frage interviewten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens den Aufbau von Pools mit ausgebildeten und erfahrenen Peers für sinnvoll, wenngleich dadurch die freie Evaluatorenwahl durch die besuchten Schulen nicht eingeschränkt werden dürfe. Der Frage, welche Kriterien für die Peer-Auswahl besonders wichtig sind, und welche Anzahl von „kritischen Freunden“ optimal ist, damit ein Peer Review gelingen kann, wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

7.4.2 Anzahl und Auswahl der Peers

Für die Untersuchung des Einflusses der Anzahl und der Auswahl der „kritischen Freunde“ auf die Erfolgsaussichten von Peer Reviews werden sowohl Kriterien herangezogen, die bereits in den beiden schriftlichen Fragebögen (FB I und FB II) aufgegriffen wurden als auch Aspekte, die sich erst im Rahmen der Interviews zusätzlich ergaben.

So gaben bei der schriftlichen Beantwortung von Item C16 (FB II) insgesamt 95% der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens an, dass es für das Gelingen von Peer Reviews „wichtig“ (45%) bzw. „sehr wichtig“ (40%) sei, dass sich die **Anzahl der Peers** an den Anforderungen der zu untersuchenden Fragestellung und der vorhandenen Zeit orientieren solle. Aus dem Rücklauf von FB I, der den Ablauf der Peer Reviews von 45 Deutschen Aus-

landsschulen erfasste (vgl. Tabelle 81), ergab sich folgendes Bild zur tatsächlich gewählten und der im Nachhinein als „ideal“ eingestuften Anzahl von Peers:

Anzahl der Peers	1	2	3	4	5	6	> 6
tatsächliche Anzahl	1	5	11	23	3	1	1
„ideale“ Anzahl	0	4	10	28	2	0	0

Tabelle 81: Wie viele Peers wurden tatsächlich eingesetzt und welche Anzahl wäre im Nachhinein ideal gewesen? (n = 45)¹⁵³

Quelle: Befragung von Auslandsschulen, an denen ein Peer Review stattfand

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Mehrheit der befragten Schulen drei oder vier Peers eingesetzt hatte. Bei der Frage, welche Anzahl von Peers die befragten Vertreter dieser Schulen als „ideal“ ansehen würden, kam eine ähnliche Verteilung der quantitativen Rückmeldungen zu Stande. Zehn Befragte empfanden drei Peers als ideal, 28 Teilnehmer an der Befragung sprachen sich für die Anzahl von vier Peers aus. Ein regionaler Prozessbegleiter bestätigt durch seine Aussage im Interview die Einschätzung der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens zur „idealen“ Anzahl der Peers und stellt einen Zusammenhang zur Schulgröße her: *„Das würde ich an die Größe der Schule koppeln. Ich denke, dass an kleinen Schulen bis 150 Schüler eine Gruppe von zwei Peers durchaus ausreichend ist, wenn sie entsprechend vorbereitet sind. Bei größeren Schulen würde ich die Anzahl der Peers entsprechend erhöhen. Da sollten es mindestens drei sein. Bei noch größeren Systemen halte ich auch vier für sinnvoll.“ (Interview PBI)*

An den vier Fallschulen, bei denen die Anzahl der eingesetzten „kritischen Freunde“ zwischen vier und zehn variierte, lässt sich – ebenso wie bei den an FB I teilnehmenden Schulen – statistisch kein direkter Zusammenhang zwischen den Anforderungen der zu untersuchenden Fragestellungen (vgl. Item C16) und der gewählten Anzahl der Peers feststellen. In den Interviews wurden die quantitativen Rückmeldungen zur idealen Zahl der Peers indirekt bestätigt. So empfand z.B. ein Gesprächspartner, der als Peer an der DSB Alexandria (Fallschule) dabei war, die dortige Zahl von zehn Peers aus arbeitsorganisatorischer Sicht als zu hoch: *„Das ist dann doch zu viel und dann ist keine Kommunikation unter den Gruppen mehr möglich.“ (Interview SLAP)* Andererseits empfanden acht der zehn in Alexandria eingesetzten „kritischen Freunde“ die dortige Anzahl von Peers als „angemessen“ (vgl. Tabelle 41). Der damalige Schulleiter und zwei Vertreter der Steuergruppe der DSBA bewerteten jedoch die Zahl von zehn „kritischen Freunden“ im Nachhinein als zu hoch (vgl. auch Abschnitt 6.3.1).

Es gilt festzuhalten, dass die Mehrheit der befragten Schulen zwischen drei und vier Peers einsetzte und diese Anzahl auch von den meisten Befragten als ideal bewertet wurde (vgl. Tabelle 81). Gleichzeitig geht aus dem Fragebogen zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II) hervor, dass sich die Zahl der eingesetzten „kritischen Freunde“ an den Anforderungen des Beobachtungsauftrages und der zur Verfügung stehenden Zeit orientieren sollte (Item C16).

Auf die für das Gelingen eines Peer Reviews notwendigen **Kriterien zur Auswahl von Peers**, die im Gliederungspunkt 7.4.1 der vorliegenden Arbeit bereits ausführlich angesprochen wurden, gibt ebenfalls Abschnitt C des Fragebogens (FB II) Hinweise. Im Folgenden sollen deshalb nur diejenigen Merkmale, die in der schriftlichen Befragung sehr hohe Zu-

¹⁵³ Bei der Frage nach der „idealen Anzahl“ von Peers antwortete eine Schule nicht (n = 44).

stimmungswerte erhielten (vgl. Tabelle 80), noch einmal stichpunktartig aufgeführt werden¹⁵⁴:

- hohe soziale Kompetenz (Item C12, 98%)
- hohe kommunikative Kompetenz (Item C13, 98%)
- hohe Akzeptanz und Glaubwürdigkeit (Item C7, 94%)
- Unabhängigkeit von der einladenden Schule (Item C2, 93%)
- professionelles Maß an Distanz zu den Betroffenen der besuchten Schule (Item C10, 90%)
- Peers stehen der Schule und ihrer Arbeit positiv gegenüber (Item C15, 88%)
- Kenntnis der Evaluationsstandards (Item C14, 85%)
- Erfahrung in der Schulentwicklung (Item C6, 80%)
- fundierte Kenntnisse in den zu evaluierenden Themen (Fachexpertise, Item C11, 80%)
- spezielle Peer-Ausbildung (Item C20¹⁵⁵, 80%)
- (langjährige) Unterrichtserfahrung (Item C4, 71%)

Neben diesen Kriterien kamen in den Interviews auch noch weitere Aspekte zur Sprache, die aus der Sicht der Gesprächspartner bei der Auswahl der Peers berücksichtigt werden sollten. Eine grundsätzliche Frage, die dabei diskutiert wurde, war, *wer* die Peers auswählt. Dabei wurde mehrfach angesprochen, dass diese Entscheidung nicht allein beim Leiter der einladenden Schule angesiedelt sein sollte. Dies würde z.B. nach Meinung eines interviewten Mitglieds einer Steuergruppe die Gefahr in sich bergen, dass die Unabhängigkeit der „kritischen Freunde“ angezweifelt werden könnte (vgl. auch Item C2): *„An einer Schule wurden die Peers vom Schulleiter bestimmt. Das darf es auf keinen Fall geben, denn die Peers müssen unabhängig sein. (Interview SG5)“* In die gleiche Richtung geht die Kritik eines Peers, in dessen Team u.a. der Duzfreund der Leiterin der ausrichtenden Schule bei deren Evaluation mitgewirkt hatte: *„In X¹⁵⁶. hat die Schulleiterin den Schulleiter aus Y¹⁵⁷. mit als Peer eingeladen. Wir anderen Peers haben uns gefragt, was das soll. Das waren schließlich Duzfreunde und bestens miteinander vertraut. Ist das jemand, der Insiderinformationen weitergeben und ein Auge auf uns haben soll? Das hat sich nachher nicht so dargestellt, aber ich finde es schon gut, wenn da so eine Trennung da ist. (Interview SG13P)“*

Gleichzeitig wurde es von einem Vertreter der DSB Kairo (Fallschule) kritisch bewertet, dass in seinem Fall der Schulleiter befreundete Chefs aus „Nachbarschulen“ dazu aufforderte, nach deren Meinung geeignete Peers zu entsenden (Interview SG1 DSBK). Diese Vorgehensweise legte die Auswahl der „kritischen Freunde“ vollständig in die Hände Dritter und führte z.B. dazu, dass dort von den sechs Peers drei aus der Schulleitung waren. Ähnlich wurde an der DSB Alexandria (Fallschule) vorgegangen. Auch dort wurde es den entsendenden Schulen freigestellt, wen sie als Peer schicken. Hier lag dann der Anteil der Schulleiter an den Peers ebenfalls bei 50%.

Ein **hoher Anteil von Schulleitern** in den Peer-Teams wurde in den Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens immer wieder kritisch kommentiert. So wurde z.B. mehrmals bemängelt, dass diese aufgrund ihrer funktionsbedingten Perspektive Schule und Unterricht teilweise einseitig wahrnehmen würden. *„Gerade deshalb sollte man ja keinen*

¹⁵⁴ Hier werden die Merkmale von Peers herausgegriffen, die in der schriftlichen Befragung von mehr als 70% der Befragten als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ eingeschätzt wurden. Die Reihenfolge der Nennungen richtet sich nach dem Prozentwert der Zustimmung.

¹⁵⁵ Zu diesem Item wurden nur die Personen befragt, die bereits als Peer im Einsatz waren.

¹⁵⁶ Der Name des Ortes wird aus Gründen der Vertraulichkeit nicht vollständig dargestellt.

¹⁵⁷ Der Name des Ortes wird aus Gründen der Vertraulichkeit nicht vollständig dargestellt.

Schulleiter als Peer holen. Der ist anders gestrickt. Der sieht seine Schulleiter-Kollegen und die Aktivitäten der Peers u.U. als Angriff auf den Kollegen. (Interview SG12P)“ Ein Peer, der an der Schule dieses Steuergruppenleiters als „kritischer Freund“ im Einsatz war und dort mit einem Schulleiter im Team zusammen arbeitete, bewertet diese Konstellation im Rückblick als negativ – genauso wie der betroffene Peer-Schulleiter selbst: *„Das geht meiner Ansicht nach gar nicht. (...) Wir haben auch gemerkt, dass es diesem Schulleiter ziemlich schwer fiel, die Rolle des Peers wahrzunehmen, weil er alles durch die Schulleiter-Brille sieht. Das ist ja in vielen Fällen gar nicht gefragt, wenn es nur um Indikatoren und Parameter geht. (...) Er [der Schulleiter, Anmerkung des Verfassers] hat sogar uns gegenüber selbst geäußert, dass er das nicht als hilfreich empfand und er es auch nicht mehr machen wird. (Interview SG13P)“*

Ein interviewter Direktor wiederum, der selbst einmal als Peer im Einsatz war und an seiner eigenen Schule Schulleiter-Kollegen als „kritische Freunde“ einsetzte, hat zu diesem Thema eine differenzierte Meinung. Einerseits sieht auch er den Rollenkonflikt, in den sich der Schulleiter als Peer begibt: *„Drum ist es vielleicht gar nicht so ungeschickt, wenn nicht so viele Schulleiter dabei sind. Denn Schulleiter, die von einer anderen Schule kommen, haben sofort eine andere Rolle. Also ich würde nicht unbedingt mehr die Schulleiter nehmen, aber eben kompetente Leute. (Interview SLAP)“* Andererseits hebt der Interviewpartner im weiteren Verlauf des Gesprächs die professionelle Kompetenz von Schulleitern in der Funktion als Evaluator hervor: *„Es wäre vielleicht am besten, wenn man erfahrene, langjährige Kollegen nimmt. Es kann kein neuer sein, der vom Schulbetrieb im Ausland wenig Erfahrung hat. Es bietet sich deshalb an, dass es ein Schulleiter ist, weil der immer über seinen Unterricht hinaus blickt, und ganz andere Fragestellungen hat. Also es ist nicht einfach. Schulleiter generell ja, aber natürlich kommt es auf sein Auftreten an. Er darf sich also nicht als Schulleiter oder als Inspektor fühlen. (ebd.)“*

Eine regionale Prozessbegleiterin sieht das ähnlich, da der Schulleiter eben durch seine Funktion eine bestimmte Rolle einnehme. Andererseits könne seine Einbeziehung in ein Peer-Team dann sinnvoll sein, wenn leitungsspezifische Themen untersucht würden: *„Ich finde es problematisch. Ich würde mir wünschen, dass es nur normale Kollegen sind. Ich hatte einen Fall, da wollten drei Schulleiter in ein Team. Da hab ich gefragt: wie finden das dann die Kollegen? (...) Sie kennen nicht immer ihre Rolle. Ich will das aber nicht pauschalisieren. (...) Wenn sich eine Evaluationsfrage auf die Schulleitung beziehen würde, dann wäre ja die Einbeziehung eines Schulleiters ins Peer-Team auch sinnvoll. (Interview PB3)“* Dieser Einschätzung kann sich auch der oben schon zitierte Schulleiter (SLAP) anschließen. Er plädiert dafür, dass ein Peer-Team zumindest nicht von Schulleitern dominiert werden, sondern dass es sich um einen Mix aus „normalen“ Lehrkräften handeln solle. Sonst bestehe die Gefahr eines hierarchischen Verhältnisses zwischen Evaluatoren und Evaluierten: *„Das war auch die Rückmeldung aus dem Kollegium: wenn Schulleiter kommen – egal was die sagen – das sind immer sogenannte Vorgesetzte. (Interview SLAP)“*

Die hier angedeutete Fragestellung der „richtigen“ Mischung von Persönlichkeiten im Peer-Team wurde in den Interviews ebenfalls thematisiert. Dabei ging es z.B. um die Einbeziehung von Schulleitern in die Gruppe (siehe oben), um einen Mix aus erfahrenen und neuen Peers und um die Einbeziehung von Ortslehrkräften. So legte ein erfahrener Peer-Ausbilder im Interview Wert darauf, dass ein Peer-Team möglichst heterogen besetzt sein solle, um eine Vielfalt an Blickwinkeln zu gewährleisten: *„Gerade die Unterschiedlichkeit in einem Peer-Team ist der Reiz, beispielsweise was Alter, Geschlecht oder Berufserfahrung angeht. Gerade wenn man bedenkt, dass das Team dann am Ende eine gemeinsame Analyse und Beschreibung vorlegt, wäre es ja geradezu kontraproduktiv, wenn man jetzt viermal den idealen Peer hätte, geklont sozusagen, und sich dadurch die Unterschiedlichkeit und Differenziertheit von Betrachtungen nivellieren würde. (Interview SV2)“* Dieser Einschätzung schließt sich auch ein

regionaler Prozessbegleiter an, der jedoch nochmals darauf Wert legt, dass die Peers – unabhängig von ihrer Heterogenität – auf jeden Fall eine Ausbildung haben sollten: *„Ideal ist sicherlich eine Mischung, indem man z.B. zwei Peers nimmt, die schon Erfahrung haben und zwei, die noch keine Erfahrung haben. Aber grundsätzlich geht das meiner Meinung nach nicht ohne Ausbildung, weil dadurch auch viel Zeit gespart wird, die sonst für grundsätzliche Diskussionen verwendet wird, z.B. darüber, ob man jetzt Unterrichtshospitationen nach Kriterien und Indikatoren durchführt. (Interview PBI)“* Wie bereits an anderer Stelle dieser Arbeit angesprochen, würde der hier angeregte Mix aus erfahrenen und neuen Peers in einem Team gleichzeitig eine fortbildende Rolle übernehmen, indem die „Novizen“ von den Erfahrungen der „alten Hasen“ lernen könnten. Diese Vorgehensweise hätte – ähnlich wie der **Einsatz von Ortslehrkräften** als „kritische Freunde“ – den positiven Nebeneffekt, dass trotz der hohen Personalfuktuation im deutschen Auslandsschulwesen eine gewisse Konstanz in der Verfügbarkeit erfahrener Peers erreicht werden könnte: *„Es sind hauptsächlich ADLKs geschult worden und sehr wenige Ortslehrkräfte. Mittlerweile stellen wir fest, dass an den Schulen überhaupt keine Leute mehr sind, die überhaupt Erfahrung damit haben. (...) Wenn jetzt eine Schule also noch einmal ein Peer Review machen wollte, dann hätte man nicht mehr das Personal dafür. Also da hat man den Fehler in der Ausbildung gemacht, dass man diejenigen genommen hat, die eigentlich nur zwischen sechs und maximal acht Jahren an der Schule sind. Die nehmen dann ihr Know-how mit. (Interview SV2)“* Der interviewte Peer-Ausbilder plädiert deshalb dafür, in Zukunft verstärkt Ortslehrkräfte in die Schulungen einzubinden, da diese ihr Wissen langfristig im Auslandsschulwesen einsetzen könnten¹⁵⁸. Die geschulten Peers könnten dann z.B. auch in einem festen Pool zusammengefasst werden, auf den die Schulen dann bei Bedarf zurückgreifen könnten.

Eine andere Möglichkeit, Peers zu rekrutieren, als mit Hilfe fester Pools, sind die im deutschen Auslandsschulwesen immer wieder anzutreffenden **Besuche auf Gegenseitigkeit** zwischen verschiedenen Schulen, die auch in Deutschland gängige Praxis sind. Eine interviewte Leiterin einer Steuergruppe, die an der eigenen Schule die Durchführung des Peer Reviews organisierte und an einer Partnerschule selbst als Peer im Einsatz war, hat mit diesem gegenseitigen Austausch von Evaluatoren gute Erfahrungen gemacht: *„Hier in der Region haben sich Schulen zusammengetan und sich gegenseitig besucht. Das hat ganz gut funktioniert. Es ist wichtig, dass sich die Schulen frei ihre Peers aussuchen können. In den Regionen kennt man sich und weiß, wer da in Frage kommt. (Interview SG11)“* Neben der Tatsache, dass sich bei der regionalen Peer-Review-Kooperation die Akteure häufig schon durch vorherige berufliche Treffen (z.B. Fortbildungen, Schulleiter-Tagungen) kennen, hat diese Zusammenarbeit u.a. den praktischen Vorteil, dass es sich dabei um ein gegenseitiges Geben und Nehmen handelt. So stellt die eine Schule z.B. zunächst Kollegen für den Evaluationsbesuch an der Partnerschule frei und erhält dann später wiederum Peers von diesem Kooperationspartner. Die Gefahr, die in dieser Evaluation auf Gegenseitigkeit jedoch begründet liegt, ist, dass die Peers eine zu große räumliche und persönliche Nähe zur besuchten Schule und zu deren Vertretern haben, und somit entdeckte Schwachpunkte in der schulischen Qualität des Partners nicht in der erforderlichen Deutlichkeit benennen¹⁵⁹.

Mit diesem Problem wird ein grundsätzliches Dilemma angesprochen, in dem sich Schulen befinden, wenn sie auf der Suche nach „passenden“ Peers für ihre spezifischen Evaluations-schwerpunkte sind. Sind die Kandidaten der einladenden Schule gut bekannt, z.B. aufgrund von vorherigen beruflichen oder persönlichen Kontakten, besteht die gerade genannte Gefahr

¹⁵⁸ Auf die Notwendigkeit der verstärkten Einbindung von Ortslehrkräften in den Prozess des Peer Reviews, also als Evaluatoren aber auch bei der Umsetzung der Ergebnisse an der Schule, wurde in dieser Arbeit bereits unter verschiedenen Gesichtspunkten hingewiesen.

¹⁵⁹ In diesem Punkt besteht auch ein inhaltlicher Bezug zu den Rückmeldungen zu den Items C2 (Unabhängigkeit), C3 (räumliche Nähe) und C10 (persönliche Distanz) von Fragebogen FB II (vgl. Abschnitt 7.4.1)

von „weichgespülten“ Evaluationsergebnissen. Überlassen die Auftraggeber dagegen die Auswahl der Peers z.B. den entsendenden Schulen (wie z.B. an der DSB Alexandria), haben sie keinen direkten Einfluss auf die spezielle Qualifikation oder die Persönlichkeit des „kritischen Freundes“. Wenn eine zu evaluierende Schule den genannten Gefahren, die eine zu große persönliche Nähe der Peers mit sich bringt, aus dem Weg gehen, aber gleichzeitig die Auswahl nicht vollständig in fremde Hände legen will, bieten sich zwei Kompromisslösungen an: erstens könnten (z.B. beim regionalen Prozessbegleiter) ausgebildete Peers mit einer Beschreibung ihrer besonderen Qualifikationen in Form eines Peer-Pools vorgehalten werden. Die andere Möglichkeit wäre, dass die ausrichtende Schule zwar die Auswahl in fremde Hände legt (auch hier würde sich der regionale Prozessbegleiter anbieten), dabei jedoch verbindliche Auswahlkriterien vorgibt.

Welche **Kriterien** an Deutschen Auslandsschulen **bei der Auswahl der „kritischen Freunde“** in der Vergangenheit angewendet wurden, geht aus der Auswertung des Rücklaufs von Fragebogen I hervor, der insbesondere den Ablauf von Peer Reviews im Fokus hatte (vgl. Tabelle 82).

Kriterium der Peer-Auswahl	Anzahl der Nennungen
spezielle Peer-Ausbildung	36
räumliche Nähe zur evaluierten Schule	17
Schulstufe (Grundschule, Sekundarstufe I und II)	16
persönliche Kontakte (zu Peers oder Schule)	14
spezielles Wissen zu den ausgewählten Evaluationsschwerpunkten	12
längere Unterrichtserfahrung	7
Geschlecht	4
unterrichtete Fächer	0
sonstige Kriterien	16

Tabelle 82: Auswahlkriterien für Peers an Deutschen Auslandsschulen
 Quelle: Befragung von Auslandsschulen, an denen ein Peer Review stattfand (n = 45)
 (Mehrfachnennungen möglich)

Aus der Tabelle geht hervor, dass 36 (80%) der schriftlich befragten Schulen bei der Auswahl ihrer „kritischen Freunde“ Wert darauf legten, dass diese eine entsprechende Peer-Ausbildung hatten. Dieses Kriterium wird nahezu doppelt so oft genannt wie das zweithäufigste Merkmal der räumlichen Nähe des Standorts der Peers zur besuchten Schule (17 Nennungen). Die besonders häufige Auswahl nach dem Kriterium der Peer-Ausbildung korrespondiert hierbei mit der starken Gewichtung dieses Merkmals hinsichtlich seines Einflusses auf das Gelingen von Peer Reviews (vgl. Auswertung FB II, Tabelle 80). Das Merkmal der räumlichen Nähe erfährt in der Bewertung hinsichtlich seiner Relevanz für den Erfolg von Peer Reviews dagegen einen untergeordneten Stellenwert (ebd.).

Die Berücksichtigung der Schulstufe, in welcher die Peers unterrichten, wird von 16 der 45 befragten Schulen als Auswahlkriterium für die „kritischen Freunde“ genannt. Dies deutet darauf hin, dass es den Ausrichtern evtl. darum ging, den Erfahrungshorizont der Evaluatoren an die eigenen Informationsbedürfnisse (Beobachtungsschwerpunkte) anzupassen. Dieses Anliegen könnte sich auch im Merkmal „spezielles Wissen zu den evaluierten Themen“ (Fachexpertise) ausdrücken, das zwölfmal als Auswahlkriterium genannt wird. Dieses Kriterium erfährt auch bei der schriftlichen Befragung zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews mit 80% Zustimmung eine große Bedeutung (vgl. Tabelle 80, Item C11).

Ähnlich häufig wie die Fachexpertise zu den Evaluationsschwerpunkten werden von den befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens persönliche Kontakte zu den entsen-

denden Schulen bzw. zu den Peers als Kriterium für die Auswahl der „kritischen Freunde“ genannt (14 Nennungen). Diese Vorgehensweise zeigt sich auch an drei der vier untersuchten Fallschulen (vgl. Abschnitt 6.2.1) und dürfte der Tatsache geschuldet sein, dass es an Deutschen Auslandsschulen bisher keine zentrale Anlaufstelle (z.B. Peer-Pool) zur Vermittlung von Peer-Evaluatoren gibt. Deutlich weniger häufig als die Fachexpertise wird „langjährige Unterrichtserfahrung“ von den 45 befragten Schulen als Kriterium für die Peer-Auswahl genannt. Die sieben Nennungen entsprechen hier 16%. Im Vergleich dazu sprachen sich im Rahmen von Fragebogen II 71% der Befragten dafür aus, dass diese Unterrichtserfahrung „wichtig“ oder „sehr wichtig“ für das Gelingen von Peer Reviews sei (vgl. Tabelle 80, Item C4). Das Geschlecht der Peers (vier Nennungen) und deren Unterrichtsfächer (keine Nennung) spielten dagegen bei deren Auswahl durch die besuchten Schulen keine oder nur eine untergeordnete Rolle.

Unter den „sonstigen Kriterien“ wurden schließlich z.B. die oben schon angesprochene regionale Zusammenarbeit mit anderen Schulen der Region (Peer-Besuche auf Gegenseitigkeit), die Funktion des Kollegen an der eigenen Schule (z.B. Schulleiter, Vorstandsmitglied) oder die Kooperation mit einem regionalen Lehrerbildungsinstitut genannt.

Wie bereits in Abschnitt 1 dargestellt, wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass die Qualifikation und Erfahrung der Peers auch die Qualität der Durchführung der Evaluation entscheidend mitbestimmen. Darauf wird im folgenden Kapitel noch näher einzugehen sein.

7.5 Durchführung des Peer Reviews

7.5.1 Allgemeine Gelingensbedingungen der Sammlung und Aufbereitung der Daten

Die Auswertung von Teil D des FB II, der sich mit der Durchführung bzw. der Datensammlung befasste, brachte folgendes Ergebnis:

D	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Beachtung des Schutzes persönlicher Daten und Daten der Schule	81	17	1	0	1
2	Die Peers stören möglichst wenig den Schulalltag bzw. Unterricht.	21	51	23	5	0
3	methodisch saubere (korrekte) Durchführung der Evaluation	68	32	0	0	0
4	Bei den Lehrkräften herrscht Klarheit darüber, dass sie nicht persönlich beurteilt werden (z.B. bei Unterrichtsbesuchen).	84	16	0	0	0
5	Bei der Datensammlung werden verschiedene Methoden kombiniert (z.B. Interviews, Hospitationen, quantitative Daten).	79	21	0	0	0
6	Bei den Interviews werden Personen aus verschiedenen Teilen der Schulfamilie (Lehrer, Schüler, Eltern ...) befragt.	86	13	1	0	0
7	Für die Durchführung des PR stehen ausreichende finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung (z.B. Reise- und Übernachtungskosten, angemessene Zahl von Peers u.a.).	62	36	1	0	0
8	Den Peers steht ein sinnvoll ausgestatteter (z.B. Arbeitsplätze, Computer, Drucker) eigener Arbeitsraum zur Verfügung.	68	30	3	0	0
9	Die Vorgehensweise der Peers (Methoden und Arbeitsschritte) ist für die Betroffenen jederzeit transparent.	62	30	6	1	0
10	Zwischen Peers und den Mitgliedern der Schulfamilie herrscht ein freundschaftlicher und offener Umgang.	34	56	6	1	3
11	<i>Die Schulleitung hält sich während des Besuchs der Gruppe soweit wie möglich im Hintergrund und greift nicht ein¹⁶⁰.</i>	38	52	9	0	1
12	Der Evaluationsbesuch wird <u>nicht</u> mit privaten Einladungen bzw. Veranstaltungen (Abendessen, touristische Führungen u.ä.) vermischt.	11	30	33	22	4
13	Die Evaluationsergebnisse werden vor deren Bekanntgabe noch mit Vertretern der Schule auf ihre Gültigkeit geprüft (Validierung).	16	45	22	16	1
14	Klare Aufgabenverteilung zwischen den Peers	42	44	8	2	3
15	Die Peers erhalten personelle Unterstützung (z.B. abgestellte Lehrkräfte oder Schüler) bei der Organisation und Durchführung.	23	54	14	7	2
16	<i>Für Sammlung und Aufbereitung der Daten ist ausreichend Zeit.¹⁶¹</i>	56	41	3	0	0

Tabelle 83: Merkmale der Peer-Evaluation selbst (Durchführung)

Anteil der Rückmeldungen in Prozent

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)

Fragen, die nur von Peers beantwortet werden sollten, sind grau unterlegt (n = 53).

¹⁶⁰ Dieses Item wurde bereits in Abschnitt 7.3 (Rolle des Schulleiters) ausgewertet.

¹⁶¹ Dieses Item wird im Zusammenhang mit der Diskussion eines angemessenen Zeitbedarfs für Peer Reviews im Abschnitt 7.8 ausgewertet.

Zu den Merkmalen, die bei der Durchführung des Peer Reviews von den befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens als besonders wichtig eingeschätzt wurden, gehört der **Schutz persönlicher und schulischer Daten** (Item D1). 17% der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung beurteilten dieses Kriterium als „wichtig“ für das Gelingen von Peer Reviews, 81% sogar als „sehr wichtig“. Diese Einschätzung der großen Bedeutsamkeit des Datenschutzes wird auch in der Delphi-Studie von Balzer und durch die Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation gestützt. In Standard „F2“, der den Schutz individueller Rechte zum Thema hat, wird dies wie folgt formuliert: *„Evaluationen sollen so geplant und durchgeführt werden, dass Sicherheit, Würde und Rechte der in eine Evaluation einbezogenen Personen geschützt werden.“* (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards) In der Delphi-Studie von Balzer (2005, S. 131) bewerten die teilnehmenden Evaluationsexperten die Bedeutung des Datenschutzes für den Erfolg von Evaluationen mit einem mittleren sequenziellen Rang von 1,77 („sehr wichtig“). Eine ebenfalls hohe, wenn auch im Vergleich zu Item D1 (Datenschutz) etwas abgeschwächte Zustimmung erfährt in der schriftlichen Befragung der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens die Anforderung, dass die Peers den **Unterrichts- bzw. Schulalltag möglichst wenig stören** sollten (Item D2). Zwar messen ca. drei Viertel der Befragten dieser Gelingensbedingung eine hohe Bedeutung zu, jedoch erachten nur 21% dieses Merkmal als „sehr wichtig“. Gestützt wird die mehrheitliche Forderung, dass die Peers möglichst nicht den Unterricht bzw. Schulalltag stören sollten, auch durch den Evaluationsstandard „D1“ (angemessenes Verfahren), in dem es heißt: *„Evaluationsverfahren, einschließlich der Verfahren zur Beschaffung notwendiger Informationen, sollen so gewählt werden, dass Belastungen des Evaluationsgegenstandes bzw. der Beteiligten und Betroffenen in einem angemessenen Verhältnis zum erwarteten Nutzen der Evaluation stehen.“* (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards)

Die Rückmeldung zur Bedeutung der **methodisch sauberen Durchführung** der Evaluation (Item D3) wird ebenfalls durch einen spezifischen Standard der Deutschen Gesellschaft für Evaluation gestützt. In der Befragung der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens schätzten alle Teilnehmer dieses Gelingensmerkmal als bedeutsam ein, 68% sogar als „sehr wichtig“. Auch der Standard „E5“, der von Evaluationen „valide und reliable Informationen“ einfordert, macht die Bedeutung einer methodisch sauberen und an den Standards der qualitativen Sozialforschung orientierten Vorgehensweise der Evaluatoren deutlich: *„Die Verfahren zur Gewinnung von Daten sollen so gewählt oder entwickelt und dann eingesetzt werden, dass die Zuverlässigkeit der gewonnenen Daten und ihre Gültigkeit bezogen auf die Beantwortung der Evaluationsfragestellungen nach fachlichen Maßstäben sichergestellt sind. Die fachlichen Maßstäbe sollen sich an den Gütekriterien quantitativer und qualitativer Sozialforschung orientieren.“* (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards) Bestätigt wird diese Forderung durch die Ergebnisse der Delphi-Studie von Balzer. Dort bewerten die schriftlich befragten Evaluationsexperten die „korrekte und saubere Evaluationsdurchführung“ mit einem mittleren sequenziellen Rang von 1,59 (Balzer 2005, S. 131). Dieser Wert liegt in der Verbalformulierung zwischen „unverzichtbar“ und „sehr wichtig“.

Nach Meinung der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens muss **bei den Lehrkräften Klarheit darüber herrschen, dass sie selbst nicht persönlich beurteilt werden** (Item D4). Alle Befragten schätzen dieses Gelingensmerkmal von Peer Reviews als gewichtig ein, 84% sogar als „sehr wichtig“, was dessen hohe Bedeutung aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer unterstreicht. Deshalb ist es bei den Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen gängige Praxis, das Kollegium schon im Vorfeld des Besuches der „kritischen Freunde“ über dessen genaue Zielsetzung zu informieren (vgl. auch Item A8) und in diesem Zusammenhang klar zu machen, dass es nicht darum geht, die Arbeit der einzelnen Lehrkraft zu bewerten. In der Delphi-Studie von Balzer findet sich naturgemäß kein identisch formuliertes Gelingensmerkmal, da dessen Untersuchung nicht auf den schulischen Bereich ausgerich-

tet ist. Trotzdem lässt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Item D4 der Befragung zum Peer Review und der allgemeinen Erfolgsbedingung von Balzer herstellen, dass eine Evaluation „nicht personen-, sondern prozessbezogene Ergebnisse“ generieren soll. Das entsprechende Erfolgskriterium erreicht dabei einen mittleren sequenziellen Rang von 2,69, was verbal formuliert zwischen „sehr wichtig“ und „wichtig“ liegt (vgl. Balzer 2005, S. 134). Somit bestätigen die von Balzer befragten Evaluationsexperten die von Vertretern Deutscher Auslandsschulen (FB II) gemachte Einschätzung, dass ein Peer Review nicht auf die einzelnen handelnden Personen, also die Lehrkräfte, sondern auf den Gesamtprozess der schulischen Qualität ausgerichtet sein soll.

Genauso wie die Klarheit der Betroffenen darüber, dass sie beim Peer Review nicht persönlich beurteilt werden (Item D4) wird die **Kombination verschiedener Methoden bei der Datensammlung** (Item D5) von allen schriftlich befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens als „wichtig“ (21%) oder gar als „sehr wichtig“ (79%) für eine gelingende Evaluation eingeschätzt. Diese methodische Vorgehensweise wird in der Ausbildung der Peers im deutschen Auslandsschulwesen vermittelt und ist bei den Peer Reviews gängige Praxis, wie z.B. die vier Fallbeispiele belegen (vgl. Abschnitt 6.2.2). Die Notwendigkeit, verschiedene Untersuchungsmethoden zu kombinieren, wird auch im Interview von einem Peer bekräftigt, der bei Einsätzen an zwei der vier Fallschulen die Vorteile der Nutzung von Fragebögen in Kombination mit Unterrichtsbesuchen und Interviews kennengelernt hat. Letztere würden z.B. manchmal die Eindrücke, die man durch die Auswertung vorab zugeschickter Dokumente erhalte, wieder gerade rücken: *„Ich habe den Eindruck, dass die Dokumente, die man im Vorfeld zugeschickt kriegt, die Dinge manchmal etwas beschönigen. Insofern sind sie oft nicht so wertvoll. Das stellt sich aber erst raus, wenn ich dann an der Schule bin und andere Methoden heran ziehe, um die Schwerpunkte abzarbeiten, z.B. Interviews. Dann relativiert sich oft einiges dieser Berichte. (Interview SG12P)“* Die Kombination von qualitativen (z.B. Interview) und quantitativen (z.B. Fragebogen) Erhebungsmethoden wird ebenso in der Delphi-Studie von Balzer als bedeutsam für das Gelingen von Evaluationen eingeschätzt. Das Merkmal, dass „sowohl qualitatives als auch quantitatives Vorgehen“ in die Evaluation integriert sein solle, erreicht in der Studie einen mittleren sequenziellen Rang von 2,69, was verbal formuliert zwischen „sehr wichtig“ und „wichtig“ liegt. Der bei Item D3 schon angesprochene Evaluationsstandard der Gewinnung von „validen und reliablen Informationen“ (Standard „G5“) weist mit dem Hinweis auf die Orientierung an den Gütekriterien quantitativer und qualitativer Sozialforschung ebenfalls in diese Richtung (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards).

In die gleiche Richtung wie der Evaluationsstandard „G5“ und das Fragebogen-Item D5 (Methodenkombination) geht die von den Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens bewertete Gelingensbedingung, dass bei den Interviews **Personen aus verschiedenen Teilen der Schulfamilie befragt** werden sollten (Item D6). 86% der Befragten sind der Ansicht, dass dieses Kriterium „sehr wichtig“ für das Gelingen von Peer Reviews sei, weitere 13% schätzen dieses Merkmal als „wichtig“ ein. In der Teilgruppe der Befragten, die schon einmal als Peer im Einsatz waren, bewerten sogar 91% dieses Gelingensmerkmal als „sehr wichtig“. Der Einfluss der Auswahl und der Verschiedenheit der Interviewpartner wird „auch in den Gesprächen mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens deutlich. Das Mitglied eines Schulvorstandes, das selbst Interviewpartner beim Peer Review an seiner Schule war, formuliert dies ganz klar: *„In die Interviews der Peers müssen alle schulischen Gruppen einbezogen werden, so dass die Unterschiede deutlich werden. (Interview SV1)“* Auch ein Schulleiter, der selbst schon mehrfach als Peer im Einsatz war, erachtet die Mehrperspektivität, die sich aus der Einbeziehung unterschiedlicher Interviewpartner ergibt als Voraussetzung für valide Ergebnisse: *„Das kenne ich auch aus dem Inspektionsbereich, das sogenannte Triangulationsprinzip. Man versucht also, alle Aussagen möglichst valide zu machen, indem man sie von ver-*

schiedenen Seiten aus abprüft. Von daher ist es für mich für die Validität der Aussagen schon wichtig, dass man unterschiedliche Gruppen einbezieht. Man muss halt durch verschiedene Brillen gucken. (Interview SL6P)“

In den Gesprächen mit Vertretern Deutscher Auslandsschulen wird nicht nur der Aspekt der Vielfalt innerhalb der Gruppe der im Peer Review interviewten Personen diskutiert, sondern auch die Frage, wer die Gesprächspartner genau auswählt. Die Gefahr der Beeinflussung der Evaluationsergebnisse, die bei der **Auswahl der Interviewpartner** durch die Leitung der untersuchten Schule besteht, wurde bereits im Rahmen der Bewertung der Peer Reviews an den vier Fallschulen angesprochen (vgl. Abschnitt 6.3.2). Ein Beispiel für eine solche Einflussnahme gibt der Leiter einer Steuergruppe im Interview: *„Bei der Auswahl der Interviewpartner war das so, dass ich von X¹⁶² nichts bekommen habe, da wir im Vorfeld nicht kommuniziert hatten. Als er dann da war, habe ich ihm gesagt, dass wir nun klären müssten, mit wem sie [die Peers, Anmerkung des Verfassers] sprechen wollen. Dann kamen im Laufe des Tages die Interviewwünsche und mit denen musste ich ins Chef-Zimmer und dort sind dann die Namen drauf geschrieben worden. (Interview SG12)“* Die Schulleiterin habe dabei die Interviewpartner bewusst nach dem Kriterium ausgewählt, dass von den Personen möglichst keine kritischen Aussagen zu erwarten waren. Auf den Hinweis des Steuergruppenleiters, das Peer Review als Chance zu nutzen, auch kritischen Stimmen Gehör zu verschaffen, sei die Schulleiterin nicht eingegangen.

Trotz der hier geschilderten Gefahr, dass die Schulleitung über die Auswahl der Gesprächspartner für die Peers Einfluss auf die Ergebnisse nehmen könnte, wird die Wahl in der Praxis offensichtlich häufig durch Vertreter der einladenden Schule vorgenommen. Dies geht aus der schriftlichen Befragung (FB I) von 45 Deutschen Auslandsschulen hervor, die ein Peer Review durchgeführt hatten (vgl. Tabelle 84).

	Wer traf die Auswahl von Interviewpartnern und Hospitationsklassen?			
	Schulleitung	Steuergruppe	Peers	sonstige
bei Interviewpartnern	18	31	20	4
bei Hospitationsklassen	10	7	39	1

Tabelle 84: Auswahl von Interviewpartnern und Hospitationsklassen im Peer Review
Quelle: Befragung von Auslandsschulen, an denen ein Peer Review stattfand (n = 45)
(Mehrfachnennungen möglich)

Aus der Tabelle geht hervor, dass in der Mehrzahl der Fälle die jeweilige Steuergruppe der ausrichtenden Schule bei der Auswahl der Interviewpartner beteiligt war. Deutlich seltener wurden Schulleitung bzw. Peers einbezogen. Da die Befragten bei diesem Item von Fragebogen I mehrere Antworten geben konnten, lässt sich jedoch aus den Daten der Tabelle nicht erschließen, wie stark der Einfluss der genannten Gruppen auf die Wahl tatsächlich war. Bei den Interviews an den vier Fallschulen legten die Peers z.B. fest, aus welchen schulischen Gremien Gesprächspartner gewünscht wurden und die jeweiligen Steuergruppen suchten dann die Personen dazu aus (vgl. Abschnitt 6.2.2). Da in einem Fall die stellvertretende Schulleiterin Mitglied der Steuergruppe war, wurde auf diesem Weg auch die Schulleitung mit einbezogen. Die Frage, ob nun die an der schriftlichen Befragung (FB I) teilnehmenden Schulen, bei einer ähnlichen Situation im Fragebogen nur die „Steuergruppe“ oder auch zusätzlich die „Schulleitung“ angekreuzt haben, lässt sich aus den Daten nicht herauslesen. Gleiches gilt für die Kombination „Peers“ und „Steuergruppe“ bzw. „Schulleitung“ bei der Auswahl der Interviewpartner.

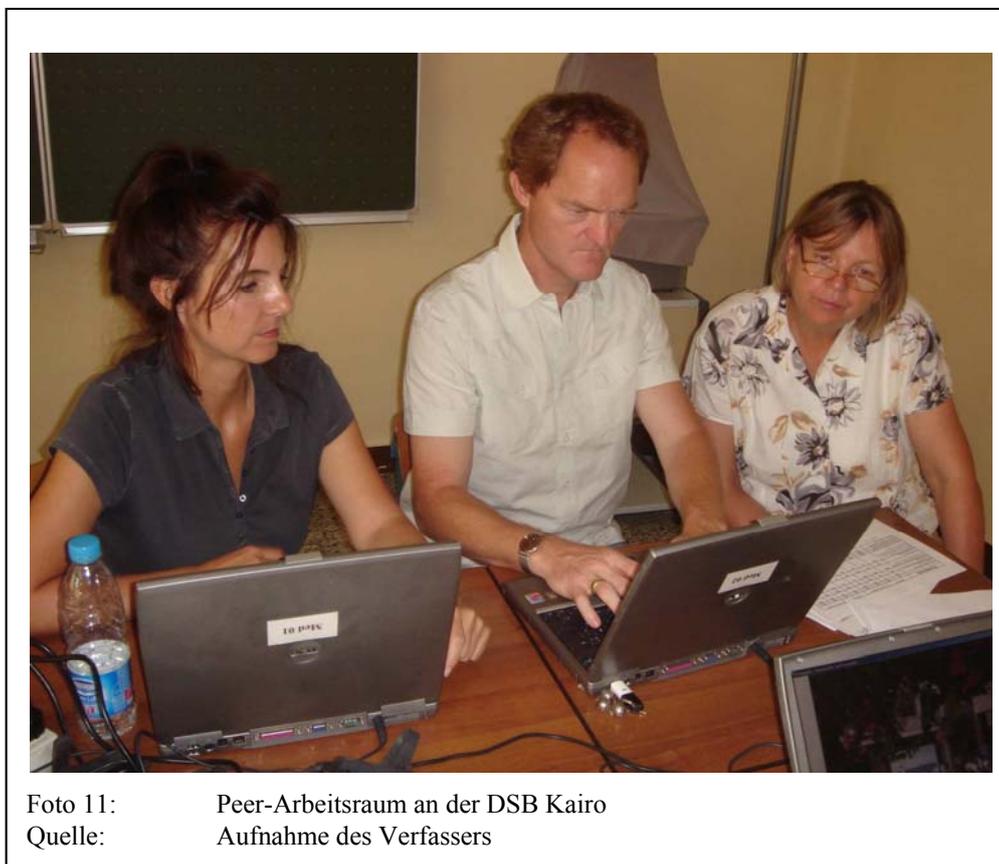
¹⁶² Der Name des Peers wird aus Gründen der Vertraulichkeit hier nicht genannt.

Die alleinige und personenbezogene Auswahl der Gesprächspartner durch die „kritischen Freunde“ selbst gestaltet sich in der Praxis der Peer Reviews an Auslandsschulen deshalb schwierig, weil die Peers häufig aus weit entfernten Orten anreisen und die besuchte Schule ja zunächst meist nicht bzw. nur oberflächlich kennen. Dadurch ist es ihnen vorab nicht möglich bestimmte Personen als Interviewpartner festzulegen. Aus diesem Grund stellt der in den meisten Fällen gewählte Kompromiss, dass die Peers Gremien vorgeben, aus denen die Gesprächspartner kommen, und die Steuergruppe bzw. das Orga-Team der ausrichtenden Schule die konkreten Personen auswählt, eine gangbare Lösung dar. Selbst, wenn sich die Schulleitung in dieses Auswahlverfahren einschaltet, bringt dies dann kein Problem für die Gültigkeit der Ergebnisse mit sich, wenn diese ein echtes Interesse an unverfälschten Evaluationsergebnissen hat. Im anderen Fall, wenn nämlich z.B. der Schulleiter in seinem Sinne Einfluss auf Verlauf und Ergebnisse des Peer Reviews nehmen will, ist dieses Instrument ohnehin mit großer Wahrscheinlichkeit zum Scheitern verurteilt (vgl. auch Abschnitt 7.3).

Unabhängig von den geschilderten Verfahren der Vorab-Festlegung von Interviewpartnern besteht alternativ oder zusätzlich noch die Möglichkeit, dass die Peers diese Personen erst vor Ort bestimmen. Dies kann z.B. dann Sinn machen, wenn sich aus dem Verlauf der Evaluation noch die Notwendigkeit eines zusätzlichen Interviews ergibt. Problematisch ist die kurzfristige Anfrage von Gesprächspartnern aber immer dann, wenn es sich um schulexterne Personen handelt (z.B. Elternvertreter), da mit diesen in der Regel langfristige Termine vereinbart werden müssen. Deshalb ist es an den Deutschen Auslandsschulen gängige Praxis, dass die Auswahl von Interviewpartnern in Kooperation zwischen Peers und Vertretern der Schule (Schulleitung und/oder Steuergruppe) getroffen wird. Aus Tabelle 84 geht aber auch hervor, dass die Situation bei der Bestimmung der Klassen, die durch die „kritischen Freunde“ hospitiert werden, anders gelagert ist. Hier wählen in den meisten Fällen die Peers erst vor Ort und selbstständig aus, welchen Unterricht sie besuchen wollen. In diesem Fall nimmt dann die besuchte Schule höchstens dadurch Einfluss, dass sie den Peers z.B. eine Liste vorlegt, welche Klassen an welchem Tag überhaupt zur Verfügung stehen. In Ausnahmefällen kann es auch vorkommen, dass einzelne Kollegen sich bereits im Vorfeld des Besuches der „kritischen Freunde“ gegen die Hospitation ihres Unterrichts in einer bestimmten Klasse aussprechen und darauf durch die Schulleitung oder die Peers selbst Rücksicht genommen wird. Handelt es sich dabei um Einzelfälle, dürfte der Einfluss dieser ablehnenden Haltung auf die Ergebnisse der Evaluation vernachlässigbar sein. Unabhängig davon kann die Auswahl von Hospitationsklassen dadurch eingeschränkt werden, dass während des Besuches der „kritischen Freunde“ Tests (z.B. Klassenarbeiten) geschrieben werden oder mehrere Klassen (z.B. aufgrund von Ausflügen oder Praktika) nicht anwesend sind. Dies kam z.B. bei einer der Fallschulen vor und wurde von den Peers als deutliche Einschränkung ihrer Hospitationsmöglichkeiten empfunden (vgl. Abschnitt 6.3.2).

Neben der Auswahl von Interviewpartnern und Hospitationsklassen ist nach Meinung der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung (FB II) die **Bereitstellung ausreichender finanzieller und zeitlicher Ressourcen** (Item D7) eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen des Peer Reviews. 36% erachteten dieses Merkmal als „wichtig“, 62% sogar als „sehr wichtig“. Die dadurch manifestierte Bedeutung dieser Rahmenbedingung (z.B. finanzielle Mittel, Einsatz von Mitarbeitern u.a.) wurde auch von der Delphi-Studie von Balzer bestätigt. Dort erreicht die entsprechende Erfolgsbedingung einen mittleren sequenziellen Rang von 2,04, wird also von den teilnehmenden Evaluationsexperten als „sehr wichtig“ eingeschätzt (Balzer 2005, S. 132). Diese Ressourcen sind Voraussetzung dafür, dass den Peers für ihre Arbeit ein **sinnvoll ausgestatteter Arbeitsplatz** zur Verfügung gestellt werden kann (Item D8). Das entsprechende Gelingensmerkmal erfährt in der Bewertung der schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens die gleiche Zustimmung (98%)

wie Item D7 (Ressourcen). 68% der Befragten sind sogar der Meinung, dass ein sinnvoll ausgestatteter Arbeitsplatz eine „sehr wichtige“ Bedingung für ein erfolgreiches Peer Review sei. In der Teilgruppe der Befragten, die schon selbst als Peer im Einsatz waren, erachten sogar 76% diese Gelingensbedingung als „sehr wichtig“, was sich auch in den Interviews mit den „kritischen Freunden“ und anderen Vertretern von Deutschen Auslandsschulen bestätigte. Foto 11 zeigt exemplarisch Arbeitsraum an der DSB Kairo (Fallschule), an der jedem Peer u.a. ein Laptop zur Verfügung gestellt wurde.



Alle Antworten der neun interviewten „kritischen Freunde“ auf die offen gestellte Frage, welche Arbeitsbedingungen sie für ein Peer Review als ideal erachten würden, bezogen sich wenigstens in Teilen auf die räumlichen Bedingungen. Hierbei wurde immer wieder gefordert, dass die Peers unbedingt einen eigenen – idealerweise abschließbaren – Raum zur Verfügung haben sollten, der mit Computern, Drucker und evtl. auch Kopierer ausgestattet sein sollte. Außerdem wurde von einigen Peers im Interview explizit angesprochen, dass in diesem Zimmer verschiedene Getränke und kleinere Snacks bereit stehen sollten, damit die Zeit für Verpflegung minimiert werden könne. Ein wichtiger Aspekt, der in diesem Zusammenhang auch mehrmals angesprochen wurde, ist der, dass der Raum, in dem die Peers arbeiten, möglichst nicht von Dritten frequentiert werden sollte. Dies diene der Schaffung einer vertraulichen Atmosphäre, in der die „kritischen Freunde“ gleichzeitig offen über ihre Beobachtungen und Einschätzungen reden und auch ungestört arbeiten könnten. Ein regionaler Prozessbegleiter fasst diese Anforderungen wie folgt zusammen: *„Was auch geklärt werden muss, was ganz, ganz wichtig ist, das sind die Arbeitsbedingungen für die Peers. Dass es z.B. einen Raum gibt, in dem Ruhe ist, dass dort Schüler sind, die unterstützen, dass der Raum entsprechend ausgestattet ist. Das sind Dinge, die beim ersten Treffen abgeklärt werden müssen. (Interview PBI)“* Genau diese Ungestörtheit, die hier angesprochen ist, fehlte dem Peer einer Fallschule, der sich im Interview darüber beklagte, dass der Arbeitsraum immer wieder von Vertretern der besuchten Schule betreten wurde, deren Büros sich an dieses Durchgangszimmer anschlossen (vgl. Abschnitt 6.3.2).

Wie aus folgender Tabelle hervor geht, wurde der Forderung nach einem eigenem Arbeitsraum an 43 der 45 mit Fragebogen I (Ablauf des Peer Reviews) untersuchten Schulen nachgekommen, wobei in dieser schriftlichen Befragung nicht präzisiert wurde, ob die Räume die Anforderungen nach Ruhe bzw. Abgeschlossenheit erfüllten. Die gewünschte technische Ausstattung in Form von Computern, Druckern und evtl. auch Kopiergeräten wurde den „kritischen Freunden“ an 40 der evaluierten Schulen bereitgestellt. Für das leibliche Wohl wurde ebenfalls gesorgt.

personelle Unterstützung				materielle Unterstützung			
Schüler-scouts	Lehrkräfte	Sekretariat	Techniker	eigener Arbeitsraum	Computer, Drucker, Kopierer	Getränke und Snacks	sonstiges
30	12	39	19	43	40	44	7

Tabelle 85: Personelle und materielle Unterstützung der Peers durch die evaluierte Schule
 Quelle: Befragung von Auslandsschulen, an denen ein Peer Review stattfand (n = 45)
 (Mehrfachnennungen möglich)

Aus der Tabelle geht hervor, dass die im oben genannten Zitat des Prozessbegleiters angesprochene Unterstützung der Peers durch Schüler bei zwei Dritteln der mit Hilfe von Fragebogen I untersuchten Schulen geleistet wurde. Die als „**Schüler-scouts**“ bezeichneten Helfer sollten z.B. bei der Orientierung im Gebäude helfen, bei Schreiarbeiten oder bei der Auszählung von Fragebögen. Zusätzlich wurde den Peers an vielen Schulen noch Unterstützung durch freigestellte Lehrkräfte, durch das Sekretariat oder durch Techniker angeboten. An zwei der vier Fallschulen wurde für die „kritischen Freunde“ z.B. stets eine Lehrkraft frei gestellt, die sich beispielsweise um die Bereitstellung benötigter Dokumente kümmerte oder als spontaner Interviewpartner zur Verfügung stand. Diese personelle Unterstützung der „kritischen Freunde“ wird auch bei Item D15 des Fragebogens angesprochen, das nur von Personen beantwortet wurde, die bereits schon mal als „kritischer Freund“ tätig waren. Drei Viertel dieser Personengruppe erachteten diese Hilfestellung als bedeutsam für das Gelingen von Peer Reviews, 23% sogar als „sehr wichtig“. Dies wird im Interview mit einem Peer untermauert, der nicht nur den praktischen Nutzen der Schüler-scouts positiv bewertete, sondern aus deren Auftreten auch Rückschlüsse auf die evaluierte Schule zog: *„Die Unterstützung ist sehr wichtig. In erster Linie aufgrund unserer zusätzlichen Methode des Fragebogens. Da waren sie eine ganz große Hilfe, z.B. bei der Auswertung am PC. Wenn ich an X¹⁶³ zurück denke, war das auch eine tolle Sache. Die Schüler haben uns rumgeführt und uns die Schule gezeigt. Das zeigt mir nicht nur die Schule, sondern z.B., dass sich die Schüler mit der Schule identifizieren, das zeigt mir viel, wie sie über ihre eigene Schule denken. Das vermittelt mir schon einen guten Eindruck über die Schule und das Schulklima. (Interview SG12P)“* Der erfahrene Peer gibt aber zu bedenken, dass beim Einsatz von Schülern auf deren vertraulichen Umgang mit sensiblen Daten und auf deren spezielle Qualifikationen geachtet werden sollte: *„Man sollte halt auf ein paar Dinge achten, wenn man sich Schüler holt. Sie sollten ein bestimmtes Alter haben, sie sollten bestimmte Fähigkeiten haben, was Computertechnik betrifft. Also irgendjemand sollte es dann auch nicht machen. (ebd.)“*

Die meisten Interviewpartner sprachen sich bei den Leitfadeninterviews für den Einsatz von Schüler-scouts und/oder Lehrkräften als Unterstützer der Peers aus. Insbesondere bei der Orientierung in unübersichtlichen Schulgebäuden wurden z.B. abgestellte Schüler als hilfreich empfunden. Einige Gesprächspartner waren zwar der Ansicht, dass diese Hilfestellung durch Scouts oder Kollegen nicht nötig sei, aber nur einer von sieben zu diesem Aspekt befragten

¹⁶³ Der Name der evaluierten Schule bleibt aus Gründen der Vertraulichkeit ungenannt.

„kritischen Freunden“ sprach sich dezidiert gegen den Einsatz, insbesondere von Lehrkräften, aus: *„Das finde ich ein bisschen problematisch, denn gerade bei Kollegen, die abgestellt sind, ist es nicht sicher, wie vertrauensvoll da die Zusammenarbeit ist. Ich fände es besser, dass man das selber macht. Die Wege waren jetzt auch nicht so, dass man da Schüler gebraucht hätte, die z.B. irgendwelche Kopien machen. Ich persönlich finde es wichtiger, dass die Peers das alles in ihrer Hand behalten. (Interview SG3P)“* Aus der Sicht dieses Peers ist es also besser, dass die „kritischen Freunde“ das Verfahren vollständig alleine in der Hand haben und auch keine Teilarbeiten an Dritte abgeben. Zusätzlich zu den oben genannten personellen und materiellen Ressourcen (vgl. auch Tabelle 85) fügt dieser „kritische Freund“ in der offen gestellten Frage zu den idealen Arbeitsbedingungen noch einen neuen Aspekt an: *„Ideal ist, dass man einen Raum hat, in dem man ruhig arbeiten kann, dass man unaufgefordert Material zur Verfügung gestellt kriegt, dass man einen eigenen Drucker oder Kopierer hat, über den man verfügen kann und dass die Türen in der Schule immer offen sind, so dass man z.B. ins Lehrerzimmer jederzeit rein gehen kann, so dass man nicht den Eindruck hat, dass man als Bittsteller kommt. (Interview SG3P)“*

Neben den schon genannten Rahmenbedingungen, die aus der Sicht der interviewten Peers deren Arbeitsbedingungen positiv beeinflussen, werden im Gespräch noch zwei weitere Aspekte genannt. Ein nicht zu unterschätzender Faktor ist beispielsweise die **Unterbringung** der „kritischen Freunde“. Diese sollte idealerweise so gestaltet sein, dass die Peers dort auch nach dem Aufenthalt an der Schule noch gemeinsam weiter arbeiten können. Das setzt voraus, dass auch alle „kritischen Freunde“ in der selben Unterkunft wohnen. So wurde z.B. an zwei der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Fallschulen die gemeinsame Unterbringung von den teilnehmenden Peers ausdrücklich positiv bewertet, in einem anderen Fall wurde dagegen kritisiert, dass ein Teil der Peers nach der Arbeit vor Ort nach Hause gefahren und die abendliche Fortsetzung der gemeinsamen Arbeit dadurch nicht möglich gewesen sei. Hinsichtlich der Gestaltung der Unterkunft ergänzt ein Peer im Interview noch einen weiteren Aspekt, der aus seiner Sicht Voraussetzung für angenehme Arbeitsbedingungen und damit für ein erfolgreiches Peer-Review ist: *„Die Peers müssen auch so untergebracht werden, dass sie sich wohlfühlen können. (Interview SG1P)“*

Das nächste Merkmal, das mit dem Fragebogen zum Gelingen von Peer Reviews untersucht wurde, hat mit den gerade angesprochenen äußeren Rahmenbedingungen nichts zu tun. In Item D9 ging es um das Kriterium, dass die **Vorgehensweise der Peers** für die Betroffenen **jederzeit transparent** sein solle. 30% der Teilnehmer an der Befragung hielten dieses Merkmal für „wichtig“, 62% sogar für „sehr wichtig“ als Voraussetzung für ein erfolgreiches Peer Review. In der Teilgruppe der regionalen Prozessbegleiter erachteten sogar acht (89%) der neun Teilnehmer an der schriftlichen Befragung dies für „sehr wichtig“. Diese Ergebnisse decken sich auch mit der Delphi-Studie von Balzer (2005, S. 132) zu den allgemeinen Erfolgsbedingungen von Evaluationen. Dort erreicht das Merkmal „Transparenz über den Evaluationsprozess“ einen mittleren sequenziellen Rang von 1,96, was ebenfalls „sehr wichtig“ bedeutet. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit der Transparenz des Peer Reviews auch schon in Abschnitt A des Fragebogens (FB II), der sich mit den notwendigen Evaluationsgrundlagen für ein erfolgreiches Peer Review befasst, konstatiert (vgl. Tabelle 70). Von Vertretern Deutscher Auslandsschulen wurde immer wieder der Einfluss der Transparenz auf die Akzeptanz von Verfahren und Ergebnissen des Besuches der „kritischen Freunde“ hervorgehoben. Dieser Meinung schließt sich auch ein interviewter Schulleiter an. Er gibt jedoch zu bedenken, dass eine jederzeitige Transparenz des Verfahrens für alle Beteiligten in der Praxis wohl nicht umsetzbar sein dürfte: *„Ich halte es schon für wichtig, dass grundsätzlich die Vorgehensweise transparent sein sollte. Das ist auch wichtig für die Akzeptanz des Instrumentes. Und da habe ich ja schon an anderer Stelle gesagt, dass ich den Willen zur Veränderung und die Akzeptanz dieses Instrumentes für sehr wichtig halte. Ich halte es aber für unrealistisch, dass es für alle*

in der Schule betroffenen Gruppen jederzeit transparent ist, was die Peers denn jetzt da gerade machen.“ (Interview SL3P)“

Der Aspekt der Transparenz spielt auch in Item D10 des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews eine Rolle. Dort wird gefragt, wie wichtig es für eine erfolgreiche Evaluation sei, dass zwischen den „kritischen Freunden“ und den Mitgliedern der Schulfamilie ein **freundschaftlicher und offener Umgang** herrsche. 90% der Befragten werten diese Bedingung als bedeutsam für den Erfolg, ein Drittel sogar als „sehr wichtig“. In den Leitfadenterviews wurde diese Meinung von den Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens bestätigt. Der in Item D10 verwendete Begriff „freundschaftlich“ wurde aber von zwei Gesprächspartnern als nicht ganz passend beurteilt: *„Der Umgang muss nicht freundschaftlich sein. Der kann höflich sein und Offenheit ist auch ganz wichtig, offen im Sinne eines kritischen Freundes. Aber der Begriff ‘freundschaftlich’ passt hier nicht immer. Wir haben z.B. in X¹⁶⁴ Peers eingeladen, die wir vorher nicht kannten. Da kann ich auch nicht sagen, dass ich oder andere Leute aus meiner Schule zu denen einen freundschaftlichen Kontakt hatten und trotzdem gehe ich davon aus, dass das keine Rolle gespielt hat. (Interview SL3P)“* Ein anderer Schulleiterkollege, der wie der gerade zitierte Gesprächspartner auch schon als Peer im Einsatz war, findet den Begriff „freundschaftlich“ ebenfalls als nicht passend und würde die Zusammenarbeit stattdessen lieber als „partnerschaftlich“ bezeichnen: *„Woher soll denn das Freundschaftliche kommen, wenn der Peer der Schulfamilie gar nicht so bekannt ist? Für mich würde es lauten, offen, partnerschaftlich, sachlich orientiert. (Interview SL5P)“* Ein dritter Schulleiter ergänzt, dass beim freundschaftlichen bzw. partnerschaftlichen Umgang auch das Auftreten der Peers gegenüber den Kollegen der besuchten Schule eine wesentliche Rolle für das Gelingen der Evaluation spiele: *„Da gehört das persönliche Auftreten der Peers mit dazu, dass die sich nicht als Inspektoren fühlen, dass sie sich einfach auch als Kollegen sehen. Das ist das wichtigste. (Interview SL4P)“*

Die Frage, ob Peer Reviews **nicht mit privaten Einladungen bzw. Veranstaltungen vermischt** werden sollten (Item D12), damit die Evaluation gelingen kann, ist inhaltlich mit Item D10 (freundschaftlicher und offener Umgang) verbunden. Zum freundschaftlichen Umgang zwischen Peers und Vertretern der Schule kann es gehören – und dies ist an den meisten Auslandsschulen auch gelebte Praxis – dass die „kritischen Freunde“ z.B. abends von Schulleitung und/oder Mitgliedern der Steuergruppe zum gemeinsamen Essen eingeladen werden. In einigen Fällen kommen auch Besichtigungen von Sehenswürdigkeiten hinzu (vgl. z.B. Fallbeispiele, Abschnitt 6.2.2). Die folgende Tabelle gibt am Beispiel der in FB I (Ablauf des Peer Reviews) schriftlich befragten Auslandsschulen einen Eindruck darüber, ob und in welcher Form den Peers ein geselliges und/oder auch touristisches Begleitprogramm angeboten wurde.

Gab es beim Peer Review an Ihrer Schule ein (geselliges, touristisches) Begleitprogramm?					
nein	ja, und zwar ...				
11	Sehenswürdigkeiten	Ausflüge	gemeinsam. Abendessen	Kulturveranstaltungen	sonstiges
	14	6	32	1	2

Tabelle 86: Begleitprogramm bei Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen
 Quelle: Befragung von Auslandsschulen, an denen ein Peer Review stattfand (n = 45)
 (Mehrfachnennungen möglich)

¹⁶⁴ Der Name des Schulortes wird hier aus Gründen der Vertraulichkeit nicht genannt.

Die Tabelle zeigt, dass es bei drei Vierteln der mit FB I untersuchten Auslandsschulen ein touristisches oder geselliges Begleitprogramm gab. Sightseeing oder Ausflüge wurden im Vergleich zum gemeinsamen Essen deutlich seltener durchgeführt, was nicht zuletzt daran liegen dürfte, dass diese Aktivitäten zu viel Zeit beanspruchen. Dieses Problem wurde z.B. im Rahmen der „Manöverkritik“ an einer der Fallschulen angesprochen, die den Peers ein vergleichsweise umfangreiches Begleitprogramm angeboten hatte (vgl. Abschnitt 6.2.2). In diesem Zusammenhang wurde von den beteiligten „kritischen Freunden“ das Für und Wider abendlicher Einladungen zum Essen oder des betreuten Besuches von Sehenswürdigkeiten bereits angesprochen (ebd.). Bei der schriftlichen Befragung (FB II) von Vertretern Deutscher Auslandsschulen ergibt sich bei der Bewertung des Einflusses solcher Aktivitäten ein differenziertes Bild (Item D12). Insgesamt 41% der Teilnehmer bewertet hier die Bedingung, dass der Evaluationsbesuch nicht mit solchen privaten Einladungen verknüpft werden sollte, als „wichtig“ (30%) bzw. „sehr wichtig“ (11%). Die Mehrheit der Befragten misst der Vermeidung eines Begleitprogramms dagegen weniger (33%) oder gar keine Bedeutung (22)% bei. In der Teilgruppe der mit FB II auch befragten regionalen Prozessbegleiter ergibt sich jedoch ein differenziertes Bild. Hier waren knapp zwei Drittel der Ansicht, dass es für das Gelingen von Peer Reviews „wichtig“ oder „sehr wichtig“ sei, auf solche Einladungen während des Besuches der „kritischen Freunde“ zu verzichten. Es lässt sich also bei Item D12 im Vergleich zu den meisten anderen Gelingensbedingungen, die in FB II abgeprüft wurden, keine einheitliche Linie unter den Befragten erkennen. Deutlicher wird das Bild, wenn man die Ergebnisse von FB I noch mit einbezieht, in dem die teilnehmenden Schulen dezidiert dazu befragt wurden, welchen Einfluss das bei ihnen durchgeführte Begleitprogramm ihrer Meinung nach auf die Arbeitsatmosphäre und die Qualität der Ergebnisse hatte (vgl. Tabelle 87). Als positiv wahrgenommene Effekte sollten dabei mit einem „+“ markiert werden, negative Auswirkungen mit einem „-“. Nicht alle Befragten hielten sich jedoch an diese Vorgabe einer wertenden Kennzeichnung mit Plus oder Minus, so dass bei der Auswertung noch eine dritte Kategorie (ohne + oder -) für diejenigen Schulen eingeführt wurde, die beim Erkennen eines „großen“ oder „geringen“ Einflusses lediglich Kreuze setzten¹⁶⁵.

Einfluss auf ... ↓	Art des → Einflusses	großer Einfluss	geringer Einfluss	kein Einfluss	„weiß nicht“
Arbeitsatmosphäre	positiv (+)	9	4	4	3
	negativ (-)	0	0		
	ohne + oder -	8	7		
Qualität der Ergebnisse¹⁶⁶	positiv (+)		3	22	4
	negativ (-)	0	0		
	ohne + oder -	2	1		

Tabelle 87: Einfluss des Begleitprogramms auf Arbeitsatmosphäre und Qualität des PR
 Quelle: Befragung von Auslandsschulen, an denen ein Peer Review stattfand (n = 35)¹⁶⁷

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Teilnehmer an der schriftlichen Befragung deutlich häufiger Einflüsse in Bezug auf die Arbeitsatmosphäre als hinsichtlich der Qualität der Ergebnisse ihres Peer Reviews wahrnahmen. 13 Befragte erkannten einen positiven Einfluss auf die Arbeitsatmosphäre, neun bewerteten diesen sogar als „groß“. Aus den 15 Wertungen „ohne + oder -“, die einen „großen“ (8) oder immerhin noch „geringen“ (7) Einfluss des Begleitprogramms zu erkennen glaubten, lässt sich zwar nicht zweifelsfrei herauslesen, ob dieser Effekt als positiv oder negativ betrachtet wurde. Es liegt allerdings in Anbetracht der anderen in Ta-

¹⁶⁵ Bei den Antwortkategorien „kein Einfluss“ oder „weiß nicht“ ist diese Differenzierung ohnehin obsolet.

¹⁶⁶ Zum möglichen Einfluss des Begleitprogramms auf die Qualität der Ergebnisse des Peer Reviews haben sich zusätzlich zu den zehn Schulen, die dieses Item ausgelassen haben, noch weitere drei nicht geäußert.

¹⁶⁷ Diesen Teil des Fragebogens I haben zehn Teilnehmer frei gelassen.

belle 87 enthaltenen Daten nahe, dass auch diese Stimmen einen positiven Einfluss auf die Arbeitsatmosphäre erkannten. Der Effekt, dass z.B. abendliche Einladungen oder touristische Führungen darauf negative Auswirkungen gehabt hätten, dürfte wohl eher unwahrscheinlich sein. So lässt sich aus den quantitativen Rückmeldungen zu diesem Item von FB I folgern, dass die Befragten im Begleitprogramm mit deutlicher Mehrheit positive Effekte auf die Arbeitsatmosphäre erkannten.

Anders stellt sich diese Frage bei der Bewertung des Einflusses von Einladungen auf die Qualität der Evaluationsergebnisse dar. Die klare Mehrheit von 22 der 28 Teilnehmer, die zu diesem Item eine Meinung hatten, sieht beim Begleitprogramm keinen Einfluss auf die Qualität der Ergebnisse. Ein explizit negativer Effekt wird nicht gesehen, wobei nicht klar ist, ob die drei Personen, die zu dieser Frage „ohne + oder -“ einen Einfluss zu erkennen glaubten, dies positiv oder negativ meinten. Zusätzliche Klarheit zur Frage der Effekte des Begleitprogramms auf Arbeitsatmosphäre oder Ergebnisqualität bringen die Leitfadenterviews¹⁶⁸. Acht der neun hierzu befragten Gesprächspartner bewerteten diese Aktivitäten grundsätzlich positiv, wenn auch meist mit der Einschränkung, dass das Programm nicht zu umfangreich sein solle. So empfindet ein Peer im Interview z.B. ein gemeinsames Abendessen grundsätzlich als positiv, gibt aber zu bedenken, dass es eine Rolle spielen kann, wer von der Schule zu diesem Anlass anwesend ist: *„Ich denke, das ist immer befruchtend, wenn Leute von außen kommen. (...) Das bringt einen Blick über den eigenen Tellerrand. Das zeigt in gewisser Weise auch, dass es der Schule wichtig ist, dass Leute von außen kommen. Von daher kann es auch ein positiver Baustein sein, wenn man den Leuten signalisiert, wir möchten uns auch mit euch unterhalten. Das muss ja nicht ums Peer Review gehen. Es gibt ja noch genug andere Themen, über die man sich unterhalten kann. Summa summarum muss sich das Peer-Team im Vorhinein darüber klar werden, was sie machen wollen. Ich habe es so erlebt, dass keine große Zeit für das Begleitprogramm da war. Ein gemeinsames Abendessen, bei dem man sich gegenseitig kennenlernt, finde ich allerdings sehr hilfreich. Ich würde es aber nicht sinnvoll finden, sich z.B. mit Vorständen der Schule länger zusammen zu setzen, außer die Steuergruppe ist der Meinung, das ist wichtig. (Interview SG13P)“*

Aus der von diesem Peer angesprochenen Bedeutsamkeit der Frage, welche Vertreter der besuchten Schule z.B. an einem gemeinsamen Abendessen teilnehmen, klingt das Risiko heraus, dass dadurch evtl. bestehende Spannungen zwischen verschiedenen schulischen Gremien verschärft oder gar Einfluss auf die Peers genommen werden könnten. Dagegen sieht ein Mitglied einer Steuergruppe die Gefahr der Beeinflussung der Peers durch das Begleitprogramm als gering an. Diesem Risiko könne z.B. durch die Vereinbarung begegnet werden, in diesem privaten Teil nicht über die Evaluation zu sprechen: *„Es nimmt erst mal evtl. entstandene Spannungen raus. Es sollte aber grundsätzlich so sein – es gibt ja auch Schulen, bei denen eine angespanntere Atmosphäre herrscht – dass abends nicht mehr übers Peer Review gesprochen wird, sondern dass man sagt, jetzt sind wir nur noch Kollegen. (Interview SG5)“* Einen anderen Vorschlag, dem Anschein einer Beeinflussung der Peers durch Vertreter der evaluierten Schule vorzubeugen, macht ein regionaler Prozessbegleiter: *„Dazu finde ich es auch wichtig zu klären, dass alles, was für das Wohlfühlen der Peers zuständig ist, im Anschluss an das Peer Review durchgeführt wird. Also keine gemeinsamen Veranstaltungen mit Schule und Peers. Ich finde, da sollte Unabhängigkeit da sein. (...) Natürlich ist ein Peer Review keine BLI und da hängt auch nicht so viel davon ab. Dennoch ist es so, dass die Vertreter der Schule und die Peers auf der Beziehungsebene viel enger zusammen wachsen. Da begeben sich die Peers in die Gefahr, die Unabhängigkeit ein bisschen aufzugeben. (Interview PB1)“* Ein anderer Prozessbegleiter, der selbst mehrfach als Peer im Einsatz war, sieht die

¹⁶⁸ Ein Teil der Interviews zu diesem Thema wurde bereits im Rahmen der Untersuchung der Peer Reviews an den vier Fallschulen ausgewertet (vgl. Abschnitt 6.3.2)

Annahme privater Einladungen durch die Peers dagegen grundsätzlich kritisch in Hinblick auf deren notwendige Unabhängigkeit als Evaluatoren: *„Es ist ja das Interesse der Schule, eine klare Außenperspektive zu bekommen. Insofern sollte es nicht vorkommen, dass die Schule sich die Peers – wodurch auch immer– genehm stimmen will. Das sollte gar nicht sein, sonst hat sie den Sinn des Peer Reviews nicht verstanden. Vielleicht ist man da auch bei einem Peer Review ein bisschen beeinflussbar. Ich bin immer skeptisch, wenn ich da eingeladen werde. (Interview PB2)“*

Zusammenfassend lässt sich aus den dargestellten Daten zum Begleitprogramm extrahieren, dass sowohl die schriftlich befragten (FB I und FB II) als auch die interviewten Vertreter Deutscher Auslandsschulen dessen Einfluss auf die Arbeitsatmosphäre grundsätzlich positiv bewerteten. Außerdem wird in FB I unter „sonstiges“¹⁶⁹ noch dreimal genannt, dass das gemeinsame Abendprogramm zur Entstehung oder Vertiefung von interessanten Kontakten zu Kollegen anderer Auslandsschulen beigetragen habe. Ein Einfluss dieser Einladungen auf die Unabhängigkeit der „kritischen Freunde“ oder die Qualität der Evaluationsergebnisse wird – mit der Ausnahme des einen zitierten Prozessbegleiters – von den Befragten nicht gesehen. Der zeitliche Umfang sollte aber begrenzt und die Einladung nach Möglichkeit erst im Anschluss an die Evaluation sein, wie der folgende interviewte Peer nochmals hervorhebt: *„Mir ist das Begleitprogramm erst mal nicht wichtig. Ich freue mich in erster Linie darauf, einen Einblick in die Schule zu kriegen und möchte dann auch erst mal die Arbeit machen. Zum einen, weil das immer sehr zeitintensiv ist und man die Zeit auch braucht. Auf der anderen Seite sage ich mir, wenn die Arbeit gemacht ist, wenn man entspannter ist, dann ist es eine nette Sache und dann schließt man gleichzeitig aus, dass dadurch Einfluss genommen ist. Also, wenn die Feedbackkonferenz gelaufen ist, dann gerne. (Interview SG12P)“* Unabhängig davon besteht Konsens darin, dass die Unabhängigkeit des Peers durch private Einladungen nicht gefährdet werden darf. Diese Notwendigkeit wird auch in der Delphi-Studie von Balzer (2005, S. 129) als enorm wichtig eingestuft. Das entsprechende Merkmal der „Unbestechlichkeit der Peers“ erreicht von allen 103 in der Studie bewerteten Gelingensmerkmalen mit einem mittleren sequenziellen Rang von 1,40 den zweithöchsten Wert. In der Verbalformulierung bedeutet dies, dass *„ohne diese Bedingung keine erfolgreiche Evaluation denkbar“* sei (a.a.O., S. 153).

Ein ähnlich uneinheitliches Bild wie bei der Frage nach dem Einfluss eines privaten Begleitprogramms auf Qualität oder Atmosphäre des Peer Reviews entsteht bei Item D13. Hier geht es um die Frage, ob die **Evaluationsergebnisse vor deren Bekanntgabe** mit Vertretern der Schule noch **auf ihre Gültigkeit geprüft** werden sollten. So halten zwar zwei Drittel der Teilnehmer an Fragebogen II diese Validierung für „wichtig“ oder gar „sehr wichtig“ für das Gelingen von Peers Reviews, ein Drittel ist jedoch anderer Ansicht. Von den 16 zu diesem Item interviewten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens sprachen sich neun für die Überprüfung aus, sechs dagegen und einer hatte keine klare Präferenz zu Ablehnung oder Zustimmung.

Von den Befürwortern der kommunikativen Validierung im Vorfeld der Bekanntgabe der Ergebnisse des Peer Reviews wurde u.a. ins Feld geführt, dass dies zur Vermeidung von Missverständnissen oder Fehleinschätzungen beitragen könne: *„Ich denke, eine Vorabmeldung an den Schulleiter oder an die erweiterte Schulleitung ist schon wichtig. Der Schulleiter sollte nicht erst mit dem gesamten Kollegium erfahren, was die Peers herausgefunden haben. Manchmal gibt es auch Rückfragen. Auch das kann man dann im Vorfeld klären, dass man z.B. divergierende Ergebnisse hat und man kann sich das als Peer nicht erklären. Da kann*

¹⁶⁹ Auf eine Wiedergabe der Kategorie „sonstiges“ in Tabelle 87 wurde aufgrund der geringen Zahl von Nennungen verzichtet.

manchmal die Rückfrage an den Schulleiter Klärung schaffen. Ich könnte ich mir auch vorstellen, dass die Peers von falschen Grundvoraussetzungen ausgegangen sind, weil ihnen Vorinformationen gefehlt haben. Ansonsten sollten keine Korrekturen vorgenommen werden. Wenn ich z.B. Unterricht beobachtet habe und zu bestimmten Ergebnissen gekommen bin, sollte ich nicht deshalb daran Korrekturen vornehmen, weil der Schulleiter etwas anderes sagt. (Interview SG11P)“ Die hier geäußerte Forderung, dass an den beobachteten Fakten – es sei denn, dass sie nachweislich falsch seien – durch die Peers nachträglich keine Korrekturen mehr vorgenommen werden sollten, auch wenn sich innerhalb der Schulgemeinde z.B. Meinungen widersprechen würden, wird in mehreren Interviews erhoben. *„Das [die Validierung, Anmerkung des Verfassers] ist für mich ein Stück weit widersinnig, so wie ich es verstehe. Die Peers machen eine Evaluation und stellen dabei bestimmte Dinge fest. Da kann man nicht hergehen und mit dem Schulleiter oder dem Vorstandsvertreter diskutieren, ob das aus deren Sicht stimmt. Das macht für mich wenig Sinn. (...) Meine Erfahrung ist die, dass ich bestimmte Evaluationsfragen bekomme und dazu bestimmte Antworten zurück spiegle. Da kann es vorkommen, dass bestimmte Dinge in der Schulgemeinde kontrovers gesehen werden. Die maßgeblichen Vertreter der Schule, also z.B. Schulleiter und Vorstand, sagen, wir finden das so und so und die Peers finden heraus, die Schüler und Teile der Elternschaft sehen das aber anders. (Interview SL3P)“*

Andere Gesprächspartner sehen eine Vorab-Überprüfung dagegen durchaus ambivalent. Das Mitglied der Steuergruppe einer Fallschule, an der die Peers offensichtlich einer zentralen Aussage falsche Daten zugrunde legten (vgl. Abschnitt 6.3.3) sieht in der Validierung der Daten einerseits die Chance, „Fettnäpfchen“ zu vermeiden, andererseits allerdings auch das Risiko, dass z.B. ein Schulleiter bei so einem Gespräch die Ergebnisse nach seinen Vorstellungen korrigieren wollen könnte: *„Das ist sehr ambivalent. Aber wenn man solche Fettnäpfchen vermeiden will, dann wäre es nicht schlecht. Dagegen spricht, dass ich mir bei einigen Schulleitern vorstellen kann– das kommt auf die Persönlichkeit an – die sagen (...): ‘Das stimmt so nicht’. (...) Darunter würde dann die Unabhängigkeit der Peers ein bisschen leiden. (Interview SG9P)“* Ein anderes Mitglied einer Steuergruppe, das bei dem von SG9P angesprochenen Peer Review als „kritischer Freund“ im Einsatz war, hat nach eigener Aussage aus dieser Erfahrung gelernt, dass es sinnvoll sei, die Ergebnisse noch vor deren Bekanntgabe kurz zu überprüfen. Als er diese Erkenntnis dann aber an der eigenen Schule umsetzte, musste er feststellen, dass Ergebnisse, die dabei von Vertretern der Schule als objektiv falsch benannt und belegt wurden, anschließend trotzdem in der Präsentation der Peers auftauchten: *„Ja, das ist ein sensibles Ding. Das macht dann soviel kaputt. Wir haben z.B. in der Steuergruppe hart gearbeitet und dann kommt eine Aussage und die hat eine Kraft, die ist nicht zu unterschätzen. Und diese Aussage war in unserem Fall auch einfach falsch und wurde trotzdem im Nachhinein von den Peers nicht korrigiert. (...) Das ist die generelle Gefahr bei der Präsentation der Ergebnisse eines Peer Reviews. Da sind Eltern da, da sind Schüler da, Schulvorstand, Lehrer sowieso. Die gesamte Schulgemeinde ist da versammelt. Und da werden Dinge in den Raum gestellt und gehen dann auch nach draußen in die Schulgemeinschaft, die sollten stimmen und Hand und Fuß haben.“ (Interview SG12P)“*

Auch die drei regionalen Prozessbegleiter, die zur Notwendigkeit einer Vorab-Validierung der Evaluationsdaten befragt wurden, erkennen die Gefahr, dass Peers im Einzelfall auch einmal falsche Informationen präsentieren. Trotzdem sprechen sie sich unabhängig voneinander gegen die vorherige Prüfung der Daten auf ihre Gültigkeit aus: *„Ich brauche keine Abstimmung vor dem mündlichen Bericht – mit welcher Person auch immer. Ich gebe nur Rückmeldungen auf die Fragen, die mir gestellt wurden und diese basieren auf erhobenen Daten. Ich kann natürlich Fehler machen– bei der Erhebung, bei der Formulierung der Fragen oder bei analytischen Interviewauswertungen. Es kann also dabei raus kommen, dass mein Bericht nicht o.k. ist. (Interview PB2)“* Die Kollegin dieses Prozessbegleiters stellt in ihrer Aussage eben-

falls das Argument in den Mittelpunkt, dass Peers das wiedergeben sollen, was sie gesehen haben, da dieser externe Blick ja genau das sei, was die evaluierte Schule von ihnen wolle: *„Ich halte viel vom schlichten Feedback: ich sehe was, was du nicht siehst. Ich sage, was ich gesehen habe und wie mir das erschienen ist. Was die Schule dann damit macht, ist wie bei SEIS und BLI ihre Sache. Wenn ich mich da vorher abstimme, dann verwässere ich das ja wieder. Der Blick von außen ist ja das Entscheidende, das was ja auch gewünscht wird. (Interview PB3)“* Der dritte Prozessbegleiter fügt noch eine Unterscheidung zwischen Inspektion (BLI) und Peer Review an. So sei eine Vorab-Validierung der Evaluationsdaten bei der BLI durchaus geboten, da deren Ergebnis für die Schule konkrete Konsequenzen haben könne¹⁷⁰: *„Ich finde das bei der Inspektion wichtig, weil da sehr viel davon abhängt. Beim Peer Review finde ich die Wichtigkeit nicht so hoch, weil da auch nicht so viel davon abhängt. (...) Das hat keine Konsequenz und dann ist das auch so ok. (Interview PBI)“*

7.5.2 Organisation der Zusammenarbeit zwischen den Peers

Die Organisation der Zusammenarbeit zwischen den „kritischen Freunden“ wurde in zwei verschiedenen Abschnitten des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II) thematisiert. Einerseits ging es in Abschnitt C (Merkmale der Peers) um die Klärung der Notwendigkeit, ob ein Mitglied des Peer-Teams eine Leitungsfunktion innerhalb der Gruppe wahrnehmen sollte (Item C18) und in Abschnitt D (Merkmale der Durchführung) wurde der Frage nachgegangen, welchen Einfluss eine klare Aufgabenverteilung zwischen den Evaluatoren auf den Erfolg des Peer Reviews hat (Item D14). Die Auswertung beider Items wird nun in diesem Abschnitt zusammengeführt, da Arbeitsteilung und Leitung in engem Zusammenhang miteinander stehen.

In FB II erhielt die Aussage, dass zwischen den Peers eine **klare Aufgabenverteilung** vorliegen sollte (Item D14) unter den hierzu befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens, die schon einmal als Peer im Einsatz waren, eine klare Zustimmung. 44% hielten dies für „wichtig“, und weitere 42% für „sehr wichtig“. In den elf Interviews, die sich mit dieser Frage beschäftigten, sprach sich die Mehrheit (7) für die Aufteilung der Arbeit unter den „kritischen Freunden“ aus, lediglich ein regionaler Prozessbegleiter und ein Peer vertraten eindeutig die gegenteilige Meinung. Weitere zwei Interviewpartner bezogen keine klare Position für oder gegen die arbeitsteilige Vorgehensweise. Von den meisten Befürwortern der Aufteilung der Evaluationsaufgaben wurde hierfür die größere Effizienz angeführt, die diese Herangehensweise im Gegensatz zu einer Strategie, bei der alle alles machen, mit sich bringen würde. Gleichzeitig wurde bereits im Rahmen der Interviews zur Bewertung der Kooperation der Peers an den vier Fallschulen hervorgehoben, dass Arbeitsteilung immer mit einem hohen Maß an Koordination und nicht zuletzt Kommunikation einhergehen müsse: *„Man braucht genügend Phasen für Besprechungen oder Reflexionen zwischendurch. (Interview SL3P)“* Dagegen gibt ein anderer Peer im Interview zu bedenken, dass die „Chemie“ unter den Peers einen erheblichen Einfluss darauf habe, wie deren Kommunikation und Kooperation tatsächlich funktioniere: *„Ich habe Teams erlebt, wo wir vorher nicht viel abgesprochen haben und es hat wunderbar geklappt und es gab Teams, wo wir viel abgesprochen haben und es hat trotzdem nicht so richtig geklappt. (...) Das ganze steht und fällt mit der Stimmung und mit den Schwingungen in der Gruppe. (Interview SL6P)“* Diese positive Stimmung unter den Peers wurde in verschiedenen Interviews als Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit und damit für ein gelingendes Peer Review genannt. Trotzdem dürfte es in der Praxis kaum umsetzbar sein, die Teams nach diesem Kriterium zusammen zu setzen. Einerseits hat die

¹⁷⁰ Eine positive Folge kann z.B. sein, dass die inspizierte Schule das Siegel „exzellente Auslandsschule“ erhält, im negativen Fall kann es bis zur Streichung von Fördermitteln kommen.

einladende Schule meist kein klares Bild von der Persönlichkeit der (oft gänzlich unbekannt) Peers und andererseits stehen bei der Auswahl der „kritischen Freunde“ in der Regel andere und objektiv besser einschätzbare Anforderungsprofile im Vordergrund, wie z.B. eine bestimmte Fachexpertise oder die räumliche Nähe zur besuchten Schule (vgl. auch Abschnitt 7.4.2). Eine Übersicht dazu, ob an den mit Fragebogen I erfassten Schulen arbeitsteilig vorgegangen wurde oder nicht und welche Erfahrungen damit jeweils gemacht wurden, gibt die folgende Tabelle.

Wurde beim Peer Review an Ihrer Schule unter den Peers arbeitsteilig vorgegangen?					
Bewertung →	sehr sinnvoll	sinnvoll	wenig geeignet	nicht geeignet	weiß nicht
Ja (36)	21	11	1	0	3
Nein (5)	0	1	0	0	4

Tabelle 88: Bewertung der (nicht) arbeitsteiligen Vorgehensweise der Peers durch Vertreter der evaluierten Schulen

Quelle: Befragung von Auslandsschulen, an denen ein Peer Review stattfand (n = 41)¹⁷¹

Aus der Tabelle geht hervor, dass an 36 der 41 Auslandsschulen, die zu diesem Item geantwortet hatten, von den Peers arbeitsteilig vorgegangen wurde. Aus der Sicht der Vertreter dieser Schulen war diese Vorgehensweise mehrheitlich „sinnvoll“ (elf) bzw. „sehr sinnvoll“ (22). Nur ein Schulvertreter schätzte die Aufgabenteilung unter den Peers als „wenig geeignet“ ein. Von den fünf Auslandsschulen, an denen die Peers nicht arbeitsteilig vorgingen, wurde dies nur in einem Fall ausdrücklich als „sinnvoll“ bewertet und konnte viermal nicht eingeschätzt werden („weiß nicht“). Insgesamt teilten sich also bei der deutlichen Mehrheit der untersuchten Schulen die Peers ihre Aufgaben untereinander auf und dies wurde aus Sicht der Evaluierten auch als sinnvoll eingeschätzt. Die hier dargestellten Daten sind jedoch nur begrenzt aussagefähig, da einerseits nicht daraus hervorgeht, *wie* die beteiligten Peers ihre Arbeit untereinander aufteilten und andererseits die Beurteilung der Sinnhaftigkeit dieser Aufgabenteilung durch die Schulvertreter lediglich auf einem externen Blick basiert, der hier in der Regel wohl nur eine rudimentäre Beurteilung erlaubt. Darauf deutet auch der hohe „weiß nicht“ Anteil (sieben von 41 Nennungen) bei der Bewertung der Eignung von Aufgabenteilung hin. Die Einschätzungen der hier schriftlich befragten Vertreter Deutscher Auslandsschulen werden deshalb im Folgenden ergänzt durch den internen Blick von Peers auf die Organisation ihrer Zusammenarbeit. In dieser Gruppe wird die Aufgabenteilung, wie bereits angesprochen, ebenfalls insgesamt positiv bewertet.

Für einen der interviewten Peers ist z.B. die arbeitsteilige Vorgehensweise, die sich an der Gliederung des Evaluationsauftrags der besuchten Schule ausrichtet, eine wichtige Voraussetzung für effektives Arbeiten: *„Das ist sehr notwendig und ergibt sich ja aus den Beobachtungsaufträgen, die die Schule vorschlägt. Die Peers müssen dann rechtzeitig eine Programmabsprache machen. (Interview SL5P)“* Ein anderer interviewter Peer sieht in den hier genannten Absprachen die wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Arbeitsteilung innerhalb des Teams. Wichtig sei in diesem Zusammenhang, dass keine vollständige thematische Spezialisierung stattfinde, sondern dass sich die Peers bzw. Peer-Tandems gegenseitig unterstützen, zuarbeiten und austauschen würden: *„An den Hospitationen und Interviews nehmen aber immer alle teil. Von daher finde ich drei Peers ganz gut, weil es dann keine Spezialisten-Teams gibt. So bekommen alle einen guten Einblick (Interview SG13P)“*. Er hatte nicht den Eindruck, dass die Peers dabei die Arbeit der Teammitglieder aus den Augen verloren hätten: *„Das hing wohl damit zusammen, dass wir z.B. bei den Unterrichtshospitationen auf drei verschiedene Bereiche geguckt haben – und zwar alle. Bei den Interviews war ich nicht so involviert aber da waren zumindest zwei von Dreien dabei. (...) Wir hatten unseren*

¹⁷¹ Vier der 45 an FB I teilnehmenden Schulen gaben zu dieser Frage keine Rückmeldung.

Arbeitsraum und saßen da immer noch bis abends und haben darüber gesprochen. Das fand ich sehr gut. (ebd.)“ Die kontinuierliche gegenseitige Abstimmung innerhalb des Teams war auch für einen weiteren Peer die Voraussetzung für die gute Zusammenarbeit in der Gruppe: *„Also bei uns gab es damit keine Schwierigkeiten. Wir waren gut aufeinander abgestimmt und jeder wusste von Anfang an oder ganz automatisch, wie es zu laufen hat und wir haben uns sehr gut ergänzt. (...) Wir haben uns am Ende, bzw. immer wenn wir Zeit hatten, gegenseitig informiert. Wir hatten beispielsweise bei den Interviews, z.B. mit Schulleiter oder Kindergartenleiterin, immer ein paar Minuten zwischen den Terminen Zeit, um uns gegenseitig zu informieren. (Interview SG3P)“*

Neben den hier genannten Befürwortern der arbeitsteiligen Vorgehensweise gab es wie bereits angesprochen auch Interviewpartner, die sich für eine vollständig gemeinsame Bearbeitung aller Evaluationsaufträge aussprachen: *„Ich finde, dass grundsätzlich alle alles bearbeiten sollen. Über die Umfänge und Anteile kann man sich unterhalten. Ich denke, dass alles, was Interviews und Dokumentenanalyse angeht, sicherlich geteilt werden kann, aber Aspekte, die im Unterricht beobachtet werden, nicht geteilt werden sollten, weil es darum geht, der Schule insgesamt gerecht zu werden. Mehr Peers sehen mehr, haben mehr Erfahrungen gemacht und können sich dann auch entsprechend in der größeren Gruppe ein besseres Bild machen. (Interview PB1)“* Bei der Diskussion der Frage, ob Arbeitsteilung im Peer-Team grundsätzlich sinnvoll ist oder nicht, kamen in den Interviews immer wieder Erfahrungen oder Vorschläge zur Sprache, wie die genannten Nachteile der Spezialisierung durch die Arbeitsorganisation innerhalb der Gruppe kompensiert werden könnten. So wie der Prozessbegleiter (PB1) gerade die Notwendigkeit ansprach, dass alle Peers Unterricht hospitieren sollten, so spricht sich ein erfahrener Peer für die Zusammenarbeit in Peer-Tandems aus. Die Zusammenarbeit zu zweit sei z.B. beim Führen von Interviews besonders hilfreich: *„Wenn man in der kurzen Zeit so viele Daten sammelt und so viele Interviews durchführt, da gibt es dann natürlich auch Momente, in denen man an seine Grenzen stößt. Wenn dann noch jemand dabei ist, der mit zuhört und das auch noch überprüft, dann sind Fehlerquellen ausgeschaltet. (Interview SG12P)“*

Eine Prozessbegleiterin berichtet über zwei gänzlich unterschiedliche Herangehensweisen bei der Organisation der Zusammenarbeit von Peer-Teams in ihrer Region: einmal strikte Arbeitsteilung und einmal vollständig gemeinsame Bearbeitung des Evaluationsauftrages (Interview PB3). Im ersten Fall würden die „kritischen Freunde“ aus unterschiedlichen Schulen kommen, hätte eine gute Ausbildung und würden ihre Arbeit klar abgrenzen. Dies ginge so weit, dass die Teammitglieder im Anschluss an den Besuch an der evaluierten Schule zu Hause auch getrennt ihre schriftlichen Teilberichte erstellen würden. Aus der Sicht der interviewten Prozessbegleiterin würde das gut funktionieren. Im anderen Fall berichtet sie von der Organisation von Peer Reviews auf Gegenseitigkeit (vgl. auch Abschnitt 4.2.4) bei dem alle „kritischen Freunde“ von derselben Schule entsandt würden. Der Vorteil hierbei sei, dass sich das Peer-Team sowohl vor als auch nach dem Evaluationsbesuch untereinander persönlich abstimmen könne (ebd.).

Unabhängig davon, wie sich ein Peer-Team zusammensetzt, stellt sich der Gruppe generell die Frage, ob einer der „kritischen Freunde“ dabei eine leitende Funktion übernimmt oder ob vollständig paritätisch vorgegangen wird. Auf die Beurteilung dieser Frage aus der Sicht der befragten Vertreter Deutscher Auslandsschulen soll im Folgenden näher eingegangen werden (vgl. Tabelle 89).

C	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
18	Ein Mitglied der Peers übernimmt die Leitung der Gruppe.	44	29	19	7	2

Tabelle 89: Bedeutung der Leitung des Peer-Teams durch ein Mitglied der Gruppe
Anteil der Rückmeldungen in Prozent (Auszug aus Tabelle 80)

Quelle: Befragung von Peers des deutschen Auslandsschulwesens (n = 53)

Aus den quantitativen Rückmeldungen zu Item C18, das aus dem Teilbereich „Merkmale der Peers“ des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews ausgegliedert wurde (vgl. Tabelle 80), wird ersichtlich, dass sich knapp drei Viertel der befragten „kritischen Freunde“ dafür aussprechen, dass ein Mitglied der Peers die **Leitung der Gruppe** übernehmen solle. 44% sind sogar der Ansicht, dass dies eine „sehr wichtige“ Gelingensbedingung sei. In den Interviews wurde dann thematisiert, was für und wider die Bestimmung eines „Peer-Leaders“ spricht und wie diese Leitungsfunktion konkret ausgestaltet sein sollte¹⁷².

Alle neun zu diesem Thema interviewten Gesprächspartner, von denen acht schon mindestens einmal als Peer an Deutschen Auslandsschulen im Einsatz waren, sprachen sich dafür aus, dass ein Mitglied der Gruppe eine koordinierende bzw. leitende Funktion übernehmen sollte. Fünf davon legten jedoch ausdrücklich Wert darauf, dass dadurch im Peer-Team keine Hierarchie entstehen sollte. Eine wichtige Aufgabe des Peer-Leaders, die mehrfach genannt wurde, ist die der Verbindungsperson zwischen Evaluatoren und Schule. Ein Schulleiter, der beim Peer Review an seiner Schule schon bei der Einladung der „kritischen Freunde“ einen Peer-Leader festlegte, begründete dies wie folgt: *„Ich bin schon der Meinung, dass eine Art Sprecherfunktion definiert werden sollte. Sprecher heißt ja nur, derjenige, der letztlich Ansprechpartner ist für die Schulleitung oder für organisatorische Fragen, aber nicht im Sinne einer besonderen Rolle in der Auswertung. (Interview SL5P)“* Ein regionaler Prozessbegleiter argumentiert in eine ähnliche Richtung und sieht die Notwendigkeit der Einrichtung von zwei „Brückenköpfen“ – einmal den Peer-Leader auf Seiten der Evaluatoren und einmal einen Ansprechpartner im Orga-Team auf Seiten der ausrichtenden Schule: *„Man braucht Brückenköpfe. Dieser Brückenkopf muss im Bereich der Peers und im Bereich der Schule sein. (...) Wenn die Peers aus verschiedenen Orten kommen, was im Auslandsschulwesen ja wahrscheinlich ist, da braucht man eine Ansprechperson und zwar an der Schule (...) und unter den Peers. Man kann ja nicht immer mit allen Mitgliedern der Steuergruppe gleichzeitig Kontakt aufnehmen. (...) Über diese Kontaktperson an der Schule geht beispielsweise die Klärung der Evaluationsfragen. Da schreibe ich nicht die ganze Steuergruppe an. Umgekehrt ist es genauso. Die Informationen, die von der Schule kommen, müssen bei einer Person gebündelt werden, die die anderen Gruppenmitglieder dann entsprechend informiert. (Interview PB2)“* Neben dieser Aufgabe als kommunikativer „Brückenkopf“ zur evaluierten Schule müsse der Peer-Leader innerhalb des Teams auch eine wichtige koordinierende Funktion übernehmen und für die Verbindlichkeit des Prozesses sorgen: *„Die Arbeit muss ja organisiert werden. Die Peers müssen sich ja erst mal zusammen raufen, sich kalibrieren. (...) Da muss es irgendwie eine Art von Moderation geben in der Gruppe, die sich dann vorher auch schon mal Gedanken über den Ablauf gemacht hat. Das sind Dinge, die macht nicht jeder gerne, weil das Mehrarbeit bedeutet. Wenn man es nicht gut macht, ist das sogar gefährlich. (...) Es braucht gerade im Auslandsschulwesen, bei dem ja nicht alle an einem Ort sind, eine Person, die verlässlich ist, sonst fühlt sich keiner verantwortlich dafür und am Schluss wartet man nach acht Wochen immer noch auf einen Bericht. (ebd.)“*

¹⁷² zur Rolle des Peer-Leaders innerhalb der Gruppe vgl. auch Abschnitt 4.2.8

Dieser Meinung schließt sich im Interview ein „kritischer Freund“ an, der dem Peer-Leader neben der Aufgabe des Sprechers der Gruppe auch sehr stark eine ordnende Rolle zuschreibt, gleichzeitig aber großen Wert darauf legt, dass dadurch im Team keine Hierarchie entstehen solle: *„Ich halte es für gut und wichtig, dass einer die Fäden in der Hand hat und im Prinzip auch ein bisschen guckt, dass alles läuft. Aber er muss wirklich sehr viel Gespür entwickeln für seine Mitarbeiter. Sonst wird seine Dominanz zu stark, dann entsteht dadurch eine Hierarchie. So wird das Ziel von so einer führenden Person verfehlt, nämlich die Bündelung und Koordinierung der Teamarbeit und die Kontrolle der Ergebnisse. Es sollte keine Hierarchie daraus entstehen. (Interview SG1P)“* Aus den genannten Aufgaben würden sich zwei wesentliche Anforderungen an die Persönlichkeit des Peers ergeben. Einerseits müsse er genügend Evaluationserfahrung mitbringen, um die Arbeit der Gruppe zu koordinieren und zu leiten, andererseits brauche er ein gewisses Maß an Einfühlungsvermögen, damit im Team nicht das Gefühl einer Hierarchie aufkomme (ebd.). Ein regionaler Prozessbegleiter spricht sich auch ganz klar für die Notwendigkeit einer definierten Leitung des Peer-Teams aus. Diese Person solle aus pragmatischen Gründen durch die einladende Schule bestimmt und nicht durch die Gruppe selbst gewählt werden: *„Jedes Team ist nur dann optimal leistungsfähig, wenn es eine klar definierte Leitung hat. Deshalb halte ich es für wichtig, dass das auch so gemacht und auch von vorneherein bestimmt wird. Sie können natürlich immer argumentieren, dass das die Gruppe selbst festlegen soll. Ich finde es aber einfacher und pragmatischer, wenn die Schule da jemanden benennt. (Interview PB1)“* Das von dem Peer (SG1P) oben angesprochene Risiko einer dominierenden bzw. hierarchischen Rolle des Peer-Leaders sieht der Prozessbegleiter nicht: *„Ich gehe davon aus, dass alle ausgebildet sind und in dieser Ausbildung – zumindest in der, die ich gemacht habe – ist das so vermittelt worden, wie Teams arbeiten, sich abstimmen und zu Ergebnissen kommen. Deshalb ist das ein Faktor [das Risiko der Dominanz, Anmerkung des Verfassers], der für mich vernachlässigbar ist. (Interview PB1)“*

Zusammenfassend lässt sich also aus den Interviews herauslesen, dass alle Gesprächspartner die Notwendigkeit einer koordinierenden Person innerhalb des Peer-Teams bejahen. Einige Interviewpartner maßen dem Peer Leader dabei eine rein kommunikative Funktion bei („Brückenkopf“ zur Schule), andere gehen über diese Aufgabe hinaus und erwarten vom Leiter der Gruppe auch koordinierende bis hin zu kontrollierenden Tätigkeiten. Trotzdem soll eine hierarchische Stellung des Peer-Leaders innerhalb des Teams vermieden werden. Ein Prozessbegleiter spricht deshalb von einem „primus inter pares“ (Interview PB2). Die Frage, wie diese Leitungsperson bestimmt wird, kann einerseits so gelöst werden, dass die einladende Schule bereits einen Peer-Leader bestimmt (vgl. Interview mit PB1 oben) oder so, dass das Team selbst aus seinen Reihen eine Person wählt (vgl. Beispiel einer Fallschule, Abschnitt 6.2.2).

7.6 Präsentation der Ergebnisse

An die in Abschnitt 7.5 analysierte Phase der Sammlung und Aufbereitung der Daten eines Peer Reviews schließt sich in den meisten Fällen zum Abschluss des Aufenthaltes an der evaluierten Schule die mündliche Präsentation der Ergebnisse an. Mit einer zeitlichen Verzögerung von einigen Wochen erhält der Auftraggeber (Schule) dann noch den schriftlichen Abschlussbericht. Dieser Abschnitt der vorliegenden Arbeit soll nun herausarbeiten, welchen Einfluss die konkrete Ausgestaltung der schriftlichen und mündlichen Rückspiegelung der Daten des Peer Reviews auf dessen Gelingen hat (Abschnitt 7.6.1). Hierzu werden die Daten der beiden Fragebögen (FB I und FB II) an Vertreter Deutscher Auslandsschulen mit der Auswertung von Interviews und den Erfahrungen, die an den vier Fallschulen gemacht wurden, kombiniert. Im Abschnitt 7.6.2 wird aus der Verknüpfung von Items aus den Teilabschnitten E (Präsentation) und F (Nutzung der Ergebnisse) der Frage nachgegangen, welchen

Einfluss die Intensität der Einbeziehung der gesamten Schulfamilie in das Peer Review auf dessen Erfolg hat.

7.6.1 Einfluss der Präsentation der Ergebnisse auf den Erfolg des Peer Reviews

Der Einfluss der mündlichen und schriftlichen Präsentation der Ergebnisse des Peer Reviews auf dessen Erfolg wurde in Abschnitt E des Fragebogens (FB II) zu den Gelingensbedingungen untersucht. Tabelle 90 fasst die quantitativen Rückmeldungen der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens zusammen.

Beim ersten Item von Tabelle 90 wurden die Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens dazu befragt, welchen Einfluss es auf das Gelingen von Peer Reviews habe, dass der **schriftliche Bericht** nicht nur Ergebnisse, sondern **auch Ziele und Methoden der Evaluation enthalte** (Item E1). 92% der Teilnehmer an der Befragung sahen dies als bedeutsam an, knapp die Hälfte sogar als „sehr wichtig“. Die hier von fast allen Bearbeitern von FB II geforderte Darstellung von Zielsetzung und Methoden der Evaluation korrespondiert auch mit den Einschätzungen zu Item A8 (Transparenz über die Ziele der Evaluation) und D9 (transparente Vorgehensweise der Peers), die ebenfalls als Gelingensbedingungen hohe Zustimmungswerte erhielten (vgl. Abschnitte 7.1 und 7.5.1). Das in der Delphi-Studie von Balzer untersuchte allgemeine Erfolgsmerkmal, dass der „Ergebnisbericht transparent den Evaluationsgegenstand und seinen Kontext sowie die Evaluationsziele, -verfahren und -ergebnisse beschreibt“ (Balzer 2005, S. 133), verbindet zwar in seiner Formulierung gleich mehrere Anforderungen an den Bericht¹⁷³, bietet aber trotzdem einen klaren Anknüpfungspunkt zu Item E1 des FB II. Da als selbstverständlich angenommen werden kann, dass ein Evaluationsbericht die Ergebnisse der Untersuchung darstellt, unterscheidet sich die von Balzer benutzte Formulierung nur noch durch die Forderung nach der Kontextangabe von Item E1. Somit kann daraus, dass in der Delphi-Studie das genannte Merkmal einen mittleren sequenziellen Rang von 1,71 („sehr wichtig“) erreicht, abgeleitet werden, dass die bei Balzer befragten Evaluationsexperten die Einschätzung der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens (FB II) stützen. Auch die von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation festgelegten Evaluationsstandards bieten einen Anknüpfungspunkt zu der von den Teilnehmern an FB II geforderten Darlegung von Zielen und Methoden der Evaluation im Peer-Bericht. So fordert Standard „N2“ die „Klärung der Evaluationszwecke“ und Standard „G3“ die Angabe von Informationsquellen: *„Die im Rahmen einer Evaluation genutzten Informationsquellen sollen hinreichend genau dokumentiert werden, damit die Verlässlichkeit und Angemessenheit der Informationen eingeschätzt werden kann.“* (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards) Eine regionale Prozessbegleiterin spricht sich im Interview ebenfalls für die Darstellung der methodischen Vorgehensweise im Bericht der Peers aus: *„Methodische Transparenz muss unbedingt sein: Also was haben wir [die Peers, Anmerkung des Verfassers] rausgefunden, wie sind wir zu den Ergebnissen gekommen. Das sollte auch kurz und klar erläutert werden, damit es nachvollziehbar ist, damit z.B. die Schulleitung auch weiß, (...) dass da nicht Einzelmeinungen, sondern Gruppenmeinungen aufgenommen wurden. Wenn es da dann z.B. Widersprüche gibt zwischen den Aussagen von Schülern und Lehrern, dann ist das ja auch ein Ergebnis – genauso wie bei SEIS. (Interview PB3)“*

¹⁷³ Auf die damit verbundene Problematik des Befragten, mehrere Anforderungen in einem Item zu bewerten, wurde bereits an anderer Stelle der vorliegenden Arbeit hingewiesen.

E	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Der Peer-Bericht enthält nicht nur Ergebnisse (Daten), sondern auch Ziele und Methoden der Evaluation.	47	45	6	0	1
2	Kritische Beobachtungen bzw. Ergebnisse werden klar benannt.	71	26	0	0	3
3	Im Bericht wird klar zwischen beobachteten Fakten, Interpretation und Empfehlung unterschieden.	91	8	1	0	0
4	Die Art der Darstellung (z.B. Sprache, Fremdwörter) der Ergebnisse ist für die Adressaten gut verständlich.	73	27	0	0	0
5	Die Peers machen konkrete Vorschläge für Verbesserungen.	26	27	38	8	1
6	Die Ergebnisse stehen nicht im krassen Widerspruch zur Selbsteinschätzung durch das Kollegium.	8	30	38	20	4
7	Die besuchte Schule erhält direkt im Anschluss an den Besuch eine erste mündliche Rückmeldung über die Ergebnisse.	78	19	3	0	0
8	<i>Bei der schulinternen Präsentation der Ergebnisse sind möglichst alle Gruppen der Schulfamilie vertreten.</i>	61	29	9	1	0
9	<i>Alle relevanten schulischen Gruppen werden in die Diskussion bzw. Auswertung der Ergebnisse einbezogen.</i>	58	38	3	1	0
10	Die Ergebnisse werden vollständig und unverändert dargestellt.	51	40	4	1	4
11	Die besuchte Schule erhält zeitnah den schriftlichen Bericht.	58	41	1	0	0
12	Die Ergebnisse und Empfehlungen werden vor der Berichterstattung zwischen Peers und Vertretern der besuchten Schule diskutiert.	6	30	30	29	5
13	Die Diskussion der Ergebnisse unter den Betroffenen (z.B. Kollegium, Schüler, Eltern) erfolgt zeitnah zur Durchführung des Peer Reviews.	45	49	3	3	0
14	Die Ergebnisse des Peer Reviews lassen keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zu.	75	18	4	0	3
15	<i>Vertreter aller schulischen Gruppen (Lehrer, Schüler, Eltern) haben Zugang zu den vollständigen Ergebnissen des Peer Reviews.</i>	56	28	12	1	3
16	Das Peer Review liefert wichtige Erkenntnisse, die für die Betroffenen neu oder gar unerwartet sind.	11	21	46	15	7
17	Die Schule entscheidet allein, was mit den Ergebnissen geschieht. (Datenhoheit der Schule)	74	21	1	3	1
18	Der Peer-Bericht wird vor der endgültigen Fertigstellung durch Vertreter der besuchten Schule (z.B. SL) freigegeben.	19	27	17	28	9
19	<i>Die Peers haben ausreichend Zeit zur Vorbereitung der Präsentation der Ergebnisse am Ende des Peer Reviews.</i>	62	38	0	0	0
20	<i>Der Abschlussbericht wird durch die Peers während ihres Besuchs an der Schule möglichst noch (fast) fertig gestellt.</i>	23	26	28	17	6

Tabelle 90: Präsentation der Ergebnisse
Anteil der Rückmeldungen in Prozent¹⁷⁴

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)
Fragen, die nur von Peers beantwortet werden sollten, sind grau unterlegt. (n = 53)

¹⁷⁴ Die kursiv dargestellten Items werden im Abschnitt 7.6.2 (Einbeziehung der Schulfamilie) bzw. 7.8 (Zeitbedarf beim Peer Review) zusammenfassend ausgewertet.

Zur von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation geforderten Verlässlichkeit der Informationen (siehe oben) gehört auch die **klare Benennung kritischer Beobachtungen**, die 26% der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens für „wichtig“, 71% sogar für „sehr wichtig“ hinsichtlich des Gelingens eines Peer Reviews einschätzen (Item E2). Die eindeutige Formulierung kritischer Eindrücke durch die Evaluatoren wird auch in den Interviews mit Schulleitern, Prozessbegleitern und Peers immer wieder eingefordert: *„Das ist ganz wichtig. Sonst kann man sich das ganze Prozedere sparen. Man lädt sich ja Peers ein, weil man sich was davon erhofft – die einen mehr, die anderen weniger. Aber, wenn das nur eine Bestätigung dessen ist, was man hören möchte, dann ist das meiner Meinung nach vertane Zeit und vertane Arbeit, denn es soll ja um Entwicklungen gehen. Und bei jeder Entwicklung gibt es natürlich Schwachstellen, die du aufzudecken hast. Und ich denke, das ist ganz klar eine Aufgabe. (Interview SG3P)“* Ein anderer Peer fordert ebenfalls die klare Benennung kritischer Ergebnisse, stellt aber zusätzlich heraus, dass dies in der Funktion eines „kritischen Freundes“ mit dem nötigen Einfühlungsvermögen geschehen sollte: *„Das ist bis zu einem gewissen Grade eine Gratwanderung und das ist immer schwierig. Man soll wohlwollend sein aber doch Probleme aufdecken und sie klar benennen. Es nützt nichts, sie verbrämend darzustellen, so dass der andere gar nicht richtig erkennt, wo das Problem liegt. Hier zeigt sich wieder, dass es wichtig ist, dass man Feedback geben gelernt hat und damit sehr sorgfältig umgeht. (...) Es ist kompliziert, es so zu machen, dass es beim Gegenüber ankommt. Und das ist der Punkt 'kritischer Freund', dass der Adressat das Gefühl hat, da kommt jemand, der übt Kritik an mir, weil er mir helfen möchte, nicht weil er ein Inspektor ist, der mir mit erhobenem Zeigefinger sagt: hier hapert es bei euch. (Interview SG11P)“*

Die hier angesprochene Schwierigkeit, bei der Präsentation der Evaluationsergebnisse die richtige Balance zu halten, zwischen hilfreicher und klarer Kritik einerseits und der Vermeidung von persönlichen Verletzungen andererseits, sieht im Interview auch ein regionaler Prozessbegleiter. Aus seiner Erfahrung kommt es deshalb immer wieder vor, dass die „kritischen Freunde“ die von ihnen beobachteten Problembereiche der Schule nur andeuten: *„Ich sehe immer die Gefahr, dass Dinge weich gewaschen oder geschönt werden, weil man sich doch mehr der Kritik aussetzt, wenn man etwas Negatives sagt und sich angreifbarer macht, als wenn man nur positives nennt. (Interview PBI)“* Ein interviewter Schulvorstand leitet aus der Präsentation der Peer-Review-Ergebnisse an seiner Schule ab, dass aufgrund der spezifischen Situation der Deutschen Auslandsschulen die Gefahr bestehe, dass Kritik zu zurückhaltend geäußert würde: *„Bei diesen Prozessen [Präsentation der Ergebnisse, Anmerkung des Verfassers] stellt sich für mich die Frage, ob das Wohlwollen manchmal zu stark überbetont wird und die Kritik zu zurückhaltend geäußert wird. Jedes System hat ja am Ende auch das Interesse, gut da zu stehen. (...) Der Druck auf eine Auslandsschule scheint mir nicht gering zu sein – sowohl im Umfeld als auch durch finanziellen Druck und Erwartungsdruck aus Deutschland. Es ist die große Herausforderung, in dieser Gesamtgemengelage den Mut zu haben, sich die blinden Flecken auch klar anzugucken. Da würde ich mir noch eine größere Deutlichkeit von außen wünschen. (Interview SV1)“*

Sowohl aus den zitierten Interviewaussagen als auch aus den quantitativen Rückmeldungen aus FB II (Item E2) geht hervor, dass die klare Benennung kritischer Beobachtungen von den befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens einerseits gefordert und andererseits in der Peer-Review-Praxis teilweise vermisst wird. Eine noch höhere zahlenmäßige Zustimmung als diese klare Nennung von Problembereichen der evaluierten Schule erfährt in FB II die im Bericht vorzunehmende **Trennung zwischen beobachteten Fakten, Interpretationen und Empfehlungen** (Item E3). Diese Gelingensbedingung von Peer Reviews wird von 91% der Teilnehmer an der Befragung als „sehr wichtig“ eingeschätzt (Gesamtzustimmung: 99%). Eine vergleichbar hohe Zustimmung erfährt das nahezu identisch formulierte Kriterium in der Balzer-Studie (2005, S. 133). Dort erreicht die Bedingung, dass im Evaluationsbericht Befun-

de, Interpretationen und Empfehlungen getrennt werden, einen mittleren sequenziellen Rang von 1,60, was in der Verbalformulierung zwischen „unverzichtbar“ und „sehr wichtig“ angesiedelt ist. In der Praxis der Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen scheint diese Anforderung weitgehend erfüllt zu sein. So wurde die geforderte klare Trennung von Ergebnissen, Interpretationen und Empfehlungen sowohl in den Peer-Berichten der vier Fallschulen eingehalten als auch in drei weiteren, die dem Autor der vorliegenden Arbeit zur Analyse zu Verfügung standen.

Ein weiteres Gelingensmerkmal von Peer Reviews, das von allen in FB II befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens als besonders wichtig eingestuft wurde, ist eine aus der Sicht der Adressaten des Berichtes **sprachlich gut verständliche Darstellung der Evaluationsergebnisse** (Item E4). In der Delphi-Studie von Balzer (2005, S. 133) wird die „nachvollziehbare, adressatengerechte Ergebnisdarlegung“ von den befragten Evaluationsexperten ebenfalls als „sehr wichtig“ (MR = 1,75) bewertet. Eine zusätzliche Unterstützung erfährt die Einschätzung der Vertreter Deutscher Auslandsschulen zu Item E4 durch die Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation. Dort heißt es bei Standard „N6“: *„Evaluationsberichte sollen alle wesentlichen Informationen zur Verfügung stellen, leicht zu verstehen und nachvollziehbar sein.“* (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards) In einem Interview äußert sich in diesem Zusammenhang eine regionale Prozessbegleiterin zur Länge der Berichte und zu den sprachlichen Anforderungen, die daran gestellt werden sollten: *„Kurz, gut lesbar, klar. Ich hatte mal einen Bericht, der hatte 30 bis 40 Seiten. Das kann man einfach nicht lesen und darin wurde einfach nur paraphrasiert, was der Schule schon [bei der Präsentation, Anmerkung des Verfassers] mitgeteilt wurde. Das kann man gar nicht gebrauchen. Die Schule braucht eine Beantwortung der Frage und ausgeschärfte, klare Aussagen. (Interview PB3)“*

Zu der hier geforderten Klarheit gehört für einen Teil der Vertreter Deutscher Auslandsschulen auch, dass die Peers den besuchten Schulen **konkrete Vorschläge für Verbesserungen** in den untersuchten Bereichen machen (Item E5). In diesem Punkt gehen jedoch die Meinungen der schriftlich (FB II) und mündlich (Interviews) Befragten deutlicher auseinander (vgl. Abschnitt 5.2) als bei den zuvor beschriebenen Merkmalen der Ergebnispräsentation. Nur gut die Hälfte der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung ist der Ansicht, dass solche Vorschläge „wichtig“ (27%) bzw. „sehr wichtig“ (26%) für ein gelingendes Peer Review seien. 38% bewerten dies als „weniger wichtig“ und weitere 8% messen den Verbesserungsvorschlägen gar keine Bedeutung für die Erfolgsaussichten der Evaluation bei. Im Vergleich zur schriftlichen Befragung ergibt sich bei der Auswertung der 13 zu diesem Aspekt geführten Interviews eine eindeutigeren Tendenz gegen konkrete Verbesserungsvorschläge im Rahmen von Peer Reviews. Drei Gesprächspartner sprachen sich dafür aus, acht bevorzugten Impulsfragen und zwei weitere Interviewpartner hatten zu dieser Frage keine eindeutige Präferenz.

Zwei der drei interviewten Befürworter konkreter Verbesserungsvorschläge kamen bereits im Rahmen der Untersuchung der Peer Reviews an den vier Fallschulen zu Wort (vgl. Abschnitt 6.3.2). Sie argumentierten einerseits damit, dass das Kollegium der evaluierten Schule Empfehlungen für Maßnahmen zu Verbesserungen in den untersuchten Bereichen erwarte und andererseits ja trotzdem noch die Freiheit habe zu entscheiden, wie sie mit den Vorschlägen der „kritischen Freunde“ umgehen würden. Ein dritter Befürworter schließt sich dieser Argumentation an und ergänzt noch, dass bei der Formulierung von Ideen für Entwicklungsmaßnahmen gerade der externe Blick der Peers von Vorteil sein könne: *„Das sind ja auch nur Vorschläge und keine festgeschriebenen Vorgaben. Das halte ich für sehr wichtig, denn die Peers haben ja auch eine andere Sichtweise. Da ist es gut, wenn eine Schulfamilie auch von außen gesagt kriegt: guckt mal hier hin oder habt ihr daran schon gedacht? (Interview SG5)“* Aus dieser Aussage geht hervor, dass der Übergang von konkreten Verbesserungsvorschlägen

zu Impulsfragen, die ebenfalls Anregungen für Entwicklungsmaßnahmen implizieren, fließend ist.

Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass zwei der zu diesem Thema interviewten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens im Gespräch keine klare Präferenz zu den beiden Alternativen äußern: *„Das ist eine sehr zweischneidige Geschichte, denn einerseits erwarten es die Schulen. (...) Auf der anderen Seite setzt es auch die Peers unter einen gewissen Druck, wenn sie konkrete Verbesserungsvorschläge machen sollen und diese vielleicht auch als Idee im Kopf haben, aber die Schule diese Vorschläge dann hinterher als völlig unrealistisch oder für sie nicht passend bewertet. Mit solchen Vorschlägen, die die Schule als nicht akzeptabel empfindet, kann schließlich das gesamte Peer Review als inakzeptabel bewertet werden. Deshalb würde ich mit solchen konkreten Verbesserungsvorschlägen sehr vorsichtig umgehen. Wenn man überhaupt Vorschläge machen kann, sollte man mehrere Alternativen als Vorschläge formulieren, so dass die Schule immer noch die Möglichkeit hat auszuwählen. Aber eigentlich ist es nicht die Aufgabe der Peers, Verbesserungsvorschläge zu machen. (Interview SV2)“* Aus dieser Aussage eines Peer-Ausbilders geht hervor, dass dieser zwar einerseits die oben schon angesprochene Forderung der Schulen nach konkreten Vorschlägen anerkennt, andererseits aber auch das Risiko sieht, dass genau diese Hinweise der Peers auf Verbesserungsmöglichkeiten auf mangelnde Akzeptanz stoßen und somit sogar Widerstände gegenüber der Evaluation als Ganzes verursachen können. Ein regionaler Prozessbegleiter spricht sich in seiner Interviewaussage zwar ebenfalls nicht eindeutig für oder gegen solche Vorschläge aus, deutet aber gleichzeitig an, dass die Risiken dieser Vorgehensweise im Vergleich zum Einsatz von Impulsfragen überwiegen könnten: *„Sie müssen nicht unbedingt Verbesserungsvorschläge machen. Es würde auch reichen, wenn sie Fragen stellen. Letzten Endes ist ja der Ansatz der: lasst das Problem bei dem, der das Problem hat und der muss selbst die Lösung finden. (...) Ratschläge sind auch Schläge. (...) Ich kenne Berichte, in denen Vorschläge gemacht werden und das liest sich ganz gut. Ich kenne auch Berichte, wo Fragen gestellt werden, und wo die Schule dann selbst sagt: ja das stimmt, da müssen wir was machen. (Interview PBI)“*

Ein Schulleiter, der selbst schon als Peer im Einsatz war, erkennt zwar einerseits die Chance, dass die evaluierte Schule von konkreten Vorschlägen der Peers profitieren könnte, sieht aber andererseits das Risiko, dass die Peers mit Tipps aus deren eigener Praxis leicht als Besserwisser beurteilt werden könnten, was dem Evaluationsverfahren als Ganzes schaden würde (Interview SL3P). Bei der Diskussion pro und kontra Verbesserungsvorschläge stellt er die konkreten Anforderungen in den Mittelpunkt, welche die untersuchte Schule an die „kritischen Freunde“ stellt: *„Es geht um die Grundsatzfrage: sind die Peers Evaluatoren, analysieren sie und weisen auf bestimmte Dinge hin und die Schule ist Herr des Verfahrens und leitet ihre Maßnahmenplanung ab, oder möchte die besuchte Schule auch konkrete Anregungen oder Vorschläge haben?. Das hängt mit der Evaluationsfrage zusammen. (Interview SL3P)“* Ein Mitglied einer Steuergruppe greift das hier geäußerte Argument auf, dass es bei der Schule selbst liege, was sie aus den Ergebnissen der Peers mache: *„Entweder das Ergebnis des Peer Reviews wird schulintern ausgewertet oder in Vorschläge bzw. Maßnahmen übersetzt oder es wird nicht gemacht. Dann nutzen die Vorschläge der Peers auch nichts. Ich glaube, dass Verbesserungsvorschläge nur dann in Maßnahmen münden, wenn das von der Schule ernst genommen und selbst ausgewertet wird. Von daher sind die konkreten Vorschläge der Peers nicht so wichtig. (Interview SG8)“* Das Interview mit einem Peer (SG1P) knüpft an diese Kernaussage an, dass die Schule selbst nach Lösungen von Problemen suchen solle, die von den „kritischen Freunden“ aufgedeckt wurden. Außerdem sieht er in der Nutzung von Impulsfragen den Vorteil, dass dadurch zwischen Evaluatoren und Evaluierten nicht das Gefühl einer Hierarchie entstehe: *„Die Impulsfragen sind schon besser, denn dadurch löst man bei den Zuhörern aus, dass sie selbst ran gehen müssen. Bei Impulsfragen stehe ich immer*

noch auf Augenhöhe. Wenn ich einen Verbesserungsvorschlag mache, dann bin ich ja in der Hierarchie schon wieder eine Stufe höher, weil ich weiß es ja besser. Das halte ich nicht für gut. (Interview SG1P)“

Wie aus dem Zitat dieses Gesprächspartners, so geht auch aus der Gesamtschau der hier ausgewerteten Interviewaussagen eine klare Tendenz zu Impulsfragen hervor. Begründet wird dies u.a. damit, dass konkrete Vorschläge das Risiko bergen würden, dass sie zu sehr auf den spezifischen Erfahrungen der Peers beruhen und damit evtl. nicht nur an den eigentlichen Bedürfnissen der evaluierten Schulen vorbei zielen, sondern vielleicht sogar Widerstände gegen das Instrument Peer Review als Ganzes hervorrufen könnten. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Teilnehmer an der schriftlichen Befragung (FB II) bei der Formulierung von Item E5 nicht vor die Alternative gestellt wurden, sich entweder für konkrete Vorschläge oder für die Formulierung von Impulsfragen auszusprechen und in Anbetracht der Tatsache, dass unter den befragten Vertretern Deutscher Auslandsschulen sich nur eine knappe Mehrheit von 53% für klare Hinweise auf Entwicklungsmaßnahmen aussprach, lässt sich aus der Gesamtschau von Leitfadeninterviews und Fragebogen II eine Präferenz für Impulsfragen ableiten. Zudem deuten die oben dargestellten Interviewaussagen darauf hin, dass einige Gesprächspartner und damit wohl auch einige Teilnehmer an der schriftlichen Befragung Impulsfragen als Anregungen für Verbesserungen interpretierten. Dieser fließende Übergang könnte sich im Ankreuzverhalten bei FB II widerspiegeln haben. Unabhängig davon sprachen sich in den Interviews auch die Befürworter von konkreten Verbesserungsvorschlägen dafür aus, diese mit der gebotenen Zurückhaltung zu formulieren und nur nach vorheriger Absprache mit der besuchten Schule zu machen.

Eine ähnlich zurückhaltende Vorgehensweise empfiehlt ein interviewter Peer für den Fall, dass einzelne Evaluationsergebnisse nicht zur Selbsteinschätzung des Kollegiums der besuchten Schule passen würden: *„Wenn man merkt, dass das, was man herausgefunden hat, im Widerspruch zu dem steht, was die Schule vorher selbst von sich behauptet hat, dann wäre das auf jeden Fall ein Indikator, bei der Präsentation sehr vorsichtig zu sein. (Interview SL6P)“* Trotzdem wurde der Bedingung, dass die **Ergebnisse** des Peer Reviews **nicht im krassen Widerspruch zur Selbsteinschätzung durch das Kollegium** stehen sollten (Item E6) in der schriftlichen Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens mehrheitlich keine wesentliche Bedeutung für das Gelingen eines Peer Reviews zugesprochen. 38% der Teilnehmer stuften diese Erfolgsbedingung als „weniger wichtig“ ein und weitere 20% maßen ihr gar keine Bedeutung zu. Diese quantitative Einschätzung wurde auch in den Leitfadeninterviews bestätigt. So schließt sich ein interviewter Schulleiter dem oben zitierten Kollegen an, dass die Frage, *wie* diese Widersprüche durch die „kritischen Freunde“ kommuniziert werden, von entscheidender Bedeutung für deren Akzeptanz im Kollegium sei: *„Die Frage lautet dann nur: Wie werden diese Ergebnisse dann dem Kollegium präsentiert? (...) Es wäre für mich schon eine seltsame Geschichte, wenn die Peers sich mit einer Schule beschäftigen, aus der Distanz, aber doch tief rein gehen und da nicht auch Ergebnisse erzielen würden, die eben nicht vom Kollegium so gesehen werden. (Interview SL5P)“*

Die hier von dem interviewten Schulleiter gemachte Aussage, dass Widersprüche zwischen der Bewertung der Peers und der Selbsteinschätzung durch die evaluierte Schule durchaus normal seien, korrespondiert auch mit der Zielsetzung, dass der Besuch der „kritischen Freunde“ zur Aufdeckung blinder Flecken führen soll. Ein weiterer interviewter Schulleiter ist in diesem Zusammenhang sogar der Ansicht, dass solche Widersprüche für den Erfolg von Peer Reviews hilfreich sein könnten: *„Wenn Kollegium und andere Gruppen der Schule in der Lage sind zu analysieren, warum es einen krassen Widerspruch zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung gibt und sie nicht die Peers als unfähig abqualifizieren, kann der Widerspruch sogar hilfreich sein. (Interview SL3P)“* Dem schließt sich ein Peer im Interview in-

haltlich an. Er sieht zwar die Gefahr, dass bei Evaluationsergebnissen, die der Selbstwahrnehmung der Kollegen widersprechen, Widerstände entstehen, hält dies aber immer noch für besser als wenn gar keine Reaktion auf die Datenpräsentation der Peers kommen würde: *„Hier würde ich aber sagen, lieber Reibungswärme erzeugen und es bewegt sich was als ein zu vorsichtiges Kopfnicken. (Interview SG13P)“*

Unabhängig von den tatsächlichen Ergebnissen des Peer Reviews und von den Reaktionen der Betroffenen wird die Gelingensbedingung, dass die Schule **direkt im Anschluss** an den Besuch der „kritischen Freunde“ eine erste **mündliche Rückmeldung** erhält von nahezu allen schriftlich befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens als wichtig betrachtet (Item E7). 78% der Teilnehmer schätzen dieses Merkmal als „sehr wichtig“ ein, in der Teilgruppe der Steuergruppenmitglieder sind es sogar 91%. Bei den im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit Hilfe des FB I untersuchten 45 Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen war diese Forderung in 44 Fällen erfüllt. In dem einen Fall, in dem es die sofortige Präsentation der Ergebnisse nicht gab, würde das damals beteiligte Mitglied des Orga-Teams dies beim nächsten Mal anders machen: *„Dann würde ich auch für eine Rückmeldung direkt nach Beendigung des Peer Reviews plädieren. (Interview SG11)“* Dem schließt sich auch der Leiter einer Schule an, an der es diese Präsentation der Ergebnisse am Nachmittag des letzten Besuchstages der „kritischen Freunde“ gab. Er gibt aber zu bedenken, dass dies nicht den späteren ausführlicheren schriftlichen Bericht ersetzen würde (vgl. auch Tabelle 90, Item E11): *„Ich glaube, dass die Peers nicht von der Schule weg gehen können, ohne ihr eine Art Vorbericht zu geben, eine Art Zusammenfassung, eine Art erste Präsentation zu dem, was man gesehen hat. Das ist man dem Kollegium schuldig, wenn man drei oder vier Tage an der Schule ist. Aber die eigentliche Rückmeldung, die systematisiert oder nach Kategorien ausgerichtet ist, die kann ja erst in einem Bericht erfolgen, der nachträglich bei der Schule eingeht. (Interview SL5P)“*

Ein Peer schließt sich im Interview dieser Aussage inhaltlich an und begründet die Notwendigkeit einer sofortigen mündlichen Präsentation u.a. damit, dass gerade die Betroffenen, die dem Peer Review anfangs eher skeptisch gegenüber stünden, besonderen Wert auf die Ergebnisse legen würden. Gleichzeitig merkt der erfahrene Evaluator an, dass diese schnelle mündliche Rückmeldung für die „kritischen Freunde“ selbst in Anbetracht des Zeitdrucks, unter dem sie arbeiten (vgl. auch Item E19), eine Herausforderung sein könne: *„Die Schule wünscht sich das und es lechzen ja alle geradezu danach. (...) Die mündliche Rückmeldung im Anschluss an den Besuch ist eine wichtige Abrundung und ein Abschluss, der auch nochmal die Glaubwürdigkeit und den Wert bestätigt gegenüber denen, die vielleicht vorher skeptisch gewesen sind oder Zweifel gehabt haben. Das hat einen hohen Wert, birgt aber auch einen Konflikt zu wissen: eigentlich wäre es gut, es so zu machen, andererseits hat man aber möglicherweise nicht die Zeit dazu, um das professionell zu machen. (Interview SL6P)“* Der hier angedeutete Zeitdruck der Peers wurde auch von einem interviewtem Mitglied eines Orga-Teams beim Peer Review an dessen Schule so erlebt. Er würde aus diesem Grund und um die Lehrkräfte nicht alle bis in den Nachmittag warten zu lassen, die Präsentation der Ergebnisse bei einem zukünftigen Peer Review erst auf den folgenden Vormittag legen: *„Die Kollegen waren recht angespannt während des Peer Reviews und ich würde es bei einer Wiederholung für besser halten, am nächsten Tag die Ergebnisse zu präsentieren. (...) Denn nach dem Abschluss des Peer Reviews wollten die Leute eigentlich nicht warten. Ich fand das ein bisschen kontraproduktiv, weil sich für die Leute das Peer Review erst mal setzen musste. Und dann ein oder sogar zwei Tage später, dann in entspannterer Atmosphäre, das detailliert vorzustellen, würde ich sogar für besser halten. (Interview SG5)“* Hinzu käme, dass durch die Rückmeldung am Folgetag auch die Peers mehr Zeit hätten, die Präsentation fertig zu stellen. *„Die hatten immer im Hinterkopf: so, jetzt muss ich mich beeilen, damit wir das und das fertig bekommen. (ebd.)“*

Unabhängig davon, wann die Ergebnisse präsentiert werden und ob dies in mündlicher oder schriftlicher Form geschieht, sind neun von zehn befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens der Ansicht, dass es für ein gelingendes Peer Review von großer Bedeutung ist, dass diese **Resultate vollständig und unverändert dargestellt** würden (Item E10). Mehr als die Hälfte (51%) der Teilnehmer an der Befragung ist sogar der Ansicht, dass dies „sehr wichtig“ sei. Diese Anforderung wird auch durch den oben schon zitierten Evaluationsstandard „N6“ der Deutschen Gesellschaft für Evaluation bestätigt, der eine „vollständige und klare Berichterstattung“ anmahnt (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards). In der Delphi-Studie von Balzer wird das Erfolgsmerkmal der Vollständigkeit mit dem Kriterium der Fairness verbunden: „Evaluationsergebnisse sind vollständig und fair (Balzer 2005, S. 133)“. Durch diese Koppelung der beiden Begriffe lässt sich allerdings nicht mehr eindeutig bewerten, welche Gewichtung für die Befragten das Merkmal der Fairness und welche das Kriterium der Vollständigkeit bei der Bewertung mit einem mittleren sequenziellen Rang von 2,01 („sehr wichtig“) hatte.

Neben der Forderung nach der Präsentation der vollständigen Evaluationsergebnisse halten die befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens auch die **zeitnahe Zusendung des schriftlichen Berichtes** an die besuchte Schule für bedeutsam für das Gelingen des Peer Reviews (Item E11). 41% der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung (FB II) sind der Ansicht, dies sei „wichtig“, weitere 58%, also mehr als die Hälfte, halten die rechtzeitige Bereitstellung des Berichtes sogar für „sehr wichtig“. Diese Einschätzung korrespondiert mit der in Item F4 durch die große Mehrheit der Befragten gestützten Forderung, dass die Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen möglichst zeitnah zum Besuch der Peers erfolgen solle (vgl. Abschnitt 7.7.1). Ohne den Zugriff auf den schriftlichen Abschlussbericht verzögert sich in der Regel auch die Aufarbeitung der Ergebnisse. Dieser Zusammenhang dürfte auch einer der Gründe dafür sein, warum in der Balzer-Studie (2005, S. 133) das Erfolgsmerkmal der „rechtzeitigen und termingerechten Ergebnisdarlegung“ von den befragten Evaluationsexperten ebenfalls als „sehr wichtig“ (MR = 2,37) eingestuft wird. Im Rahmen der Untersuchung der vier Fallschulen wurde der Einfluss des Zeitraums zwischen dem Besuch der „kritischen Freunde“ und dem Eintreffen des Abschlussberichts an der Schule auf das Gelingen des Peer Reviews ebenfalls diskutiert (vgl. Abschnitt 6.3.4). So führte z.B. an der DSB Alexandria der in Bruchstücken (keine Gesamtreaktion) und mit einer Verzögerung von bis zu sechs Wochen eintreffende Bericht dazu, dass die Auswertung der Daten erst nach den zweimonatigen Sommerferien angegangen werden konnte, insgesamt also knapp vier Monate später. So waren die Ergebnisse des Peer Reviews teilweise schon verblasst und die Motivation, diese aufzuarbeiten deutlich geringer als unmittelbar im Anschluss an die Evaluation.

Die hier am Beispiel der Fallschule beschriebene Vorgehensweise widerspricht der von fast allen befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (FB II) geäußerten Meinung, dass eine **zeitnahe Diskussion der Ergebnisse** unter den Betroffenen „wichtig“ (49%) oder sogar „sehr wichtig“ (45%) für das Gelingen des Peer Reviews sei (Item E13). Gleichwohl gab es in den Interviews, die zu diesem Thema geführt wurden keinen eindeutigen Trend zu der Frage, ob eine solche Diskussion sich unmittelbar an den Vortrag der Peers anschließen oder erst mit (wenn auch kurzem) zeitlichen Abstand durchgeführt werden sollte. Dieser Punkt wurde bereits im Rahmen der Bewertung der Ergebnisrückmeldung an den vier Fallschulen kontrovers diskutiert (vgl. Abschnitt 6.3.2), da in einem Fall die sofortige verbale Auseinandersetzung mit dem Kollegium die „kritischen Freunde“ unter einen gewissen Rechtfertigungsdruck brachte. Es besteht wohl kein Zweifel, dass sowohl die Rückmeldungen als auch die Empfehlungen der „kritischen Freunde“ bei den Betroffenen zu Gesprächsbedarf führen. Diese Auseinandersetzung mit den Ergebnissen ist beim Peer-Review-Verfahren nicht nur geduldet, sondern erwünscht. Trotzdem stellte sich bereits im Rahmen der anschließenden

„Manöverkritik“ an der oben angesprochenen Fallschule die Frage, ob solche (ersten) Diskussionen noch in die Ergebnispräsentation der Peers integriert oder besser zeitlich davon losgelöst werden sollten. Dieses Thema wurde in den Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens durchaus unterschiedlich bewertet.

Ein regionaler Prozessbegleiter, der in seinen Peer-Schulungen darauf Wert legt, dass es im Rahmen der mündlichen Rückmeldung noch keine sofortige Auseinandersetzung über die Ergebnisse geben solle, ist der Ansicht, dass ein zeitlicher Abstand zwischen Präsentation und Diskussion sinnvoll sei: *„Also, ich denke, wenn der Bericht des Peer Reviews an der Schule so wie SEIS-Daten bearbeitet wird, dass also eine Analyse stattfindet, mit einer Schwerpunktlegung und einer Analyse der Stärken und Schwächen, dann hat das Kollegium ausreichend Zeit, sich damit auseinander zu setzen und auch Meinungen zu artikulieren. Dann kann es auch klar sagen: das sehen wir so und das sehen wir nicht so. (...) Das Kollegium muss auch lernen, eine Rückmeldung als Chance zu sehen, etwas zu verbessern und nicht sofort wieder die Nackenhaare hoch zu stellen und zu sagen: ja, aber ... (...) Ich finde es sehr sinnvoll, nicht sofort über die Rückmeldungen zu diskutieren, weil es manchmal auch hilft, nochmal drüber zu schlafen. Es kann vielleicht auch nur daran liegen, dass einem einer nicht gefällt, der die Präsentation gemacht hat oder dass die Artikulation nicht richtig war. Ich finde es sehr wichtig, nicht darüber zu diskutieren. (Interview PBI)“* Ein Peer berichtet davon, dass bei einem seiner Einsätze eine aufkommende Diskussion von den Vertretern der besuchten Schule abgeblockt wurde: *„Im Anschluss an die Feedbackkonferenz wollten die Kollegen gleich über die Ergebnisse diskutieren. Das wurde dann aber auch völlig korrekt abgeblockt. Es war hilfreich, dass das dann in einer GLK thematisiert wurde, die in zeitlichem Abstand war. Das ist schon irgendwie sachlicher. (Interview SG13P)“* Bei sofortiger Diskussion könne es z.B. um Erklärungen zu den Hintergründen und Ursachen der Beobachtungen der Peers gehen: *„Das will ich [als Peer, Anmerkung des Verfassers] aber im Prinzip gar nicht wissen, warum das so ist. Ich will nur meine Eindrücke widerspiegeln und nicht wissen, warum dieser Eindruck entstanden ist. (ebd.)“*

Ein „kritischer Freund“, der auch an seiner eigenen Schule schon ein Peer Review organisierte, ist ebenfalls der Ansicht, dass die Aufgabe des Evaluators mit der Berichterstattung über die Ergebnisse ende: *„Die Gefahr, dass das dann in unfreundlichen Diskussionen endet, die ist zu hoch. Das wäre dann für alle unbefriedigend. Da denke ich in erster Linie an uns, dass uns da Vorhaltungen gemacht werden, die nicht gerechtfertigt sind. (...) Unser Job endet mit der Spiegelung der Ergebnisse. Eine Diskussion halte ich nicht für sinnvoll. (Interview SG12P)“* Beim Peer Review an seiner eigenen Schule hatte der Gesprächspartner selbst erlebt, dass die Peers im Anschluss an die Präsentation – obwohl eine Diskussion nicht vorgesehen war – von den betroffenen Lehrkräften am Ausgang des Vortragsraums abgepasst und in eine verbale Auseinandersetzung über die Evaluationsergebnisse verwickelt wurden: *„Die Feedback-Konferenz soll ja eigentlich nicht zur Diskussion da sein, aber bei uns haben sich die Peers nicht mehr richtig von der Diskussion lösen können. Die mussten viel diskutieren (ebd.)“* Die Peers seien in dieser Situation in eine Verteidigerrolle geraten, da ein Teil der Kollegen ihre Beobachtungen nicht als repräsentativ anerkennen wollte. Ein anderer Peer, der im Rahmen seiner Tätigkeit als „kritischer Freund“ ebenfalls die Erfahrung einer unmittelbar an die Präsentation anschließenden Diskussion der Ergebnisse und deren Gültigkeit gemacht hat, spricht sich trotzdem dafür aus, den Betroffenen sofort die Möglichkeit einer Aussprache einzuräumen: *„Den Kollegen muss man aktuell schon die Möglichkeit geben, da zu diskutieren und nachzufragen. (...) Sofort, auf jeden Fall, denn dann ist es aktuell. Wenn sich z.B. einer geärgert hat und das noch loswerden will, muss es schon aktuell passieren. (Interview SLAP)“* Diese Argumentation für eine unmittelbare Diskussion der Evaluationsergebnisse im Rahmen der Präsentationsveranstaltung wurde in den Interviews noch von zwei weiteren Gesprächspartnern gestützt, die Mehrheit sprach sich jedoch dagegen aus. Gleichzeitig wurde

aber in allen Interviews gefordert, dass sich die Betroffenen möglichst zeitnah zur Präsentation mit den Ergebnissen des Besuches der „kritischen Freunde“ auseinander setzen sollten, was wiederum durch das Ergebnis der schriftlichen Befragung (Item E13) bestätigt wird.

Eine andere im Fragebogen II untersuchte Gelingensbedingung, nämlich dass die Ergebnisse und Empfehlungen der „kritischen Freunde“ vor der Berichterstattung zunächst noch zwischen Peers und Vertretern der besuchten Schule diskutiert werden sollten (Item E12) korrespondiert mit dem sehr ähnlich formulierten Item D13. Während die Vorab-Validierung (D13) jedoch als Erfolgsvoraussetzung noch eine Zustimmung von 61% erfuhr, finden nur 36% der Teilnehmer an FB II, dass die in Item E12 genannte **Vorab-Diskussion der Evaluationsergebnisse** „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ sei. Die Mehrheit der Befragten bewertet dieses Gespräch, so wie es z.B. an der Fallschule DSB Alexandria stattgefunden hat (vgl. Abschnitt 6.2.2), als „weniger wichtig“ (30%) oder misst ihm gar keine Bedeutung (29%) für das Gelingen des Peer Reviews zu. Im Interview sprach sich ein Peer für dieses Vorab-Gespräch aus, damit die Schulleitung bei der eigentlichen Präsentation der Ergebnisse in der Schulöffentlichkeit davon nicht überrascht würde: *„Das trägt im Prinzip dem Rechnung, dass der Schulleiter oder die Schulleitung nicht irgendwie überrascht und mit Herzklopfen in der Konferenz sitzt, sondern dass er/sie weiß, was die Peers da vorstellen werden. Ich würde aber nicht so weit gehen wollen, dass ich als Peer die Ergebnisse fallen lassen würde, wenn die Schulleitung damit nicht einverstanden ist. (Interview SG13P)“* Ähnlich sieht dies ein interviewter Schulleiter: *„Man kann es sehr direkt mit dem Schulleiter selbst machen, im individuellen Gespräch, aber wenn es dann an die Öffentlichkeit geht, muss das so formuliert sein, dass er nicht beschädigt zurück bleibt. (Interview SL7)“* Ein ebenfalls zu diesem Thema befragter Schulvorstand, an dessen Schule diese Vorab-Information der Schulleitung nicht stattfand, stützt mit seinem Standpunkt dagegen die Meinung der Mehrheit der schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens (FB II, Item E12): *„Für mich stellt sich hier die Frage, auf welcher Vertrauensbasis wir zusammen arbeiten. Es ist für mich nicht nötig, solche Ergebnisse vorher zu hören. (...) Warum müssen gewisse Organe bzw. Gremien in der Schule so was vorab wissen. Für mich ist es entscheidend, dass es danach in allen Gremien der Schule diskutiert wird. (Interview SV1)“*

Ein interviewter Schulleiter, der selbst mehrfach als „kritischer Freund“ im Einsatz war und an dessen eigener Schule beim Peer Review keine Vorab-Diskussion der Ergebnisse stattfand, misst diesem Merkmal ebenfalls keine Bedeutung für das Gelingen der Evaluation zu: *„Das hab ich noch nicht so gemacht und ich kenne es auch nicht so. Was ich kenne ist, dass man am Ende des Peer Reviews mit dem Schulleiter oder dem Schulleitungsteam nochmal ein Gespräch führt, in dem man nochmal die wichtigsten Einschätzungen kommuniziert. In diesem Rahmen kann es natürlich sein, dass man über bestimmte Punkte nochmal ins Gespräch kommt. (Interview SL6P)“* Insgesamt stehen die meisten interviewten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens sowohl der Vorab-Validierung als auch der Vorab-Diskussion der Ergebnisse des Peer Reviews ablehnend gegenüber. Aus ihrer Sicht bedürfen die Beobachtungen der Peers keiner Vorab-Besprechung oder gar vorherigen Überprüfung durch Vertreter der besuchten Schule. Stattdessen müssten die Ergebnisse der „kritischen Freunde“ im Rahmen ihre Auswertung durch die Schulfamilie hinsichtlich ihrer Gültigkeit eingeordnet und hinsichtlich ihres Nutzens für die Qualitätsentwicklung bewertet werden. In eine ähnliche Richtung wie Item E12 geht die Frage, ob der (schriftliche) **Peer-Bericht vor** dessen endgültiger **Fertigstellung** durch Vertreter der besuchten Schule **freigegeben** werden sollte (Item E18). Diese Gelingensbedingung erfährt bei den Rückmeldungen zu FB II zahlenmäßig nahezu die identische Zustimmung (46%) wie Ablehnung (45%). Es fällt allerdings auf, dass dieses Merkmal unter allen Items den höchsten Anteil an Befragten aufweist, die mit „weiß nicht“ antworteten (9%) und somit zu erkennen gaben, dass sie entweder nicht sicher sind, ob sie die Frage genau verstanden hatten oder dass sie die Bedeutung dieses Faktors

nicht einschätzen konnten. Dies mag auch daran liegen, dass diese Freigabe des schriftlichen Berichtes vor seiner endgültigen Fertigstellung an Deutschen Auslandsschulen die Ausnahme darstellen dürfte¹⁷⁵.

Im Gegensatz zur Frage, ob die Vorab-Freigabe des schriftlichen Berichtes wichtig für das Gelingen der Evaluation sei, wird dem Kriterium, dass die Ergebnisse von Peer Reviews **keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen** sollten (Item E14), von nahezu allen Teilnehmern an der schriftlichen Befragung eine wichtige Rolle für dessen Erfolg beigemessen. 18% der Befragten halten diese Rahmenbedingung für „wichtig“, drei Viertel sogar für „sehr wichtig“. Dieses Item korrespondiert inhaltlich mit der im Rahmen der Untersuchung der Durchführung gestellten Frage, wie wichtig der Schutz persönlicher Daten und Daten der Schule für das Gelingen des Peer Reviews sei. Das hier angesprochene Item D1 erhielt nahezu die gleichen hohen Zustimmungszahlen (17% „wichtig“, 81% „sehr wichtig“) wie Item E14. Die in beiden Items geforderte Wahrung der Vertraulichkeit von Informationen zu einzelnen Personen wird auch durch den Evaluationsstandard „F2“ der Deutschen Gesellschaft für Evaluation gestützt. Dort wird der „Schutz individueller Rechte“ eingefordert (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards). Die Tatsache, dass weder bei den Peer Reviews an den vier Fallschulen noch in den schriftlichen Abschlussberichten anderer Auslandsschulen, die dem Autor der vorliegenden Arbeit zur Verfügung standen, personenbezogene Daten genannt wurden, lässt darauf schließen, dass der entsprechende Evaluationsstandard im deutschen Auslandsschulwesen weitgehend erfüllt sein dürfte. Dies sollte insbesondere dann gelten, wenn die Evaluationen von ausgebildeten Peers durchgeführt werden, denen bereits im Rahmen ihres Trainings die nötige Sensibilität im Umgang mit Daten vermittelt wurde. Im Interview sieht ein Schulleiter auch einen Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsschutz der Betroffenen und der Frage nach der Verfügungsgewalt über die Evaluationsergebnisse. So sei es wichtig, dass die Datenhoheit bei der Schule bleibe: *„Man muss z.B. wenn es negativ ausfällt, auch jemanden in Schutz nehmen können. Mir fällt da ein konkretes Beispiel ein, wo man den Schulleiter auch in Schutz nehmen musste, denn der muss ja weiter arbeiten können. (Interview SL7)“* Aus der Sicht dieses Interviewpartners ist es für das Gelingen des Peer Reviews wichtig, dass die evaluierte Schule allein entscheidet, was mit den erhobenen Daten geschieht. Diese Anforderung (Item E17) wird von fast allen schriftlich befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens bestätigt. 21% schätzen die **Datenhoheit der Schule** als „wichtig“, drei Viertel sogar als „sehr wichtig“ für ein gelingendes Peer Review ein. In der Delphi-Studie von Balzer wird der Schutz der Persönlichkeit und der Daten von den befragten Experten für das Gelingen einer Evaluation ebenfalls sehr hoch eingestuft. So erreichen die „Beachtung des Datenschutzes“ (MR = 1,77) und der „sensible und vertrauliche Umgang mit den Daten“ (MR = 1,73) ähnlich hohe mittlere sequenzielle Ränge und werden somit als „sehr wichtig“ eingeschätzt.

Als wesentlicher Vorteil des externen Blicks der „kritischen Freunde“ auf die besuchte Schule wird in der Literatur immer wieder die Möglichkeit der **Aufdeckung „blinder Flecken“** genannt. Am Beispiel der Analyse der Peer Reviews an den vier Fallschulen wurde jedoch bereits belegt, dass diese für die Betroffenen nur ansatzweise bedeutsame neue Erkenntnisse geliefert haben (vgl. Abschnitt 6.3.3). So ist es nicht überraschend, dass Item E16 von den befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens nur eine vergleichsweise geringe Zustimmung erfährt. Lediglich ein Drittel der Teilnehmer an FB II hält das Kriterium, dass ein Peer Review für die Betroffenen wichtige neue Erkenntnisse liefern solle, für bedeutsam hinsichtlich des Gelingens der Evaluation. 46% bewerten dieses Merkmal dagegen als „weni-

¹⁷⁵ Weder bei den vier beschriebenen Fallbeispielen noch an den Schulen, über deren Berichtslegung der Autor der vorliegenden Arbeit in den Interviews informiert wurde, wurde der Abschlussbericht erst durch die Schulleitung freigegeben.

ger wichtig“ und 15% messen ihm „keine Bedeutung“ bei. Selbst die Tatsache, dass es sich bei Item E16 um eine kombinierte Aussage handelt – es wird nach „wichtigen“ und „neuen/unerwarteten“ Ergebnissen gefragt – hat in diesem Fall keinen wesentlichen Einfluss auf das Antwortverhalten, wie z.B. die vergleichbaren zahlenmäßigen Rückmeldungen zu Item E6 (Ergebnisse der Peers stehen nicht im Widerspruch zur Selbsteinschätzung des Kollegiums) und die Interviewaussagen zum Thema „blinde Flecken“ belegen. So wurde in den Gesprächen mit verschiedenen Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens immer wieder deutlich gemacht, dass Lehrkräfte, die sich bereits in der Qualitätsentwicklung an der evaluierten Schule engagieren, sowie die Schulleitung in der Regel gut über die Stärken und Schwächen in den untersuchten Evaluationsschwerpunkten Bescheid wissen. Kollegen, die dieses Interesse an der Qualität der eigenen Schule nur im geringen Umfang an den Tag legen, können aber im Einzelfall von den Ergebnissen des Peer Reviews überrascht werden. Dies wurde schon in Interviews mit Vertretern der vier Fallschulen belegt.

In den Gesprächen mit verschiedenen Interviewpartnern Deutscher Auslandsschulen wurde zudem immer wieder bestätigt, dass Peer Reviews auch dann erfolgreich sein können, wenn ihre Ergebnisse für die (interessierten) Betroffenen nicht neu seien, sondern wenn dadurch eigene Einschätzungen oder Vermutungen bestätigt würden: *„Das ist keine Gelingensbedingung. Auch Bekanntes oder Vermutetes kann als Ergebnis hilfreich sein. Bei uns kannten wir z.B. Defizite im DaF- und DFU-Unterricht. Dann ist es ja umso besser, dass man das bestätigt bekommt. (Interview SG3)“* Eine regionale Prozessbegleiterin unterstreicht in diesem Zusammenhang nochmals die Äußerung, die schon ein Schulleiter einer Fallschule (vgl. Abschnitt 6.3.3) gemacht hat, dass nämlich eine gut arbeitende Schule ihre Stärken und Schwächen kenne: *„Eine Schule, die gut arbeitet, kennt ihre Stärken und Schwächen eigentlich. Für die ist es wichtig, dass das andere auch so sehen und dass man nicht voll danebenliegt. (...) Wenn die Peers wirklich was Neues entdecken, dann sollen sie das sagen. Sie müssen aber nicht unbedingt nach was Neuem suchen, sondern sollen in erster Linie die Fragen beantworten. Das ist das wichtige. (...) Neu muss das nicht sein. Eigentlich ist es ein gutes Zeichen für eine Schule, wenn gar nichts neu ist. Wenn sie sagen, ja, da erkennen wir uns wieder, so sehen wir das auch und es ist schön, wenn andere das auch so sehen. Das ist aus der Sicht der Schulentwicklung betrachtet ja die optimale Position. (Interview PB3)“* Gleichzeitig weist die Prozessbegleiterin darauf hin, dass es für die Schule natürlich genauso ein wichtiges Ergebnis sein könne, wenn die „kritischen Freunde“ einen Qualitätsaspekt besser als erwartet beurteilen würden. Dass diese Situation vorkommt, bestätigt auch ein Peer, der dem Neuigkeitswert der Evaluationsergebnisse keine wesentliche Bedeutung für ein gelingendes Peer Review beimisst: *„Es kann sein, dass eine Schule gut abgeschlossen hat und darüber überrascht ist oder dass eine Schule gut abgeschnitten hat und darüber nicht überrascht ist. Das ist nicht so wesentlich. An den Schulen ergeben sich eigene Wahrnehmungsmuster. (...) Es gibt Schulen, die sehr bescheiden sind und an sich zweifeln, obwohl sie gute Arbeit machen und umgekehrt. (Interview SL6P)“* Somit könne ein Peer Review auch dann erfolgreich sein, wenn dabei lediglich bereits Bekanntes bestätigt würde: *„Also wir hatten eine Schule, die hat gedacht, sie würde gute Arbeit machen und das war auch so. Dagegen ist ja nichts zu sagen. (ebd.)“*

Häufiger als das hier angeführte Beispiel der externen Bestätigung dürfte aber in der Praxis der Peer Reviews der umgekehrte Fall gegeben sein. In der Regel legen schließlich die Schulen die Evaluationsschwerpunkte auf die Qualitätsbereiche, bei denen sie selbst Schwächen vermuten. Wird diese Vermutung dann durch die extern erhobenen Daten bestätigt, kann dies auch ein Gewinn für die Betroffenen sein – allerdings nur dann, wenn das Kollegium diese Ergebnisse anerkennt und daraus eine Motivation ableitet, in diesem Punkt etwas zu verändern. Den gegenteiligen Fall hat das Mitglied der Schulleitung und der Steuergruppe an der eigenen Schule erlebt: *„Für mich war es auch eine Bestätigung, dass wir die Unterrichtsentwicklung angehen müssen. Wobei ich das Gefühl habe, dass die Kollegen sich diesen Schuh*

gar nicht anziehen. Das ist auch noch mal eine interessante Erkenntnis, wenn man merkt, wie die Kollegen damit umgehen. Also, für die ist das jetzt nicht der Anreiz gewesen, unbedingt etwas zu ändern. (Interview SG9)“

Diese letzte Interviewaussage belegt nicht nur ein weiteres Mal, dass auch die Bestätigung der Selbsteinschätzung der evaluierten Schule zu einem bestimmten Evaluationsfokus ein wertvoller Impuls für die weitere Qualitätsentwicklung sein kann, sondern dass es gleichzeitig wichtig ist, die Betroffenen und dabei insbesondere das Kollegium vom Nutzen des Peer Reviews zu überzeugen und aktiv in den Entwicklungsprozess einzubeziehen. Darauf soll im folgenden Abschnitt noch näher eingegangen werden.

7.6.2 Einbeziehung der Schulfamilie in Auswertung und Umsetzung der Ergebnisse

Unabhängig davon, ob die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen des Peer Reviews schon in deren Präsentation eingebettet ist oder erst mit kurzer Zeitverzögerung erfolgt, gibt es unter den befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens keinen nennenswerten Dissens über die Frage, dass dabei **möglichst alle Gruppen der Schulfamilie vertreten** sein sollten (Item E8). 29% der Befragten hielten diese Gelingensbedingung für „wichtig“ und 61% sogar für „sehr wichtig“. In der Teilgruppe der Mitglieder von Steuergruppen lag der „sehr wichtig“-Anteil sogar bei 73%. Diese Einschätzung deckt sich auch mit dem Evaluationsstandard „Offenlegung der Ergebnisse“ („F5“) der Deutschen Gesellschaft für Evaluation, in dem es heißt: „Die Evaluationsergebnisse sollen allen Beteiligten und Betroffenen soweit wie möglich zugänglich gemacht werden.“ (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards) Während in dieser Formulierung gleichsam Beteiligte und Betroffene einbezogen werden, befragt Balzer (2005, S. 133) in seiner Delphi-Studie nach beiden Gruppen getrennt. So erreicht die Erfolgsbedingung, dass die Ergebnisse für alle *Beteiligten* am Evaluationsprojekt zugänglich sein sollten, einen mittleren sequenziellen Rang von 2,13, bei den *Betroffenen* beträgt der Wert 2,41 (a.a.O., S. 134). Dies bedeutet, dass die von Balzer befragten Evaluationsexperten sowohl bei den Beteiligten als auch bei den Betroffenen den Zugang zu den vollständigen Ergebnissen als „sehr wichtig“ für das Gelingen der Evaluation einschätzen.

Die hier genannte Anforderung der Offenlegung der Evaluationsergebnisse wird zumindest in Form der mündlichen Rückmeldung in der Peer-Review-Praxis an Deutschen Auslandsschulen offensichtlich mehrheitlich erfüllt, wie die folgende Tabelle belegt:

Welche schulischen Gruppen nahmen an der Präsentation der Ergebnisse teil?				
Lehrkräfte	Schüler	Eltern	Verwaltung	sonstige
44	27	34	26	17

Tabelle 91: Teilnehmerkreis an der mündlichen Präsentation nach dem Peer Review
 Quelle: Fragebogen I zum Ablauf des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (n=44)¹⁷⁶
 (Mehrfachnennungen möglich)

An allen 44 Auslandsschulen, an denen direkt im Anschluss an den Besuch der „kritischen Freunde“ die mündliche Präsentation der Ergebnisse stattfand, nahmen die Lehrkräfte daran teil. In drei Viertel der Fälle waren auch Elternvertreter eingeladen und in mehr als der Hälfte der Schulen wurden Schüler und Mitglieder der Verwaltung mit einbezogen. Die Gruppe der Mitglieder des Schulvorstandes bzw. des Schulträgers wurde im FB I nicht explizit abgefragt, jedoch von den Teilnehmern an der schriftlichen Befragung häufig unter „sonstige“ eingrup-

¹⁷⁶ An einer der 45 mit FB I befragten Schulen fand direkt im Anschluss an das Peer Review keine mündliche Präsentation der Ergebnisse statt.

piert. Auch an den vier untersuchten Fallschulen war dieser erweiterte Personenkreis stets bei der Präsentation der Evaluationsergebnisse dabei. Begründet wurde dies vom Schulleiter einer Fallschule im Interview u.a. damit, dass die notwendige Teilhabe der ganzen Schulgemeinschaft an der Qualitätsentwicklung sachlogisch mit deren Einbeziehung in die Präsentation einher gehen müsse (vgl. Interview mit SL DEO in Abschnitt 6.3.3). Deshalb seien an seiner Schule auch Eltern- und Schülervertreter dabei gewesen. Aus der Sicht eines „kritischen Freundes“, der selbst an seiner eigenen Schule ein Peer Review organisierte, hat die Einbeziehung aller Teile der Schulgemeinschaft in die mündliche Präsentation der Evaluationsergebnisse ebenfalls eine wichtige Bedeutung für dessen Gelingen (Interview SG12P). Aufgrund der Erfahrung, dass bei seiner Präsentation der Ergebnisse von der evaluierten Schule offensichtlich ein erheblicher Teil des Kollegiums an diesem Nachmittag nicht anwesend war, fordert er eine verpflichtende Teilnahme der Lehrkräfte: *„Wir werfen ja einen Blick ganz tief in die Seele der Schule. Und die Schule, das macht ja von den Schülern bis hin zur Schulleitung und Schulverwaltung alles aus und ich glaube, das sollte für alle geöffnet werden. Verbindlich sollte es zumindest für die Lehrer sein. Ich weiß schon, dass Zwang nichts Gutes ist. Aber wir reden über die Schule und wie wir sie voranbringen wollen. Wir machen Vorschläge, wie das passiert. Ich denke, da ist es wichtig, dass auch die Lehrer anwesend sind. Da ist es enttäuschend zu sehen, dass viele fehlen. Da fragt man sich auch, warum man der Schule selbst Zeit schenkt. (Interview SG12P)“* Ansonsten solle man es von den Themen abhängig machen, wer dabei zu sein habe oder für wen es ratsam sei. Es bringe ja z.B. nichts, wenn die Verwaltung oder sonstige Mitarbeiter teilnehmen würden und es gäbe aber keinen einzigen inhaltlichen Berührungspunkt (ebd.).

In den sechs Interviews, die zur Frage der Teilnahme der schulischen Gruppen an der Präsentation geführt wurden, sprach sich lediglich ein Gesprächspartner explizit gegen die Einladung von Schüler- und Elternvertretern aus. Als Vertreter einer Begegnungsschule mit fast ausschließlich nicht deutschsprachigen Eltern und nicht Deutsch muttersprachlichen Schülern begründet er dies mit Verständnisproblemen, die nicht zuletzt dazu führen könnten, dass Ergebnisse von diesen Gruppen falsch aufgefasst und dann evtl. auch so nach außen getragen würden: *„Ich denke für die Schüler ist das Ganze zu abstrakt. Die Schüler sind diesem Prozess nicht unbedingt gewachsen. Das gilt auch für die älteren Schüler. (...) Bei den Eltern gibt es das Übersetzungsproblem. So kann z.B. durch die Eltern vieles nach außen getragen werden, was durch einen persönlichen Filter gesehen wird. Das kann zu einer Verfremdung der wahren Ergebnisse führen bevor diese festgeschrieben sind. Die Eltern würde ich deshalb nicht einbeziehen, bzw. später einbeziehen auf einer gesonderten Versammlung. (Interview SG5)“* Das hier für den Fall einer Begegnungsschule mit mehrheitlich nicht-deutschen Eltern und Schülern zur Begründung von deren Ausschluss von der Ergebnispräsentation angeführte Argument sprachlicher Verständnisprobleme würde aber gleichzeitig bedeuten, dass auch die nicht-deutschsprachigen Lehrkräfte dieser Schule nicht einbezogen würden. Dies war jedoch an keiner der im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit untersuchten Auslandsschulen der Fall und dürfte wohl auch sonst nicht vorkommen. Stattdessen werden in solchen Fällen die Evaluationsergebnisse entweder in deutscher und – versetzt durch die Übersetzung¹⁷⁷ – in der Landessprache präsentiert oder gleich in einer Sprache, die alle Teilnehmer an der Präsentation verstehen (z.B. Englisch). Die hier dargestellten praktischen Lösungen des Sprachproblems zeigen auf, dass dieses jedenfalls keine sachliche Begründung für den Ausschluss einzelner Teilgruppen der Schulgemeinde von der mündlichen Rückmeldung der Ergebnisse des Peer Reviews sein sollte. An reinen Expertenschulen tritt dieses Problem ohnehin nicht auf.

¹⁷⁷ Die Nutzung eines Simultandolmetschers wie der der Fallschule DEO Kairo dürfte wohl aufgrund der vergleichsweise hohen Kosten, die der Übersetzer selbst und v.a. die Bereitstellung der technischen Infrastruktur verursachen, eine Ausnahme sein.

Das im Rahmen der Diskussion über die Einbeziehung aller schulischen Gruppen in die mündliche Präsentation der Evaluationsergebnisse nur in einem Interview angesprochene Sprachproblem tritt in der Praxis der Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen eher bei der Bereitstellung des schriftlichen Berichtes zu Tage. Dieser wird in der Regel von den Peers in deutscher Sprache verfasst. So kommt es, dass die von den schriftlich befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (FB II) mehrheitlich für „wichtig“ (18%) oder „sehr wichtig“ (56) eingeschätzte Gelingensbedingung, dass **alle schulischen Gruppen Zugang zu den vollständigen Ergebnissen** des Peer Reviews haben sollten (Item E15), gerade an Begegnungsschulen nicht immer eingehalten wird. So wurde bereits am Beispiel der vier Fall-schulen aufgezeigt, dass der schriftliche Abschlussbericht entweder gar nicht oder nur in verkürzter Form in die Sprache des Sitzlandes übersetzt wurde. Der Zugang zu den vollständigen Ergebnissen wurde in diesem Fall – wenn überhaupt – nur denjenigen Personen ermöglicht, die der deutschen Sprache mächtig waren. Doch auch in diesem günstigen Fall können oft nicht alle Eltern oder Schüler bzw. deren Vertreter den vollständigen schriftlichen Bericht einsehen, da er teilweise an den Auslandsschulen nur intern zugänglich ist.

So wie die Frage des Zugangs zum schriftlichen Abschlussbericht (Item E15) und die Teilnahme an der mündlichen Präsentation (Item E8) hat auch Item E9 einen direkten Bezug zum Umfang der Einbindung der verschiedenen Teile der Schulfamilie in den Evaluations- und Entwicklungsprozess. Die bei E9 genannte Gelingensbedingung, dass **alle relevanten schulischen Gruppen in die Diskussion und Auswertung der Ergebnisse des Peer Reviews einbezogen** werden, erfährt in FB II eine Zustimmung von nahezu 100%, 58% der Befragten halten sie sogar für „sehr wichtig“. Die Tatsache, dass alle drei genannten Fragebogen-Items sehr hohe Zustimmungswerte erhielten, deutet an, dass die befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens insgesamt die Einbeziehung möglichst weiter Teile der Schulfamilie in das Peer Review als generelle Voraussetzung für dessen Gelingen ansahen. Dies wird auch bei den Rückmeldungen zu Item F3 deutlich (vgl. Tabelle 92).

F	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
3	In die Ableitung von Maßnahmen aus den Ergebnissen werden Vertreter aller schulischen Gruppen einbezogen.	53	40	5	1	0

Tabelle 92: Einbeziehung der Schulfamilie in die Ableitung von Maßnahmen
Anteil der Rückmeldungen in Prozent (Auszug aus Tabelle 94)

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)

Insgesamt 93% der Teilnehmer an FB II halten es für „wichtig“ (40%) oder sogar „sehr wichtig“ (53%), dass **in die Ableitung von Maßnahmen** aus den Ergebnissen des Peer Reviews **Vertreter aller schulischen Gruppen einbezogen** werden (Item F3). Diese Rückmeldung bestätigt also die generelle Einschätzung der Befragten, dass es für das Gelingen des Besuches der „kritischen Freunde“ wichtig sei, möglichst weite Teile der Schulfamilie in den Entwicklungsprozess aktiv mit einzubeziehen, also Betroffene zu Beteiligten zu machen. Dieser Anspruch entspricht auch dem in Abschnitt 4.2.8 dargestellten Ansatz der „partizipativen Evaluation“ von Stockmann (vgl. Stockmann/Meyer 2010, S. 138ff) und wird sowohl durch die Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation¹⁷⁸ als auch durch die Delphi-Studie von Balzer gestützt. In dessen Untersuchung bieten zwei Erfolgsmerkmale von Evaluationen einen direkten Anknüpfungspunkt zur Information und Partizipation der Beteiligten bzw. Betroffenen. So entspricht das von Balzer (2005, S. 134) überprüfte Kriterium, dass die „Evaluationsergebnisse für alle vom Evaluationsprojekt Betroffenen zugänglich

¹⁷⁸Standard „F5“ zur Offenlegung der Ergebnisse

sind“, inhaltlich und vom Ergebnis dem in FB II untersuchten Item E15 (Zugang zu den Ergebnissen). Ebenfalls zwischen „wichtig“ und „sehr wichtig“ (MR = 2,46) wird in der Balzer-Studie der „Einbezug der Betroffenen/Beteiligten bei der Erarbeitung von aus den Ergebnissen resultierenden Empfehlungen“ für den Erfolg von Evaluationen bewertet (ebd.). Wie oben bereits dargestellt, entspricht diese quantitative Rückmeldung der Einschätzung der zu Item F3 befragten Vertreter Deutscher Auslandsschulen. Das klare Votum für die aktive Einbeziehung der Betroffenen in den Evaluationsprozess, das durch die hier aufgeführten unterschiedlichen Quellen untermauert wird, zeigt sich auch in den ergänzenden Interviews zu den Items E8, E9, E15 und F3, die im Folgenden zusammengefasst werden.

In den verschiedenen Gesprächen mit Steuergruppenmitgliedern, Peers, Schulleitern oder regionalen Prozessbegleitern werden die Information und aktive Einbeziehung der Betroffenen, also der ganzen Schulgemeinschaft, als wesentliche Gelingensbedingung von Peer Reviews herausgestellt. Dies bestätigen nicht nur die schon zitierten Gespräche zum Thema, wer an der Ergebnispräsentation teilnehmen und Zugang zu den schriftlichen Abschlussbericht haben sollte (Items E8 und E15), sondern auch die Interviews zur Notwendigkeit der Einbeziehung aller relevanten schulischen Gruppen in die Diskussion bzw. Auswertung der Ergebnisse (Item E9). Das Mitglied einer Steuergruppe verdeutlicht am Beispiel der Mitwirkung der Eltern den Einfluss der Integration aller schulischen Gruppen in den Peer-Review-Prozess auf dessen Akzeptanz: *„Es wäre sicherlich sinnvoll, den Eltern klar zu machen, dass das, was sie in der SEIS-Befragung ausgelöst haben, ernst genommen wird und im Schulprozess eine große Rolle spielt. Dies dient erstens dazu, Akzeptanz in der Elternschaft für PQM zu schaffen und zweitens, das Signal zu geben, dass man die Meinung der Eltern auch ernst nimmt. (Interview SG5)“* Gleiches gelte für die notwendige Einbeziehung des Kollegiums, die schon im Vorfeld des Peer Reviews beginnen müsse: *„Damit steht und fällt die ganze Sache. Wenn nicht im Vorfeld die Kollegen schon einbezogen werden, z.B. bei SEIS+, dann stehen die Leute dem Ganzen ratlos gegenüber und beteiligen sich nur mechanisch an dem Prozess. Da gibt es dann keine engagierten Diskussionen und keine wirklich intensive Auseinandersetzung mit dem Thema. (ebd.)“*

In dem gerade zitierten Gespräch wurde das Mitglied der Steuergruppe eigentlich nicht gefragt, welchen Einfluss die Einbeziehung der „Lehrkräfte“ auf den Erfolg des Peer Reviews habe, sondern es ging um die Teilhabe der „Betroffenen“. Diese hier implizit vorgenommene Gleichsetzung von Betroffenen und Kollegium, ohne andere schulische Gruppen mit einzubeziehen, wurde in den verschiedenen Interviews mit Personen, die ja ihrerseits auch Lehrkräfte waren, immer wieder deutlich. Die Akzeptanz des Evaluationsprozesses und die aktive Mitarbeit der Lehrerinnen und Lehrer daran wurden immer wieder als zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Peer Reviews herausgehoben. Diese Einschätzung wird durch das Zitat des Mitglieds einer Steuergruppe bestätigt, das von der Auswertung der Evaluationsdaten im Rahmen eines Pädagogischen Tages an seiner Schule berichtet: *„Es haben alle an dem Tag daran gearbeitet, wie wir die Schwachpunkte verbessern können. Das war sehr wichtig. Jeder im Kollegium kannte den Bericht, auch im Detail, jeder hatte an dem einen oder anderen Aspekt an dem Tag gearbeitet, nachher ist das dann in der Steuergruppe wieder gebündelt worden. Danach haben wir dann wieder Pädagogische Tage eingesetzt. Ich denke, das war sehr, sehr wichtig. Wir hatten nach diesem Tag ganz klare Vorstellungen, wie wir weiter machen mussten und hatten ganz klare Entwicklungsschwerpunkte. (Interview SG11)“* Eine interviewte Prozessbegleiterin spricht sich für die Einbeziehung schon bestehender schulischer Gremien, wie der im Idealfall auch mit Eltern und Schülern besetzten Steuergruppe aus. Diese Gruppen sollten dann wieder an einer Gesamtkonferenz mitwirken, in welcher die Vorschläge der einzelnen Gremien einfließen und entschieden werden sollten: *„Ich finde es ganz wichtig, dass bei der Interpretation der Ergebnisse und bei der Maßnahmenplanung auch Eltern- und Schülervvertreter dabei sein sollten. Wenn die aber in der Steuergruppe vertreten sind, dann*

ist das ja eigentlich schon gegeben. Dann müssen sie von dort in ihre jeweiligen Gremien hinein berichten. (...) Ich finde es auch empfehlenswert, dass sich die SMV mit den Ergebnissen des Peer Reviews beschäftigt und auch Vorschläge macht. Die Gremien sind ja dazu da, Prioritäten zu setzen. Das soll dann auch wieder in der Gesamtkonferenz passieren, wo nach meinem Dafürhalten auch Eltern- und Schülervereine dabei sein sollen. Aber auch das ist ein Arbeitsfeld [der Schulentwicklung, Anmerkung des Verfassers], denn Gesamtkonferenzen sind ja meist nur Gesamtlehrerkonferenzen. Man soll ja auch nicht dauernd neue Gremien erfinden, sondern die vorhandenen Gremien beschäftigen sich mit den Ergebnissen und das wird dann in der Gesamtkonferenz abgestimmt. (Interview PB3)“

Zusammenfassend lässt sich aus den vorangegangenen Auswertungen von Fragebögen und Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens ableiten, dass die möglichst intensive Einbindung aller Teile der Schulfamilie in den Prozess des Peer Reviews aus der Sicht der Befragten eine zentrale Voraussetzung für dessen Gelingen darstellt. Wie die Praxis an Deutschen Auslandsschulen tatsächlich aussieht, soll beispielhaft mit folgender Tabelle illustriert werden:

Welche schulischen Gremien wurden an der Ableitung konkreter Maßnahmen aus dem Peer Review beteiligt?						
Schulleitung	Vorstand	Steuergruppe	Lehrkräfte	Schüler	Eltern	sonstige
40	22	43	34	10	10	3 ¹⁷⁹
Welche der genannten Gruppen hatte dabei den stärksten Einfluss?						
8		18	2			

Tabelle 93: Einbeziehung schulischer Gremien in die Ableitung von Maßnahmen aus dem Peer Review

Quelle: Fragebogen I zum Ablauf des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (n=43¹⁸⁰) (Mehrfachnennungen möglich)

Die quantitative Auswertung der Antworten der 40 Vertreter Deutscher Auslandsschulen (FB I) zeigt, dass dort Schulleitung und Steuergruppe mit Abstand am häufigsten in den Prozess der Ableitung von Maßnahmen aus dem Peer Review eingebunden waren. Schüler und Eltern wurden nur von einem Viertel der befragten Schulen eigens aufgeführt. Dabei gilt es aber zu berücksichtigen, dass in vielen Steuergruppen neben den Lehrkräften und einem Vertreter der Schulleitung auch Schüler- und Elternvertreter mitwirken. So geht aus dem Antwortverhalten zur Frage der Beteiligung schulischer Gremien an der Ableitung von Maßnahmen aus den Ergebnissen der Evaluation nicht zweifelsfrei hervor, ob die Befragten z.B. „Eltern“ nochmals gesondert angekreuzt haben, wenn diese auch in der Steuergruppe vertreten waren. Gleiches gilt für die gesonderte Nennung von Schulleitung, Vorstand, Lehrkräften und Schülern. Die detailliert untersuchte Praxis der Auswertung der Evaluationsergebnisse an den vier Fallschulen (vgl. Abschnitt 6.2.3) zeigt jedoch, dass dort in drei von vier Fällen immer eine mit Vertretern aller in der Tabelle genannten Gremien beschickte Steuergruppe eingebunden war, in der jeweils ein Mitglied der engeren Schulleitung mitwirkte.

Bei der Auswertung der Teilfrage, welche dieser Gruppen aus der Sicht der Befragten den größten Einfluss auf die Ableitung von Maßnahmen aus dem Peer Review hatte (vgl. Tabelle 93), liegt das zahlenmäßig größte Gewicht auf der Steuergruppe (18 Nennungen) und der Schulleitung (8). Da hier wieder zu berücksichtigen ist, dass an den meisten Deutschen Auslandsschulen die Schulleitung auch in der Steuergruppe vertreten ist, können diese beiden

¹⁷⁹ In zwei der drei Fälle wurde unter „sonstige“ der regionale Prozessbegleiter genannt.

¹⁸⁰ Zwei der 45 Teilnehmer an FB I beantworteten diese Frage nicht. Die Frage nach dem stärksten Einfluss einzelner schulischer Gruppen auf die Ableitung von Maßnahmen wurde nur von 28 Befragten beantwortet.

Gremien als dominierend bei der Gestaltung der Nutzung der Evaluationsergebnisse betrachtet werden. Somit dürfte durch die übliche Besetzung der Steuergruppe mit Vertretern der wichtigsten schulischen Anspruchsgruppen gewährleistet sein, dass z.B. Eltern und Schüler sich hier mit einbringen können. Gleiches gilt für die Schulen, an denen die Aufarbeitung der Evaluationsdaten in eigens durchgeführten Pädagogischen Tagen unter Beteiligung verschiedener Teile der Schulfamilie geleistet wurde¹⁸¹. Generell lässt sich sagen, dass sich an allen befragten Auslandsschulen die Lehrerschaft aktiv gestaltend in den Prozess der Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews einbringen konnte, sei es als Vertretung in der Steuergruppe oder direkt im Rahmen von pädagogischen Konferenzen. Wie weit dieser Einfluss der Lehrkräfte, aber auch der Schüler- und Elternvertreter tatsächlich reichte, hängt wiederum vom Führungsstil des Schulleiters und von der Partizipationskultur an der einzelnen Auslandsschule ab. Wie die bereits angesprochenen Beispiele der vier Fallschulen zeigen, dürfte die Bandbreite der effektiven Mitwirkung verschiedener schulischer Gremien an der Auswertung und v.a. an der Umsetzung der Evaluationsergebnisse an den Deutschen Auslandsschulen vergleichsweise groß sein.

Der Frage, welche Rahmenbedingungen der Nutzung der Ergebnisse von Peer Reviews zusätzlich zur intensiven Partizipation der verschiedenen Gruppen der Schulfamilie für dessen Gelingen eine wesentliche Rolle spielen, wird im folgenden Abschnitt noch weiter nachgegangen.

7.7 Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews

Mit der Bereitstellung der Evaluationsergebnisse durch die „kritischen Freunde“ ist schon eine zentrale Etappe auf dem Weg zu einem erfolgreichen Peer Review zurückgelegt. Die Akzeptanz der hierbei generierten Daten hängt u.a. von deren gewissenhafter und professioneller Erhebung und – wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt – auch von der Einbeziehung der Betroffenen in den Gesamtprozess ab. Hierzu gehören in der zweiten und nicht minder entscheidenden Etappe die Auswertung der Evaluationsergebnisse und die Ableitung von konkreten Entwicklungsmaßnahmen. Schon die Analyse der Peer Reviews an den vier Fallschulen hat gezeigt, dass dieser Teil des Gesamtprozesses der Qualitätsverbesserung mindestens genauso anspruchsvoll und auch genauso entscheidend für den Erfolg der Evaluation ist, wie die Etappe der Datenerhebung. In den folgenden beiden Abschnitten soll deshalb einerseits untersucht werden, welche Bedingungen für eine gelingende Erarbeitung und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen gegeben sein müssen und andererseits, welche Rolle der regionale Prozessbegleiter dabei spielen kann.

7.7.1 Auswertung der Evaluationsergebnisse und Ableitung von Maßnahmen

Im Fragebogen II zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews widmet sich der Abschnitt „F“ der Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews. Die quantitativen Rückmeldungen der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens zu diesem Thema werden in Tabelle 94 zusammengefasst.

¹⁸¹vgl. z.B. Fallschule DSB Alexandria, Abschnitt 6.2.3

F	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Für die Beteiligten (z.B. Lehrer, Schüler, Eltern) wird ersichtlich, dass aus den Ergebnissen des Peer Reviews Konsequenzen gezogen werden.	75	24	0	1	0
2	Die Peers werden in die Konzeption von Maßnahmen, die aus den Ergebnissen des Peer Reviews entwickelt werden, einbezogen.	4	5	40	51	0
3	<i>In die Ableitung von Maßnahmen aus den Ergebnissen werden Vertreter aller relevanten schulischen Gruppen einbezogen.</i>	53	40	5	1	0
4	Die Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen erfolgt möglichst zeitnah zum Besuch durch die Peers.	31	55	15	0	0
5	Bei der Umsetzung haben Maßnahmen Priorität, bei denen schnell erkennbare Erfolge zu erwarten sind.	18	42	27	10	3
6	Bei der Umsetzung haben Maßnahmen Priorität, die von den Betroffenen als besonders wichtig/dringlich eingeschätzt werden.	58	40	0	0	1
7	<i>Ein externer Experte (z.B. Prozessbegleiter) hilft bei der Konzeption und Umsetzung der Entwicklungsmaßnahmen.</i>	37	43	16	1	3
8	Für die Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen stehen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung (z.B. Entlastungsstunden, andere zeitliche Entlastung für beteiligte Kollegen, finanzielle Unterstützung).	52	40	4	1	3

Tabelle 94: Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews¹⁸²
Anteil der Rückmeldungen in Prozent

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)

Die Erkenntnis, dass ein Peer Review nicht schon allein dadurch als „erfolgreich“ deklariert werden kann, dass es qualitativ hochwertige, also v.a. verlässliche und nützliche Ergebnisse generiert, wurde bereits in Abschnitt 5.2 ausführlich dargelegt. So wird nicht nur der Besuch der „kritischen Freunde“, sondern auch jede andere Evaluation insbesondere von den Betroffenen in erster Linie danach beurteilt, ob sie zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht beiträgt. Es ist deshalb nur folgerichtig, wenn nahezu alle befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens bei Item F1 angeben, dass es für das Gelingen von Peer Reviews „wichtig“ (24%) oder sogar „sehr wichtig“ (75%) sei, dass für die Beteiligten ersichtlich werde, dass **aus den Ergebnissen Konsequenzen gezogen** würden. In der Teilgruppe der regionalen Prozessbegleiter halten sogar alle neun Befragten diese Gelingensbedingung für „sehr wichtig“. Diese Einschätzung der Vertreter der Auslandsschulen wird auch durch die Delphi-Studie von Balzer (2005, S. 133) gestützt, in der die befragten Evaluationsexperten es als „sehr wichtig“ (MR = 2,14) bewerten, dass „aus den Ergebnissen Konsequenzen folgen“¹⁸³. Nicht zuletzt fordert auch der Evaluationsstandard „N8“ der Deutschen Gesellschaft für Evaluation: „*Planung, Durchführung und Berichterstattung einer Evaluation sollen die Beteiligten und Betroffenen dazu ermuntern, die Evaluation aufmerksam zur Kenntnis zu nehmen und ihre Ergebnisse zu nutzen.*“ (vgl. www.degeval.de/degeval-standards/standards)

Die Einschätzung, dass die Peers mit der Bereitstellung der Evaluationsdaten ihren Auftrag abgeschlossen haben, wird durch das Antwortverhalten bei Item F2 deutlich. So halten nur

¹⁸² Das kursiv gedruckte Item F3 wurde bereits in Abschnitt 7.6.2 ausgewertet und das Item F7 wird in Abschnitt 7.7.2 (Einbeziehung des Prozessbegleiters) mit integriert.

¹⁸³ Diese Formulierung weicht zwar insofern von Item F1 ab, als dass hier der Blickwinkel der Beteiligten außer Acht gelassen wird, doch aus der Sicht des Autors der vorliegenden Arbeit stützt die oben genannte Bewertung des Balzer-Items trotzdem die Einschätzung des in FB II befragten Personenkreises zum dort ähnlich formulierten Gelingensmerkmal.

9% der Befragten die **Einbeziehung der „kritischen Freunde“ in die Konzeption von Maßnahmen**, die aus den Ergebnissen entwickelt werden, für wichtig. 40% halten dies für „weniger wichtig“ und mehr als die Hälfte (51%) misst dem keine Bedeutung für das Gelingen des Peer Reviews bei. Diesen Punkt schätzen die bei Balzer befragten Evaluationsexperten anders ein, wenngleich auch dort der „Einbezug des Evaluators bei der Ergebnisverwertung“ einen vergleichsweise geringeren mittleren sequenziellen Rang von 3,35 aufweist (Balzer 2005, S. 134). Dies bedeutet aber, dass das Merkmal in der Verbalformulierung immer noch als „wichtig“ für eine erfolgreiche Evaluation eingeschätzt wird. An den Deutschen Auslandsschulen zeigt die Praxis jedoch, dass die Peers nicht in die Ableitung oder gar die Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen aus den Ergebnissen des Peer Reviews einbezogen werden (vgl. z.B. Fallbeispiele, Abschnitt 6.2.3). Somit haben die „kritischen Freunde“ – im Gegensatz zu vereinzelt Beispielen aus dem bundesdeutschen Schulwesen – hier keine beratende Funktion i.e.S. (vgl. auch Abschnitt 4.2.4). Dieses Faktum dürfte wohl aber nicht nur der in Item F2 manifestierten Einschätzung geschuldet sein, dass die Einbeziehung der „kritischen Freunde“ in die Umsetzung ihrer Ergebnisse als unwichtig für den Evaluationserfolg betrachtet wird, sondern ebenso dem Umstand, dass die Peers an Auslandsschulen regelmäßig eine sehr weite Anreise zur evaluierten Schule haben.

Genauso wie sich die Teilnehmer an der schriftlichen Befragung (FB II) einig sind, dass eine Einbeziehung der „kritischen Freunde“ in den Umsetzungsprozess ihrer Evaluationsergebnisse nicht nötig sei, stimmen sie auch mehrheitlich darin überein, dass diese **Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen möglichst zeitnah** zum Besuch der Peers erfolgen solle (Item F4). 55% der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens halten dies für „wichtig“, ein weiteres Drittel sogar für „sehr wichtig“. Dieses Ergebnis wird auch durch die Rückmeldungen zu Item E13 gestützt, bei dem sich die selben Befragungsteilnehmer klar dafür ausgesprochen haben, dass die Diskussion der Daten des Peer Reviews zeitnah zum Besuch der „kritischen Freunde“ erfolgen solle (vgl. Abschnitt 7.6.1). Ein Mitglied einer Steuergruppe begründet im Interview die Notwendigkeit der zeitnahen Umsetzung der Ergebnisse mit der Glaubwürdigkeit des Gesamtprozesses: *„Das ist für mich wichtig, weil ich glaube, dass es sonst die Sache einfach unglaubwürdiger macht, wenn lange nichts passiert. (Interview SG8)“* Dieser Aussage schließt sich inhaltlich ein regionaler Prozessbegleiter an, der es für wichtig hält, dass beim Peer Review – genauso wie einer BLI – der Gesamtprozess von Evaluation und Umsetzung nicht unterbrochen werden solle: *„Das ist total wichtig. Es darf nach so einer Evaluation kein Loch entstehen. (...) Es braucht auch Leute, die dran bleiben und die gleich weiter machen mit der Arbeit. Das ist ja nicht so, dass es nach einer Inspektion oder einem Peer Review gelaufen ist. Das ist ja ein kontinuierlicher Prozess und deshalb finde ich auch, dass es weiter gehen muss. (Interview PB1)“* Der Meinung, dass die Motivation, die vom Besuch der „kritischen Freunde“ ausgeht, für die Arbeit mit den Ergebnissen genutzt werden solle, ist auch ein interviewter Schulleiter: *„Darum darf man das auch nicht auf die lange Bank schieben, weil sonst ist der Schwung raus. Eine kleine Distanz kann sein, um durchzuatmen aber dann muss man sukzessive ran gehen an die Umsetzung. Dazu braucht es auch ständig Zwischenmeldungen, damit das Thema nicht in irgendeinem Schrank im Lehrerzimmer verschwindet. (Interview SL7)“* Ein zusätzliches Argument für eine zügige Nutzung der Ergebnisse liefert noch ein weiteres zu diesem Thema interviewtes Mitglied einer Steuergruppe: *„Man sollte sehen, dass man nicht so viel Zeit verstreichen lässt, weil sonst die Realität sich wieder so verändert hat, dass das gar nicht mehr gilt. Das kann ja auch in der Schule ganz schnell gehen. Also, ich denke, wenn man überhaupt etwas davon haben will, sollte man möglichst bald anfangen. Das heißt aber nicht, dass man dann sagt, jetzt sofort und auf der Stelle. (Interview SG9)“* Außerdem gelte es zu bedenken, dass die Ergebnisse bei der Auswertung ihren Weg durch verschiedene Gremien (z.B. Steuergruppe, Schulleitung) nehmen würden, was zusätzlich Zeit beanspruche.

Der Faktor Zeit spielt auch bei der folgenden Gelingensbedingung von Peer Reviews eine Rolle. So stimmten in der schriftlichen Befragung (FB II) 60% der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens der Aussage zu, dass es „wichtig“ (42%) bzw. „sehr wichtig“ (18%) sei, bei der Umsetzung der Ergebnisse des Peer Reviews **Maßnahmen** zu priorisieren, **bei denen schnell erkennbare Erfolge zu erwarten** seien (Item F5). Ein knappes Drittel der Befragten räumte dieser Gelingensbedingung dagegen nur eine geringe oder gar keine Bedeutung ein. In den Interviews, die zu diesem Item geführt wurden, sprach sich ebenfalls die Mehrheit der Gesprächspartner für eine zügige Umsetzung schnell wirksamer Maßnahmen aus, aber: *„Es müssen Maßnahmen schnell angegangen werden, das heißt aber nicht, dass die auch schnell Erfolge haben müssen. (Interview SG8)“* Das bedeutet jedoch nicht, dass dadurch solche Entwicklungsvorhaben aufgeschoben werden sollten, deren Umsetzung ein langfristiges Projekt ist. Stattdessen empfiehlt ein Schulleiter einen Mix aus kurz- und langfristigen Maßnahmen: *„Das, was besonders wichtig und dringlich ist, muss angegangen werden. Das können aber unter Umständen Maßnahmen sein, deren Umsetzung Zeit braucht. Maßnahmen, die schnell erkennbare Erfolge haben, sind wahrscheinlich solche, die sich auf Kleinigkeiten beziehen. Aus taktischen Gründen würde ich vielleicht einen Mix machen. Ich würde mir vielleicht eine Maßnahme raussuchen, bei der ich innerhalb von zwei Tagen oder zwei Wochen erste Ergebnisse sehe. Aber dann ist die vielleicht auch nicht so komplex und nicht so tiefgreifend. (Interview SL3P)“* Ähnlich argumentiert eine regionale Prozessbegleiterin: *„Ich würde immer auch eine Sache nehmen, die man sofort umsetzen kann. (...) Aber das meiste sind dicke Bretter. Ich würde es schon machen, damit ein Signal gesetzt wird, dass was passiert, dass es Auswirkungen gibt. Ich würde der Steuergruppe raten: nehmt eine Sache, die schnell geht. Das heißt aber nicht, dass alles schnell gehen muss. (Interview PB3)“* Ein Mitglied einer Steuergruppe merkt an, dass die Motivation zur Veränderung, die von einem Peer Review ausgehe, genutzt werden müsse: *„Wenn man nur Maßnahmen hat, deren Erfolg man erst nach mehreren Jahren ablesen kann, dann ist das frustrierend. Irgendwo müssen schon bald Ergebnisse da sein. (Interview SG11P)“* Ein weiterer Schulleiter kann sich ebenfalls der These anschließen, dass schnelle Erfolge wichtig als Motor für den Entwicklungsprozess sind: *„Da bin ich absolut einverstanden. Davon leben die Kollegen. Denn die sagen zunächst einmal, dass es viel Arbeit macht aber dann hat es sich auch gelohnt. (...) Ich würde die Umsetzung so strukturieren, dass der schnelle Erfolg Priorität hat. (Interview SL7)“*

In den Interviews mit den verschiedenen Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens wird deutlich, dass es keine Patentreue für die Priorisierung von Maßnahmen geben kann: *„Das hängt von der gesamten Situation und vom Kontext ab. Nehmen wir an, das ist eine Schule, wo es erheblichen Entwicklungsbedarf gibt, wo das Kollegium sich vielleicht sehr uneinig ist in Hinblick auf den Nutzen von Peer Review und Inspektion. Da könnte es in der Tat sehr gut sein, zunächst einmal ein paar Punkte anzugehen, wo man weiß, da kann man schnelle Erfolge sehen, einfach um die Stimmung zu verbessern, um Motivation zu schaffen oder Hemmnisse wegzuräumen. Da kann es vielleicht sehr gut und sehr wichtig sein. Dann gibt es aber vielleicht auch andere Schulen, da läuft eigentlich alles ganz gut. Da gibt es aber ein, zwei Sachen, die man nicht so schnell lösen kann, die der Schule aber erheblich helfen können. Dann kann es auch sinnvoll sein, einfach mal diesen großen Brocken anzugehen. (Interview SL6P)“* Ein Steuergruppenmitglied macht die Priorisierung von der Stimmung des Kollegiums der evaluierten Schule abhängig: *„Das ist immer so eine Sache, wieviel Geduld aufgebracht werden kann, also wie groß die Bereitschaft des Kollegiums ist, an dem System Schule zu arbeiten. Wenn die Bereitschaft groß ist, dann sind schnelle Erfolge nicht unbedingt wichtig. Wenn die Bereitschaft eher weniger groß ist oder sogar schon eine gewisse Müdigkeit eintritt, dann sind solche Erfolge natürlich eher motivierend. (...) Grundsätzlich sind schnelle Erfolge gut, aber die Gefahr dabei ist, dass man dadurch langfristige Ziele aus dem Blick verliert. Das sollte natürlich auch nicht passieren. (Interview SG2P)“*

Aus den letzten beiden Aussagen wird nochmals deutlich, dass alle Gesprächspartner sich klar dafür aussprechen, dass die Dinge, die von der betroffenen Schule als besonders wichtig bewertet werden, auch angegangen werden müssen – unabhängig vom Zeithorizont ihrer Umsetzung. Dieser Einschätzung schließen sich nahezu alle schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens an (Item F6). Sie halten es für bedeutsam hinsichtlich des Gelingens des Peer Reviews, dass diejenigen **Maßnahmen Priorität haben, die von den Betroffenen als besonders wichtig bzw. dringlich eingeschätzt werden**. 58% der Befragten bewerten dieses Merkmal als „sehr wichtig“ für den Erfolg des Peer Reviews. In der Teilgruppe der Steuergruppenmitglieder liegt dieser Anteil sogar bei 70%.

Eine ähnlich klare Zustimmung bei den schriftlich befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens wie Item F6 erfährt die Gelingensbedingung, dass für die Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen **zusätzliche (finanzielle und personelle) Ressourcen** zur Verfügung stehen müssten (Item F8). 40% der Befragten halten dies für „wichtig“, weitere 52% sogar für „sehr wichtig“. Dieses quantitative Ergebnis wird auch durch die Interviewaussage eines regionalen Prozessbegleiters klar gestützt: *„Das hat eine total wichtige Bedeutung. Das ist ein zusätzliches Geschäft, eine zusätzliche Arbeit und dafür müssen Ressourcen da sein. (Interview PBI)“* Auch ein Mitglied einer Steuergruppe sieht das ähnlich. So seien die Lehrkräfte in der Regel schon durch ihr Alltagsgeschäft erheblich belastet und könnten ohne zusätzliche Entlastungsstunden eine intensive Arbeit im Rahmen der Umsetzung von Peer-Review-Ergebnissen gar nicht mehr leisten: *„Das spielt eine sehr große Rolle, weil irgendwann ist man doch ausgebrannt und möchte von Schule gar nichts mehr wissen. (...) Wenn man seine normale Arbeit gerade noch bewältigen kann, v.a. in Prüfungszeiten, dann spielt die Schulentwicklung für die Kollegen doch eine nachgeordnete Rolle. (Interview SG5)“* Ein interviewtes Mitglied eines Schulvorstandes sieht hier zusätzlich die Gefahr, dass bei Entwicklungsmaßnahmen, die aus dem Peer Review hervorgehen, gerade wieder die Lehrkräfte zusätzlich belastet würden, die ohnehin bereits besonderes Engagement zeigten: *„Es besteht die Tendenz, auf die engagierten Mitspieler in diesem Prozess immer mehr Aufgaben drauf zu packen, denn man weiß, dass sie motiviert sind und das auch schaffen, doch dann ist irgendwann die Frage, wann es kippt. (...) Und damit es gerade bei den Engagierten nicht kippt, muss ich gucken, wo ich sie entlasten kann, wo z.B. mal eine Entlastungsstunde möglich ist, wo es vielleicht auch mal unbürokratisch möglich ist, für ein Projekt eine Extravergütung zu geben. Leider ist es bei den Regularien, die wir haben, enorm schwierig, das neben der normalen Vergütung zu machen. (Interview SV1)“* Neben der Entlastung liefert ein interviewtes Mitglied einer Steuergruppe noch ein weiteres Argument für die Notwendigkeit der Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für Entwicklungsmaßnahmen: *„Wir müssen uns darüber im Klaren sein: die Motivation hängt an solchen Dingen. Und das heißt auch, wenn man von der Schulleitung aus deutlich machen will, dass einem etwas wichtig ist, dass man dann nicht nur lobt, sondern auch Mittel zur Verfügung stellt. (Interview SG9P)“* Die Anrechnungsstunden, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für diese Entlastung bereitgestellt werden (vgl. auch Abschnitt 2.2), hält ein interviewter Schulleiter deshalb für unverzichtbar: *„Ohne geht es nicht. Hierfür muss jemand frei gesetzt werden. Da muss es Anrechnungsstunden geben. (Interview SL7)“*

Die zu dieser Rahmenbedingung befragten Interviewpartner sprechen sich unisono für die Notwendigkeit personeller und finanzieller Entlastungen aus, wenn die aus dem Peer Review abgeleiteten Entwicklungsmaßnahmen Erfolg haben sollen. Diese Forderung wurde bereits im Rahmen der Analyse der Gelingensbedingungen der Durchführung gestützt (vgl. Tabelle 83, Item D7). Auch hier sprachen sich fast alle (98%) schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens dafür aus, dass zusätzliche Ressourcen „wichtig“ oder „sehr wichtig“ für den Erfolg des Peer Reviews seien. Die Ergebnisse der Auswertung des Rücklaufs von Fragebogen I stützen ebenfalls die These von der Notwendigkeit personeller Entlas-

tungen oder zusätzlicher finanzieller Unterstützung für eine gelingende Umsetzung von Maßnahmen, die aus der Evaluation abgeleitet werden.

Die folgende Tabelle zeigt, dass diese Entwicklungsvorhaben nach Einschätzung der befragten Vertreter von Schulen, die bereits ein Peer Review durchgeführt hatten, dort „vollständig“, „größtenteils“ oder wenigstens „teilweise“ umgesetzt worden sind:

Wurden die Maßnahmen, die aus den Ergebnissen des Peer Reviews abgeleitet wurden, dann auch konsequent umgesetzt?			
vollständig	größtenteils	teilweise	gar nicht umgesetzt
4	22	16	0

Tabelle 95: Grad der Umsetzung von abgeleiteten Maßnahmen aus dem Peer Review
Quelle: Fragebogen I zum Ablauf des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (n=42¹⁸⁴)

Wie aus der Tabelle hervor geht, sind die meisten Befragten (22) der Ansicht, dass die aus dem Peer Review abgeleiteten Maßnahmen an ihrer Schule „größtenteils“ konsequent umgesetzt wurden. Die Tatsache, dass nur ca. ein Zehntel der Teilnehmer an der Befragung für ihre Schule eine „vollständige“ Umsetzung konstatierten, kann verschiedene Gründe haben. Zum einen kann es sich um langfristige Projekte handeln (z.B. Unterrichtsentwicklung), deren Umsetzung keine schnellen Erfolge bringt (vgl. auch FB II, Item F5) oder aber es gab schulisch bedingte Hindernisse, die dem entgegenstanden. Die Befragung der Teilnehmer an FB I ergab zu den häufigsten Gründen, warum es bei der Umsetzung der Ergebnisse des Peer Reviews an ihrer Schule noch Defizite gegeben hat, folgendes Bild (vgl. Tabelle 96):

Woran lag es Ihrer Meinung nach, falls nicht alles umgesetzt werden konnte?	Anzahl
Mängel an personellen Ressourcen	33
nicht ausreichende finanzielle Mittel	8
Betroffene waren von den Maßnahmen nicht überzeugt	8
Zu viele Maßnahmen wurden gleichzeitig angegangen (Verzettelung)	7
Widerstände einzelner schulischer Gruppen	5
Mängel in der Planung	4
unzureichende Unterstützung durch die Schulleitung	1
sonstige Gründe	7

Tabelle 96: Ursachen nicht vollständig umgesetzter Maßnahmen aus dem Peer Review
Quelle: Fragebogen I zum Ablauf des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (n=38¹⁸⁵)
(Mehrfachnennungen möglich)

Die Tatsache, dass 33 der 38 befragten Vertreter von Schulen, an denen die aus dem Peer Review abgeleiteten Maßnahmen noch nicht vollständig umgesetzt wurden, dies auf Mängel an personellen Ressourcen zurück führten, bestätigt nochmals die oben schon dargestellte Einschätzung, dass z.B. Entlastungsstunden für die in der Schulentwicklung engagierten Lehrkräfte eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Evaluation sind. Gleiches gilt für die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel, deren Fehlen acht Befragte für die unvollständige Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen an ihrer Schule verantwortlich machen. Eine weitere Ursache ist aus Sicht der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung (FB I), dass die Betroffenen nicht von den aus den Ergebnissen des Peer Reviews abgeleiteten Maßnahmen überzeugt gewesen seien (acht Nennungen). Dies stützt wiederum die schon getroffene

¹⁸⁴ Drei der 45 Teilnehmer an FB I beantworteten diese Frage nicht.

¹⁸⁵ Hier antworteten nur die Teilnehmer, die bei der Frage nach dem Grad der Umsetzung (vgl. Tabelle 95) nicht mit „vollständig“ geantwortet hatten.

Feststellung, dass die Mitglieder der Schulfamilie in die Konzeption von Entwicklungsvorhaben aktiv einbezogen werden sollten (Item F3). Ein weiterer wichtiger Punkt, den die Befragten für die unvollständige Umsetzung beschlossener Maßnahmen verantwortlich machen, ist das Problem der Verzettelung mit zu vielen gleichzeitig angegangenen Projekten (fünf Nennungen). Mängel in der Planung führen weitere fünf Schulvertreter als Ursache an. Um beides zu vermeiden, könnte ein externer Berater wertvolle Hilfe leisten (vgl. Abschnitt 7.7.2). Unter den sonstigen Gründen, die zu einer nicht vollständigen Umsetzung der aus dem Peer Review abgeleiteten Maßnahmen geführt haben, werden u.a. personelle Veränderungen in Schulleitung und Kollegium angeführt. Diese Problematik wurde bereits bei der Diskussion der Evaluationserfolge an den vier untersuchten Fallschulen angesprochen (vgl. Abschnitt 6.4).

7.7.2 Einbeziehung des regionalen Prozessbegleiters

Im vorangegangenen Abschnitt wurden Mängel in der Planung und die Verzettelung mit zu vielen gleichzeitig angegangenen Maßnahmen als wichtige Gründe dafür genannt, dass nicht alle aus dem Peer Review abgeleiteten Entwicklungsprojekte umgesetzt wurden. In diesen Fällen könnte die beratende Tätigkeit des regionalen Prozessbegleiters eine Hilfestellung sein. Dessen Aufgabe ist es u.a., die Deutschen Auslandsschulen bei der Konzeption und Umsetzung von schulischen Entwicklungsprojekten zu unterstützen (vgl. auch Abschnitt 2.2). Im Folgenden soll die Rolle des regionalen Prozessbegleiters für das Gelingen eines Peer Reviews deshalb genauer untersucht werden.

Nutzen der Einbeziehung des regionalen Prozessbegleiters

In der schriftlichen Befragung (FB II) zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews erachteten 80% der Vertreter der Deutschen Auslandsschulen diese Unterstützung für „wichtig“ (43%) bzw. „sehr wichtig“ (37%), wie folgende Tabelle zeigt:

F	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
7	Ein externer Experte (z.B. Prozessbegleiter) hilft bei der Konzeption und Umsetzung der Entwicklungsmaßnahmen.	37	43	16	1	3

Tabelle 97: Einbeziehung des Prozessbegleiters in die Nutzung der Ergebnisse
Anteil der Rückmeldungen in Prozent (Auszug aus Tabelle 94)

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)

Die Auswertung dieser Daten nach verschiedenen schulischen Funktionsträgern ergibt ein noch differenzierteres Bild der quantitativen Rückmeldungen zu Item F7. So sprachen sich alle in die Befragung (FB II) einbezogenen Prozessbegleiter dafür aus, dass ihr Mitwirken bei der Konzeption und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen „wichtig“ oder „sehr wichtig“ für das Gelingen des Peer Reviews sei. Bei der Teilgruppe der Steuergruppenmitglieder bewertete dagegen ein Drittel diese Gelingensbedingung als „weniger wichtig“ (28%) oder maßen ihr „keine Bedeutung“ (3%) bei. In den Interviews zur Frage der Mitwirkung der regionalen Prozessbegleiter an der Umsetzung der Peer-Review-Ergebnisse begründeten die befragten Vertreter von Steuergruppen dies hauptsächlich damit, dass z.T. an den Schulen schon ausreichende personelle Kompetenz für die Gestaltung von Entwicklungsprozessen vorhanden sei: *„Das kommt darauf an, auf den Prozessbegleiter und auf die Schule, auf die Steuergruppe, die man hat. Ich weiß aus der ersten Phase unserer Schulentwicklung, das so ein Prozessbegleiter unerlässlich sein kann, weil da kommt dann jemand von außen, der einem sagt, was man machen soll und was falsch und was richtig ist. Das fand ich schon sehr gut. Wenn man aber eine gut funktionierende Steuergruppe hat, ist das nicht so wichtig.“* (Interview

SG9P)“ Der Leiter der Schule, aus der dieses Steuergruppenmitglied kam, spricht sich dagegen eindeutig für die Integration des regionalen Prozessbegleiters in den Gesamtprozess des Peer Reviews aus. Neben der strukturierenden Hilfe spricht der Schulleiter auch dessen externe, nicht hierarchische Stellung im Kollegium als nützlich an: *„Für mich war die Begleitung durch Herrn X¹⁸⁶ fundamental wichtig. Ich glaube auch, dass jede Schule diese zusätzliche Ressource eines Externen nutzen sollte. Er war wichtig, weil er sehr klar strukturierte Prozesse eingeleitet hat. (...) Ein Schulleiter kann sich nicht lösen von seiner Vorgesetztenfunktion, während ein Prozessbegleiter auf einer Sachebene agiert und daher unter Umständen eine unkritischere Akzeptanz hat als ein Schulleiter. (Interview SL5P)“* Ein interviewtes Mitglied einer Steuergruppe geht sogar noch weiter und sieht den regionalen Prozessbegleiter als kontinuierlichen Motor des Entwicklungsprozesses und als konkrete Unterstützung, die eigenen Anliegen dem Schulleiter überzeugend zu kommunizieren: *„Das liegt ja daran, dass er von der ZfA ist und zwar kein Dienstvorgesetzter aber ebenbürtig. So stehen die Dinge, die ich sage, in einem anderen Licht da, wenn der Prozessbegleiter sie wiederholt. (...) Das liegt daran, dass ich gegenüber unserem Schulleiter ein Lehrer bin, während Herr X¹⁸⁷ mit ihm auf gleicher Ebene diskutiert. (Interview SG5)“*

Aus der Sicht eines interviewten Peers kann ein regionaler Prozessbegleiter auch für die Arbeit der „kritischen Freunde“ eine Hilfestellung bieten. So könne er gerade den noch wenig erfahrenen Peer-Teams hinsichtlich des Evaluationsprozesses beratend zur Seite stehen. Mit zunehmender Erfahrung der Peers sei dies jedoch weniger nötig. Gleichzeitig könne sein Feedback im Anschluss an den Besuch der „kritischen Freunde“ helfen, *„die Arbeit einzuschätzen und damit vielleicht auch Schlüsse für das nächste Peer Review abzuleiten. (Interview SG12P)“* Ein interviewter Schulleiter, der selbst auch schon als Peer im Einsatz war, sieht die Hilfe des Prozessbegleiters vor allem bei der Interpretation der Ergebnisse und bei der Entwicklung von Ideen für Verbesserungen: *„Er kann vielleicht bei der Interpretation des Berichtes oder der Einschätzungen der Peers helfen. Er kann auch helfen, wenn es der evaluierten Schule an der einen oder anderen Stelle an Ideen fehlt (...). Das ist im Sinne von Beratung und Unterstützung gemeint, so dass die Schule dann nicht das Gefühl hat, zwar den Spiegel vorgehalten bekommen zu haben und gesagt bekommen zu haben, was sie verbessern sollen aber dann nicht weiß, wie sie es umsetzen soll. Dann kann so ein Peer Review auch schnell verpuffen. (Interview SL3P)“* Ein anderer Schulleiter berichtet davon, dass er selbst gute Erfahrungen mit der Einbeziehung des regionalen Prozessbegleiters gemacht habe: *„Wenn man einen guten hat, ist er sehr hilfreich. Wir hatten einen, den wir sehr geschätzt haben und der auch im Kollegium sehr anerkannt war. (...) Der bringt auch Erfahrungen mit, weil er ja ständig dieses Geschäft macht, die ich als Schulleiter zum Teil nicht kenne. (Interview SL7)“*

In welcher Phase des Peer Reviews wird der regionale Prozessbegleiter einbezogen?

Wie bereits die Darstellung der vier Fallschulen gezeigt hat, bringen sich die regionalen Prozessbegleiter in der Regel weniger in die Durchführung der Evaluation, also in den Prozess der Datensammlung ein, sondern meist in der Phase der Vorbereitung des Peer Reviews sowie bei der Auswertung und Umsetzung der Ergebnisse. Im Rahmen des Fragebogens zum Ablauf des Peer Reviews an 45 Deutschen Auslandsschulen (FB I) wurden die interviewten Schulvertreter gefragt, ob und wie der regionale Prozessbegleiter in die Vorbereitung der Evaluation einbezogen wurde (vgl. Tabelle 98).

¹⁸⁶ Der Name des Prozessbegleiters wird aus Gründen der Vertraulichkeit nicht genannt.

¹⁸⁷ Der Name des Prozessbegleiters wird aus Gründen der Vertraulichkeit nicht genannt.

Wurde der ZfA-Prozessbegleiter in die Vorbereitung des Peer Reviews mit einbezogen?		
ja, sehr intensiv	ja, teilweise	nein
13	16	16

Tabelle 98: Einbeziehung des Prozessbegleiters in die Vorbereitung des Peer Reviews
Quelle: Fragebogen I zum Ablauf des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (n=45)

In 29 der 45 teilnehmenden Auslandsschulen wurde der Prozessbegleiter in die Vorbereitung des Peer Reviews einbezogen, in dreizehn davon sogar „sehr intensiv“. Bei einem guten Drittel der befragten Schule wirkte er dagegen in dieser Phase nicht mit. Die Gründe dafür wurden im Fragebogen nicht genannt, es muss jedoch bei der Bewertung dieser quantitativen Rückmeldung mit einbezogen werden, dass erst ab dem Schuljahr 2008/09 regionale Prozessbegleiter von der ZfA in deutschen Auslandsschulregionen installiert wurden (vgl. auch Abschnitt 2.2). Somit konnten die Schulen, deren Vorbereitungsphase zum Peer Review schon vorher abgeschlossen war, seine Dienste auch nicht in Anspruch nehmen. Dort, wo der Prozessbegleiter in die Vorbereitung mit eingebunden war, brachte er sich u.a. in die Strukturierung des Besuches der „kritischen Freunde“ ein, half bei der Auswahl und dem Training der Peers und bei der Formulierung der Entwicklungsfragen (vgl. Abschnitt 6.2.1).

Die Mitwirkung der regionalen Prozessbegleiter am Peer-Review-Prozess umfasst neben der hier dargestellten Phase der Vorbereitung teilweise auch die Beratung bei der Datenerhebung (Durchführung) sowie die Auswertung der Evaluationsergebnisse und deren Umsetzung in konkrete Entwicklungsmaßnahmen. Im Rahmen von Fragebogen II zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews wurden die neun teilnehmenden Prozessbegleiter befragt, in welcher dieser Phasen sie die Beratung und Begleitung der besuchten Schule als besonders wichtig erachten. Tabelle 99 fasst die quantitativen Rückmeldungen zu dieser Frage zusammen.

Die Begleitung des Peer Reviews ist besonders wichtig ...	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
... in der Vorbereitungsphase .	6	2	0	1
... in der Durchführungsphase .	0	0	3	6
... in der Phase der Auswertung der Ergebnisse.	3	3	1	2
... bei der Umsetzung von Maßnahmen , die aus den Ergebnissen des Peer Reviews abgeleitet wurden.	4	5	0	0

Tabelle 99: Nutzen der Mitwirkung des regionalen Prozessbegleiters in verschiedenen Phasen des Peer Reviews
Quelle: Befragung der Gruppe der regionalen Prozessbegleiter (n = 9) im Rahmen des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II)¹⁸⁸

Aus der Tabelle geht hervor, dass aus der Sicht der befragten Prozessbegleiter, deren Beratung insbesondere in der Phase der Vorbereitung des Peer Reviews und bei der Umsetzung der Ergebnisse besonders wichtig ist. Dem stimmen acht (Vorbereitung) bzw. sogar neun (Umsetzung) Befragte zu. Etwas unklarer ist das quantitative Meinungsbild für die Phase der Auswertung der Ergebnisse. Hier bewerten zwar zwei Drittel der befragten regionalen Prozessbegleiter ihre Unterstützung als besonders wichtig, ein Befragter kann dem jedoch „eher nicht“ und zwei weitere können dieser Aussage gar nicht zustimmen. Eindeutiger ist das Meinungsbild der Berater dagegen wieder für die Phase der Durchführung des Peer Reviews,

¹⁸⁸ Diese Items wurden lediglich bei den Fragebögen integriert, die an die Prozessbegleiter versandt wurden.

also der eigentlichen Datenerhebung. Hier schätzen die Prozessbegleiter ihre Rolle als nicht so wichtig ein.

Diese quantitativen Rückmeldungen werden auch in den Interviews mit drei regionalen Prozessbegleitern bestätigt: *„Grundsätzlich soll das eigentlich so sein, dass das alleine funktioniert, weil das Wissen von den Prozessbegleitern in die Schulen rein gegeben wird, zu den Leuten, die das machen. Es gibt aber auch bestimmte Punkte, bei denen unterstützende Kommunikation wichtig ist. Zum Beispiel ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Schule ihre Leute gut vorbereitet dafür. Zweitens ist es wichtig bei den Peers nachzufragen bzw. sicher zu stellen, dass die Kommunikation innerhalb der Gruppe funktioniert. Bei der Schule ist es auch wichtig, darauf hinzuarbeiten, dass sie auch wirklich Leute nehmen, die ausgebildet sind. (...) Es gibt auch Schulleiter, die sagen: Ach, das macht der Schulleiter von nebenan, das kostet uns nichts, die können das doch alle. Das finde ich, ist eine Katastrophe. Das ist einfach schlecht. Bei der Durchführung sehe ich meine Aufgabe als sehr unbedeutend an. Wenn es irgendwie geht, bin ich mal da, sammle Eindrücke und gebe auch eine Rückmeldung, wenn ich gefragt werde. Das finde ich aber eigentlich relativ unbedeutend. Das ist lediglich im wahrsten Sinne Prozessbegleitung. (...) In der Nachbereitung biete ich Unterstützung an und da finde ich es wichtig, dass es auch strukturiert abläuft. Da gebe ich auch deutliche Hinweise und mache Angebote. (Interview PBI)“*

Eine Kollegin des Prozessbegleiters bezieht sich bei der Beantwortung der Frage, wie sie die von ihr beratene Schule beim Peer Review unterstütze, zunächst auf die Vorbereitungsphase. Hier komme es z.B. darauf an, bei der Formulierung der Entwicklungsfragen zu helfen: *„Die Schulen müssen gescheite Fragen stellen, die auch ergiebig sind. Die sollen innerhalb des PQM-Kreislaufes nicht art- und wesensfremd sein, sondern sie sollen sich auch auf vorangegangene Evaluationen beziehen, z.B. SEIS. So müssen z.B. auch Fragen zum Unterricht dabei sein, was von den Schulen nicht immer gewollt ist. Es geht also um die Art der Fragestellung und um die Einordnung in die ganze Entwicklung. (Interview PB3)“* Auch die Peers hätten in der Vorbereitungsphase teilweise Beratungsbedarf, z.B. bei der Konzeption des Instrumentariums oder bei der Strukturierung ihres Schulbesuches. Ein Kollege dieser Prozessbegleiterin sieht seine Rolle in der Phase der Vorbereitung des Besuches der „kritischen Freunde“ eher bei der Zusammenstellung der Informationen für die Peers (z.B. Schulbericht) und bei der Information und Integration der gesamten Schulfamilie: *„Kollegen, auch PQM-Bbeauftragte, finden es schwer, so einen Schulbericht zu erstellen. Ihnen ist oft nicht klar, was eigentlich alles da rein gehört. Da habe ich so die eine oder andere Frage klärend beantworten können, indem ich sie in die andere Position versetzt habe. Ich habe also gefragt: wenn du Peer wärst und den Auftrag hättest, was würdest du von der Schule wollen? (...) Ansonsten ist immer wieder das Thema, möglichst viele Leute einzubeziehen und das Peer Review publik zu machen. (Interview PBI)“*

Offensichtlich hängt die Art und Weise, wie sich die Prozessbegleiter in den Ablauf des Peer Reviews einbringen auch von deren persönlichen Präferenzen und den konkreten Wünschen der evaluierten Schule ab. So erklärt z.B. einer der drei interviewten Prozessbegleiter, der schon bei zwölf Peer Reviews beratend tätig war, dass er seine Rolle eher nicht in der Phase der Vorbereitung sehe. Stattdessen solle z.B. die Formulierung der zu untersuchenden Fragestellungen allein zwischen Peers und Schule stattfinden: *„Die Verhandlungen über die Konzentrationsfragen¹⁸⁹ sollen zwischen Peers und Schule direkt geführt werden. Da brauche ich den Prozessbegleiter nicht. Die Peers wissen, was sie zu tun haben. Die brauchen Konzentrationsfragen und das vereinbaren sie mit der Schule. Bei der Frage, welche Rolle ich dabei als Prozessbegleiter spielen könnte, da müsste ich fantasieren. Ich habe es bisher nicht so er-*

¹⁸⁹ Konzentrationsfragen = Entwicklungsfragen

lebt. (Interview PB2)“ Sein Kollege sieht das dagegen anders. Er sieht seine Aufgabe während der Vorbereitung u.a. in der Formulierung der Entwicklungsfragen und gleichzeitig als Anbieter grundlegender Informationen. In der Phase der Durchführung würde er sich dagegen mehr im Hintergrund halten: *„Ich habe zum Teil die Schulen von Anfang an beim Peer Review unterstützt, also zunächst einmal eine Grundinformation gegeben oder geholfen, die Evaluationsfokusse zu bestimmen. Ich habe dafür Materialien bereitgestellt. Ich habe die Steuergruppen konkret bei der Vorbereitung unterstützt und dann bei dem Besuch selbst bin ich eigentlich mehr der Beobachter, der eher den Peers Rückmeldung gibt als der Schule. (Interview PB1)“*

Alle drei interviewten Prozessbegleiter gaben an, dass sie in der Phase der Datenerhebung für sich keine wesentliche Beratungsaufgabe erkennen würden. Über ihre Rolle bei der Auswertung der von den „kritischen Freunden“ zusammen getragenen Rückmeldungen gehen die Meinungen der Berater dagegen auseinander: *„Jetzt kommt in der Tat – wenn überhaupt – die Aufgabe des Prozessbegleiters. (...) Die inhaltsanalytische Auswertung des Berichtes ist nicht ganz einfach. Man muss Daten lesen und richtig interpretieren können. Hier Schulen allein zu lassen, birgt die Gefahr in sich, dass die Schule liest, was sie lesen möchte und umgekehrt. Da ist die Aufgabe des Prozessbegleiters, auf Wunsch der Schule (...), bei der Auswertung zu helfen. Wenn die Schule aber mit dem Bericht der Peers allein zu Rande kommt, werde ich den Teufel tun, mich da einzumischen. (Interview PB2)“* Auch eine interviewte Prozessbegleiterin sieht ihre Rolle u.a. in der Analyse der Ergebnisse und achtet dabei v.a. auf die Passung der Anregungen der Peers für die besuchte Schule: *„Das ist das Gleiche wie bei SEIS oder BLI. Da muss man erst mal gucken, was die Peers denn sagen, was ist davon wichtig, worüber regen wir uns auf? (...) Es geht also um die Interpretation der Ergebnisse und um den Weg, wie man von diesen Anstößen und Ideen zu ganz konkreten Maßnahmen kommt. (...) Es ist ja auch nicht gesagt, dass von den zehn Sachen, die in dem Peer-Bericht stehen, alle zu der Schule passen oder alle gleich wichtig sind. Das sind vielleicht zwei oder drei Sachen. (Interview PB3)“* Während die zwei gerade zitierten Prozessbegleiter also ihre zentrale Aufgabe in der Hilfe bei der inhaltlichen Analyse der Evaluationsergebnisse sehen, ist ihr Kollege der Meinung, dass dies die besuchte Schule in der Regel selbst leisten könne: *„Bei der Auswertung bin ich eigentlich wenig einbezogen gewesen, weil die meisten Schulen das von SEIS kennen. Die Probleme bei der Weiterarbeit sind hier meiner Meinung nach sehr gering, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass die Peers ganz professionell gearbeitet und eine gute Grundlage gegeben haben für die Entwicklungen. (Interview PB1)“*

Die drei interviewten regionalen Prozessbegleiter bringen sich zwar unterschiedlich intensiv in die Phase der Auswertung bzw. Diskussion der Ergebnisse des Peer Reviews ein, sehen jedoch alle einen Beratungsbedarf bei der Konzeption und Umsetzung von daraus abgeleiteten Maßnahmen: *„Es geht darum, die Anregungen aufzunehmen und in den normalen Prozess der Schulentwicklung einfließen zu lassen. Das ist das Entscheidende. (...) Dann geht es um die Maßnahmenplanung. Bei der Entwicklung des Schulprogramms oder bei der Meilensteinplanung sind wir ja meistens dabei und werden mehr oder weniger intensiv zu Rate gezogen. (Interview PB3)“* Ein Punkt an dem die Beratung ansetzen könne, sei in diesem Zusammenhang, dass sich viele Schulen bei der Konzeption von Maßnahmen verzetteln und sich tendenziell eher zu viel vornehmen würden: *„Eines der Grundprobleme ist, dass sie sich zu viel vornehmen und zu große Sprünge machen wollen, also nicht bei den kleinen Stufen anfangen, sondern bei den großen. Es ist meistens zu viel oder nicht in das eingebettet, was die Schule sowieso schon tut. Oder es ist etwas ganz anderes und das Ruder wird immer wieder hin und her gerissen. Das kann nicht funktionieren. (ebd.)“* Auch die beiden anderen Prozessbegleiter sehen ihre Rolle beim Peer Review u.a. in der Hilfestellung bei der Maßnahmenplanung. Gleichzeitig gibt ein Interviewpartner zu bedenken, dass ein wesentlicher Faktor für die erfolgreiche Umsetzung von Evaluationsergebnissen eine funktionierende Steuergruppe sei.

Bei deren Aufbau könne der Prozessbegleiter aktiv mitwirken. Er berichtet von einer Schule, an der eine strukturiert arbeitende Steuergruppe die Ergebnisse der „kritischen Freunde“ eigenständig in eine sinnvolle Maßnahmenplanung übersetzt habe: *„Da habe ich mir gedacht: Mensch, die haben da richtig was draus gemacht. Da war der Schulausschuss damit befasst, der Steuergruppenleiter hat das dann präsentiert. Das wurde dann diskutiert und es wurden daraus Schwerpunkte festgelegt. Das ging also richtig durch die Instanzen und ist auch eine klare Arbeitsgrundlage für die Schwerpunkte, die daraus abgeleitet worden sind. (...) Ich kenne aber auch andere Schulen, wo das PQM nicht strukturiert ist und wo die Voraussetzungen nicht da sind, um diese Arbeit zu machen. Dann ist das auch schwierig, die Ergebnisse umzusetzen. Man kann dann mit den Ergebnissen nichts anfangen. (Interview PBI)“* Dieses Beispiel zeige, wie wichtig eine sinnvolle Strukturierung des gesamten PQM-Prozesses auch für den Erfolg des Peer Reviews sei: *„Bei einer Schulleitertagung gab es eine große Diskussion darüber, ob erst Inhalte oder erst Strukturen gelegt werden müssen im PQM. Und ich bin ganz klar der Meinung, dass erst die Strukturen gelegt werden müssen. Erst dann kann man an Inhalten arbeiten. Das gilt insbesondere für das Peer Review. Da ist das total wichtig. Wenn Sie keine funktionierende Steuergruppe haben, wo auch Dinge entschieden oder vorangetrieben werden, dann können Sie aus den Ergebnissen des Peer Reviews auch nichts machen. (ebd.)“*

Wie die hier aufgeführten Zitate belegen, bestätigen die Interviews mit den drei regionalen Prozessbegleitern im Wesentlichen die quantitativen Rückmeldungen ihrer schriftlichen Befragung zu der Frage, in welcher Phase des Peer Reviews der Beratungsbedarf am größten ist (vgl. Tabelle 99). Dies ist v.a. bei der Vorbereitung des Besuches der „kritischen Freunde“ der Fall und dann wieder bei der Interpretation der Ergebnisse sowie bei deren Übersetzung in konkrete Entwicklungsmaßnahmen. Diese Einschätzung hat auch bereits die Analyse der vier Fallbeispiele bestätigt (vgl. Abschnitt 6.2). Mit Ausnahme der DSB Alexandria, bei der zum Zeitpunkt der Vorbereitung des Peer Reviews von der ZfA noch kein Prozessbegleiter in der Region installiert war, hat sich dieser an allen Fallschulen v.a. im Vorfeld des Besuches der „kritischen Freunde“ eingebracht (z.B. Formulierung der Entwicklungsfragen, Auswahl der Peers, Strukturierung des Ablaufs) und dann wieder bei der Auswertung der Ergebnisse (z.B. Vorbereitung oder Moderation eines Pädagogischen Tages) und bei der Meilensteinplanung. Unabhängig von der Intensität, mit der der Prozessbegleiter in den genannten Phasen beratend tätig war, wurde seine Unterstützung von den Vertretern der vier Fallschulen unisono als sehr hilfreich bewertet (vgl. Abschnitt 6.4).

Wie kann der regionale Prozessbegleiter zu Erfolg des Peer Reviews beitragen?

Bei der Interviewfrage, was denn ein Prozessbegleiter zum Erfolg eines Peer Reviews beitragen könne, setzen diese im Gespräch unterschiedliche Schwerpunkte. Einer sieht seine Rolle dabei u.a. in der Schaffung wirkungsvoller PQM-Strukturen und in der Kommunikation der Zielsetzung des Peer Reviews: *„Der Prozessbegleiter kann das den Kollegen deutlich machen, dass die Peers Menschen sind, die auf einen Auftrag hin kommen und eine Rückmeldung geben. Und die [Kollegen, Anmerkung des Verfassers] sollen das nutzen, weil wir eben alle so sozialisiert sind, dass wenn der Referendar-Ausbilder kommt, dann geht der Puls hoch und wir werden kontrolliert. Und das ist eben beim Peer Review ganz anders. Es geht also darum, die Zielsetzung des Peer Reviews zu verdeutlichen. (Interview PBI)“* Sein Kollege setzt dagegen auf eine fundierte Ausbildung der „kritischen Freunde“, zu der er als Prozessbegleiter im Rahmen von Peer-Schulungen beitragen könne. Dann liege die Verantwortung für die Evaluation selbst bei den Peers und er sehe sich stattdessen weniger als Evaluations- als vielmehr als Entwicklungsberater: *„Ich vertraue den Peers, die die Aufgabe übernommen haben und sehe hier keine Notwendigkeit, der Schule meine Hilfestellung aufzudrängen. Als Prozessbegleiter kann ich aber das Angebot machen, hier zu helfen. Meine Hauptaufgabe liegt aber eigentlich in der Hilfe bei der Interpretation und der Umsetzung der Ergebnis-*

se. (Interview PB2)“ Nach seiner Erfahrung sei das Scheitern eines Peer Reviews weniger in der Entwicklungsarbeit der evaluierten Schule begründet, sondern häufiger in der mangelnden Qualifikation der Peers: „Die Qualifikation liegt mir sehr am Herzen, weil ich festgestellt habe, dass die Peer Reviews, die schief gegangen sind, nicht an der Schule gescheitert sind, sondern leider an den Peers und das muss nicht sein. (ebd.)“

Die Qualität der Arbeit der Peers wird wiederum nicht zuletzt dadurch beeinflusst, welches Zeitbudget ihnen für die Vorbereitung und Durchführung der Evaluation sowie für die Gestaltung der Rückmeldung der Ergebnisse zur Verfügung steht. Auf diese Gelingensbedingungen wird im folgenden Abschnitt noch näher eingegangen.

7.8 Zeitbedarf eines gelingenden Peer Reviews

Die Frage, welchen Einfluss die für den Evaluationsprozess zur Verfügung stehende Zeit auf das Gelingen des Peer Reviews hat, wird in verschiedenen Abschnitten von FB II aufgegriffen. Die folgende Tabelle fasst deshalb die entsprechenden Items zusammen:

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
A 12	Die Peers brauchen eine gemeinsame Vorbereitungszeit an der besuchten Schule (mind. ½ Tag) vor Beginn der Untersuchung.	66	23	9	2	0
D 16	Für Sammlung und Aufbereitung der Daten ist ausreichend Zeit.	56	41	3	0	0
E 19	Die Peers haben ausreichend Zeit zur Vorbereitung der Präsentation der Ergebnisse am Ende des Peer Reviews.	62	38	0	0	0
E 20	Der Abschlussbericht wird durch die Peers während ihres Besuchs an der Schule möglichst noch (fast) fertig gestellt.	23	26	28	17	6

Tabelle 100: Einfluss des Faktors Zeit auf das Gelingen eines Peer Reviews
Anteil der Rückmeldungen in Prozent

Quelle: Befragung von Peers des deutschen Auslandsschulwesens (n = 53)
Zusammenfassung ausgewählter Items von Fragebogen II

Bedeutung der gemeinsamen Vorbereitungszeit

Nach Meinung der 53 Teilnehmer an FB II, die bereits schon selbst als „kritischer Freund“ im Einsatz waren, spielt der Faktor Zeit bereits im Rahmen der Vorbereitung der Datensammlung eine wesentliche Rolle für das Gelingen des Peer Reviews. Knapp 90% der Befragten stimmen der Aussage zu, dass Peers vor Beginn der Untersuchung eine gemeinsame Vorbereitungszeit an der besuchten Schule bräuchten (Item A12). Diese Einschätzung wird auch in den Interviews immer wieder bestätigt. In Anbetracht der Tatsache, dass im Auslandsschulwesen nicht davon auszugehen ist, dass sich die Peers alle schon vor ihrem Evaluationseinsatz persönlich kennen, wurde in den Gesprächen immer wieder das gegenseitige Kennenlernen als wichtiger Grund für die Notwendigkeit dieser gemeinsamen Vorbereitungszeit vor Ort genannt: „Wenn sich die Peers nicht kennen, ist es umso wichtiger, dass es das Vorbereitungstreffen gibt. (Interview SG12P).“ Ein anderer „kritischer Freund“ schließt sich dieser Einschätzung an und macht die nötige Dauer dieses Treffens auch davon abhängig, ob die Mitglieder des Peer-Teams sich schon vorher gekannt oder sogar schon miteinander gearbeitet hätten (Interview SG9P). Neben dem Kennenlernaspekt stehen bei den Vorbereitungstreffen auch organisatorische Fragen der Evaluation und Kooperation unter den Peers im Mittelpunkt: „Wir sind dabei z.B. die Hospitationspläne und Beobachtungsbögen durchgegangen und ha-

ben uns zeitlich abgestimmt. (Interview SG3P)“ Ein weiterer zu dieser Gelingensbedingung interviewter Peer hält die gemeinsame Vorbereitungszeit an der besuchten Schule grundsätzlich für sinnvoll, gibt aber zu bedenken, dass dies an Auslandsschulen teilweise nicht organisierbar und gleichzeitig auch nicht zwingend notwendig sei: „Eine Abstimmung kann auch über andere Wege stattfinden. Das muss nicht unbedingt an der Schule sein. Wenn die Zeit da ist, ist das wunderbar. Es ist aber aus Kostengründen und logistischen Gründen nicht immer möglich. Ich glaube nicht, dass der Erfolg davon abhängt. Man kann sich auch im Vorfeld über andere Medien, wie z.B. Skype austauschen und eine gemeinsame Marschrichtung festlegen, ohne dass dafür ein unmittelbares Treffen voraus gehen muss. (Interview SL6P)“ Gleichzeitig stellten andere Interviewpartner im Gespräch fest, dass die gemeinsame Vorbereitungszeit in ihrem Fall zu knapp bemessen gewesen sei.

Zeitbedarf für die Sammlung und Aufbereitung von Daten

In Item D16 von FB II werden die teilnehmenden Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens, die schon einmal als Peer im Einsatz waren, dazu befragt, inwieweit es für das Gelingen von Peer Reviews bedeutsam sei, dass für die Sammlung und Aufbereitung der Daten ausreichend Zeit zur Verfügung stehe. 41% der Befragten halten diese Voraussetzung für „wichtig“, 56% sogar für „sehr wichtig“. Bei dieser Fragestellung besteht zugleich ein Zusammenhang zu den Rückmeldungen zu Item C16, bei dem der Zeitbedarf und die Anzahl der Peers in Relation zum Umfang des Beobachtungsauftrags gebracht werden (vgl. Tabelle 80). Diese Verbindung von Auftrag und (zeitlichen) Ressourcen wird im Interview auch von einem Peer hergestellt: „Die Zeit spielt eine große Rolle. Man kann es entweder von der Zeit her aufzäumen oder von dem, was man beobachten lassen möchte. (...) Wenn man sagt, wir gehen von zweieinhalb Tagen aus, dann muss man das, was beobachtet werden soll, auch so beschränken, dass es zu erfüllen ist. (Interview SG11P)“ Unabhängig von dem hier geschilderten Zusammenhang von Beobachtungsauftrag und Zeitbedarf berichtet ein Prozessbegleiter von einem Zeitplan für Peer Reviews, der sich in seiner Region bewährt habe (Interview PB1):

Tag 1:	Anreise
Tag 2:	Treffen zwischen Peers und Vertretern der Schule
Tag 3-5:	Durchführung der Evaluation (Datensammlung)
Tag 5:	Vorbereitung und Durchführung der Präsentation
Tag 6:	Abreise

Die hier vom Prozessbegleiter vorgestellte und aus seiner Sicht bewährte Zeitstruktur umfasst insgesamt eine knappe Woche, wobei ein Drittel der Zeit allein für An- und Abreise kalkuliert wird. Diese Reisezeiten dürften dann realistisch sein, wenn die „kritischen Freunde“ – wie im deutschen Auslandsschulwesen üblich – z.B. per Flugzeug aus einem anderen Land anreisen. Im Falle der Heranziehung von Peers aus dem Sitzland der besuchten Schule kann hier sicherlich erheblich Zeit eingespart werden. In den Interviews mit Peers wurden – ohne Einbeziehung von An- und Abreise – ideale Besuchszeiträume zwischen drei Tagen und einer ganzen Woche genannt. Zwei „kritische Freunde“ berichteten von dreitägigen Evaluationen vor Ort, die zu erheblichem Stress im Peer-Team geführt hätten: „Ich fand auch die Zeit, in der man das ganze abschließt – es waren ja drei Tage – definitiv zu kurz. Das war nur Stress und Hektik. Wir haben das zwar dann trotzdem noch hingekriegt, aber drei Tage sind wirklich das absolute Minimum. Ein Tag länger wäre noch besser. (Interview SG2P)“ Ein anderer Peer berichtet von erheblichem Zeitdruck bei der Vorbereitung der Abschlusspräsentation: „Am letzten Tag war es fürchterlich knapp und wir hatten den Eindruck, wir werden überhaupt nicht fertig, weil wir auch noch die Abschlusspräsentation vorzubereiten hatten. Da sind uns die Minuten zwischen den Fingern zerronnen. Deshalb hatten wir gerade am letzten Tag das Gefühl, dass wir theoretisch noch einen Tag brauchen würden. (Interview SG3P)“ Der Gesprächspartner hatte drei Tage vor Ort für die Untersuchung von vier Evaluationsschwerpunk-

ten zu Verfügung. Diesen Zeitraum findet ein anderer Peer, der bereits dreimal als Evaluator im Einsatz war, in der Regel als ausreichend: „*Es überrascht mich immer wieder, dass man innerhalb von drei Tagen einen sehr intensiven Einblick bekommt. (Interview SG13P)*“

Zeitbedarf für die Vorbereitung der Abschlusspräsentation

Ein wesentlicher Aspekt des Faktors Zeit, der von den Peers immer wieder angesprochen wurde, ist die Vorbereitung der mündlichen Präsentation. Diese Einschätzung wird durch die Rückmeldungen zu Item E19 des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews untermauert (vgl. Tabelle 90). Alle befragten Peers halten die Rahmenbedingung, dass die „kritischen Freunde“ ausreichend Zeit zur Vorbereitung der Präsentation der Ergebnisse haben, für „wichtig“ (38%) bzw. „sehr wichtig“ (62%). Auch in den Interviews mit Peers wurde dieser Aspekt immer wieder thematisiert. So gelte es z.B., gerade bei kritischen Evaluationsergebnissen besonders viel Sorgfalt in die Präsentation zu investieren, da von der Art der Rückmeldung auch deren Akzeptanz abhängt: „*Was sehr viel Zeit erfordert, ist die Vorbereitung der mündlichen Rückmeldung. Wenn man nur Positives zurück melden muss, ist das kein Problem. Aber es gibt wohl keine Schule, an der man nicht auch negative Dinge sagen muss. Da muss man sich schon genau überlegen, wie man das macht. Jede Schulgemeinschaft wird bei der Rückmeldung erwarten, dass man das power-point-gestützt tut, dass man Daten projiziert, nochmal Kriterien benennt, aufschlüsselt, wie die Peers beobachtet und ausgewertet haben. Man muss die Dinge klar benennen, aber auch so, dass sie ankommen. Sie müssen so ankommen, dass das Kollegium sagt: das war gut, damit können wir weiter arbeiten. Da muss man sich genau überlegen, wie man das sagt und das erfordert sehr viel Zeit. Wir sind sehr, sehr lange an unserer Präsentation gesessen und haben uns dann auch gut überlegt, wie wir das sagen. (Interview SG11P)*“ Auch ein anderer interviewter Peer hätte sich etwas mehr Zeit für die Vorbereitung der Präsentation der Ergebnisse des Peer Reviews gewünscht, gewinnt aber dem Zeitdruck auch einen positiven Effekt ab: „*Dadurch, dass die Zeit knapp ist, arbeitet man sehr effektiv. (Interview SG1P)*“

Zeitbedarf für die Erstellung des Abschlussberichtes

Der Mangel an Zeit für die Durchführung der Evaluation und die Vorbereitung der Präsentation der ermittelten Daten setzt sich auch bei der Erstellung des schriftlichen Abschlussberichts fort, da die Peers nach der Rückkehr an ihre entsendende Schule meist sofort wieder in ihren Schulalltag eintauchen. Diese Problematik wurde schon bei der Analyse der Peer Reviews an den vier Fallschulen thematisiert (vgl. Abschnitt 6.3.2). Aus diesem Grund tauchte dort schon die Idee auf, den schriftlichen Bericht zumindest weitgehend noch am Evaluationsort fertig zu stellen. An drei der vier Fallschulen wurde diese Idee umgesetzt und von den beteiligten Peers trotz des zusätzlichen Zeitdrucks, der dadurch beim Besuch an der evaluierten Schule entsteht, insgesamt positiv bewertet. Auch in der schriftlichen Befragung der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens wurde der Frage nachgegangen, ob es zum Gelingen des Peer Reviews beitrage, dass die „kritischen Freunde“ ihren Abschlussbericht noch während ihres Aufenthaltes an der untersuchten Schule weitgehend fertig stellten (Item E20). Die quantitativen Rückmeldungen zu diesem Item sind gespalten (vgl. Tabelle 100). Während knapp die Hälfte der befragten Peers diese Vorgehensweise als „wichtig“ (26%) bzw. „sehr wichtig“ (23%) für ein gelingendes Peer Review bewertet, sprechen sich fast genauso viele Befragte (45%) dagegen aus. Der vergleichsweise hohe Anteil von „weiß nicht“ Antworten lässt zudem darauf schließen, dass diese Teilnehmer an der schriftlichen Befragung sich bei der Einschätzung des Items unsicher waren. In den Interviews mit den zu diesem Thema befragten Peers wird die Vor-Ort-Fertigstellung des Abschlussberichtes zwar von acht der elf Gesprächspartner ausdrücklich als wünschenswert dargestellt, gleichzeitig halten drei Peers dies in der Praxis für schwer verwirklichtbar, zwei weitere sogar für unmöglich. Einig sind sich alle Befragten dagegen darin, dass der Abschlussbericht die Schule zeitnah erreichen solle (vgl.

auch Item E11). Die Beispiele der vier Fallschulen belegen jedoch, dass dies in der Praxis nicht immer gelingt (vgl. Abschnitt 6.2.2).

Die Befürworter der weitgehenden Fertigstellung des schriftlichen Berichtes vor Ort argumentieren häufig mit dem schon angesprochenen Problem, dass die Peers nach der Rückkehr an ihre Einsatzschule gleich wieder in ihr Alltagsgeschäft eintauchen würden und zudem noch die Aufgaben abarbeiten müssten, die in ihrer Abwesenheit dort liegen geblieben seien. Außerdem wurde angeführt, dass bei sofortiger Berichtslegung die Ergebnisse der Evaluation noch frisch seien: *„Das wäre das Beste, weil es ja dann noch aktuell ist. Man kann ihn zwar danach nochmal ruhen lassen und sich das ganze nochmal angucken. Aber eigentlich sollte man den Bericht schon gleich fertig stellen. (Interview SG2P)“* In einem weiteren Interview werden zudem noch Abstimmungsprobleme angesprochen, welche die redaktionelle Arbeit der Peers im Anschluss an den gemeinsamen Besuch an der Schule erschweren würden. So sei es nicht einfach gewesen, den Bericht innerhalb der vorgegebenen Frist von vier Wochen fertig zu stellen: *„Es [Erstellen des Berichtes, Anmerkung des Verfassers] war zwar für uns ein bisschen schwierig, weil die eine in Teheran saß und die andere in Istanbul¹⁹⁰, dass wir uns da zusammen schließen bzw. die Dokumente von A nach B schicken. Das hat dann aber alles funktioniert. Jeder hat einen Teil ausgearbeitet und ein Team-Mitglied hat dann letztendlich alles zusammen getragen und die Ergebnisse schriftlich ausformuliert. Letztendlich hatten wir den Bericht dann innerhalb von vier Wochen ausformuliert und der Schule zugesendet. (...) Das war schon schwierig, weil in der Zeit, in der man fehlt, schon einiges vonstattengeht und der normale Unterrichtsalltag soll dann auch nicht weiter leiden. Bei mir hat sich die Arbeit für den schriftlichen Abschlussbericht deshalb auf das Wochenende konzentriert. (Interview SG3P)“*

Eine regionale Prozessbegleiterin berichtet in diesem Zusammenhang von einem durch sie betreuten Peer Review, bei dem die „kritischen Freunde“ im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse sich noch einen Tag Zeit für die Berichtslegung genommen hätten: *„Der Bericht ist doch sehr wichtig und mit einer sehr großen Arbeitsbelastung verbunden. Da ist es leichter für die Peers, einen Tag länger zu bleiben. (Interview PB3)“* Ein Schulleiter, der selbst als Peer im Einsatz war, spricht sich zwar grundsätzlich für eine zeitnahe Fertigstellung des schriftlichen Berichtes aus, ist aber trotzdem der Ansicht, dass dies erst im Anschluss an den Besuch der evaluierten Schule geschehen solle (Interview SL4P). Er berichtet zudem vom Peer-Tandem einer Fallschule (vgl. auch Abschnitt 6.2.2), das aus Schulleitern bestand und vor dem Hintergrund der nach dem Peer Review wieder zu erwartenden alltäglichen Arbeitsbelastung den Bericht noch vor Ort zusammen gestellt habe: *„Eine Gruppe hatte das damals schon fertiggemacht, unter dem Druck, dass sie nachher wieder Schulleiter sein würden. Die hatten dann schon vor Ort den fertigen Bericht. Das find ich selber nicht so gut, denn ein bisschen Abstand ist schon gut, wenn man das alles zusammen schreibt. (ebd.)“* Die Berichtslegung solle aber schon innerhalb der nächsten zwei, drei Wochen passieren, weil sonst die Erinnerung wieder verblasse (ebd.). Ähnlich argumentiert ein anderer Schulleiter, der ebenfalls schon praktische Peer-Erfahrung gemacht hat: *„Wenn der Peer ins Flugzeug steigt oder ins Auto und er geht zurück an seine Schule und er ist dort so eingebunden, dass seine Eindrücke und Erkenntnisse dann verschwinden und er nachher gar nicht mehr genau weiß, was dort los war, weil er erst vier Wochen später dazu kommt, sich um den Bericht zu kümmern, dann wäre das natürlich ungünstig. Dann wäre es günstiger, wenn er das unter dem direkten Eindruck machen kann. Es stellt sich aber die Frage, ob es organisierbar ist, dass er noch einen Tag länger vor Ort bleibt und da die Sachen schreibt. Es hat aber auch manchmal einen Vorteil, wenn man einen gewissen Abstand hat. (Interview SL3P)“*

¹⁹⁰ Die Interviewpartnerin selbst hatte ihren Standort in den Vereinigten Arabischen Emiraten.

Ein erfahrener Prozessbegleiter, der selbst schon sechsmal als Peer im Einsatz war, bringt im Interview eine Variante ins Spiel, die einen Kompromiss zwischen mündlichem und endgültigem schriftlichen Abschlussbericht darstellt: *„Manche Schulen wollen den mündlichen Bericht auch in schriftlicher Form. Da bin ich etwas in der Zwickmühle. (...) Das überlasse ich dem Peer-Team. Ich kann gut verstehen, wenn ein Peer-Team sagt, dass das nicht geht. (...) Es kann ja durchaus sein, dass sich aus der intensiveren Auseinandersetzung mit den Daten später doch noch eine andere Färbung der Ergebnisse ergibt. Aus dem Rot wird dann noch ein bisschen Orange. (...) Insofern hätte ich Verständnis dafür, wenn ein Peer-Team den verschriftlichten mündlichen Abschlussbericht verweigert und diesen nur mündlich gibt. Die Erstellung des schriftlichen Abschlussberichts noch im Bereich des Peer Reviews ist unmöglich, also mir ist es noch nie gelungen. (Interview PB2)“* Die hier angesprochene Möglichkeit, der Schule den mündlichen Abschlussbericht in schriftlicher Form zu überlassen, ist jedoch für das Peer-Team nur dann eine sinnvolle Option, wenn es die Notizen für die Präsentation so ausformuliert hat, dass diese auch Dritten verständlich sind. Eine andere Alternative ist noch die Weitergabe der Powerpoint-Präsentation der Ergebnisse. Aus der Sicht des gerade zitierten Prozessbegleiters können diese Varianten den eigentlichen Abschlussbericht jedoch nicht voll ersetzen, da dieser sich detaillierter und vertiefter mit den Beobachtungen und Empfehlungen der Peers auseinandersetzt. Seine Einschätzung, dass die (weitgehende) Fertigstellung dieses Berichtes noch vor Ort aus seiner Erfahrung unmöglich sei, wird jedoch durch die drei im Rahmen der Darstellung der Fallschulen geschilderten Beispiele widerlegt. Ein Peer, der bereits zweimal gute Erfahrungen mit der Berichtslegung vor Ort gemacht hat, bringt seine Einschätzung im folgenden Zitat auf den Punkt: *„Wenn der Peer arbeitslos ist, kann er es mit nach Hause nehmen. Ich bin der Meinung, dass das am besten zeitnah erfolgen sollte, auch wenn das sehr arbeitsintensiv ist. Das Argument, dass das dann mit heißer Nadel gestrickt wäre, das zählt für mich nicht. (Interview SG12P)“* Er gibt zudem zu bedenken, dass ein nachträglich erstellter Abschlussbericht aufgrund der bereits beschriebenen Probleme (Zeitmangel, Abstimmung zwischen den Peers) wohl in der Regel nicht vertiefter sein wird, als die Vor-Ort-Variante. Zudem dürfe die Bedeutung der ausführlichen schriftlichen Rückmeldung der Ergebnisse nicht überschätzt werden: *„Ich glaube auch nicht so daran, dass der anschließende Bericht so wertvoll ist. Viel entscheidender ist dieser öffentliche Auftritt. Wer wird den Bericht lesen? Vom Kollegium sind das nur diejenigen, die sich dafür interessieren. Da ist ein Drittel wahrscheinlich schon hoch angesetzt. Was die Schulfamilie angeht, da wird ein Schüler den Bericht wohl eher nicht lesen und ein Vorstand nur dann, wenn er viel Freizeit hat und seine Aufgabe ernst nimmt (...) Bei den Eltern glaub ich das auch nicht. Das Instrument mit wesentlich mehr Macht ist die Präsentation. Der schriftliche Bericht wird dann nachgereicht. Der liegt dann im Schulleiterbüro und die Schule entscheidet sowieso, ob er veröffentlicht wird oder nicht. Ob der Bericht dann überhaupt nochmal wieder auftaucht, liegt dann wiederum in den Händen der Schulleitung. (ebd.)“*

Implikationen unterschiedlich langer Peer-Review-Zeiträume

Unabhängig von den tatsächlichen Adressaten beansprucht die Erstellung des schriftlichen Abschlussberichtes zusätzlich zeitliche Ressourcen. Wird er noch vor Ort erstellt, erhöht sich entweder der Zeitdruck der Peers oder ihr Aufenthalt an der evaluierten Schule verlängert sich um die Dauer der Berichtslegung. Im zweiten Fall bedeutet dies, dass die „kritischen Freunde“ an ihren eigenen Schulen zusätzlich als Lehrkräfte oder als Schulleiter fehlen und von den dortigen Kollegen vertreten werden müssen. Je länger die Abwesenheit von der Heimatschule andauert, umso größer wird dort der Unmut der Lehrkräfte, die deshalb Mehrarbeit leisten müssen. Hinzu kommt noch die Unzufriedenheit von Schülern und evtl. deren Eltern, weil der reguläre Unterricht des Peers vertreten wird oder ganz ausfällt. Somit steckt die Zeitplanung eines Peer Reviews regelmäßig in einem Dilemma. Einerseits hat dieser Abschnitt der vorliegenden Arbeit belegt, dass die „kritischen Freunde“ ausreichend Zeit für ihre Arbeit an der besuchten Schule benötigen. Dies spricht im Zweifel für einen längeren Aufenthalt vor Ort.

Andererseits wachsen mit zunehmender Dauer des Peer-Einsatzes die genannten Probleme an der entsendenden Schule und die Kosten für die Unterbringung und Verpflegung der Peers vor Ort. Die Auslagerung von Peer-Tätigkeiten vor bzw. nach dem Evaluationseinsatz, also z.B. die Erstellung der Untersuchungsinstrumente im Vorfeld oder die Verfassung des Abschlussberichtes im Anschluss an den Schulbesuch, bieten hier auch keinen nebenwirkungsfreien Ausweg aus dem geschilderten Dilemma. Sie erhöhen stattdessen die Arbeitsbelastung der Peers, die diese neben ihrer regulären Haupttätigkeit als Lehrkraft oder Schulleiter leisten müssen. Dies wiederum dürfte den Anreiz für engagierte und qualifizierte Kolleginnen und Kollegen, sich (unentgeltlich) als „kritischen Freund“ zur Verfügung zu stellen, erheblich reduzieren. Das geschilderte Dilemma führt wiederum zu der Erkenntnis, dass ein Erfolg versprechendes Peer Review nicht ohne den Einsatz zusätzlicher Ressourcen umgesetzt werden kann (vgl. auch Items D7 und F8). Die materiellen Kosten sind hierbei hauptsächlich von der einladenden Schule zu tragen (z.B. Kosten für Anreise und Unterkunft), die personellen aber nicht zuletzt auch durch die entsendende Partnerschule, die die Peers für den Zeitraum der Evaluation freistellt. Diese Zusammenhänge gilt es u.a. zu berücksichtigen, wenn man im Rahmen der Bewertung des Evaluationsinstrumentes Peer Review dessen Relation von Aufwand und Nutzen untersucht (vgl. Abschnitt 8.1).

7.9 Zusammenfassung und Einordnung besonders wichtiger Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen

In den vorangegangenen Abschnitten 7.1 bis 7.8 der vorliegenden Arbeit wurden die vom Autor im Vorfeld der empirischen Datenerhebung aufgrund seiner eigenen Praxiserfahrung als Peer und als Schulentwickler im deutschen Auslandsschulwesen als wichtig eingeschätzten Gelingensbedingungen von Peer Reviews analysiert. Dies geschah auf der Basis der Auswertung quantitativer Rückmeldungen (FB II) und von Interviews mit Vertretern Deutscher Auslandsschulen, ergänzt durch Erkenntnisse aus der Analyse von vier Fallbeispielen (Abschnitt 6). Nach Möglichkeit wurden dann noch die empirischen Daten der Delphi-Studie von Balzer (2005) zu allgemeinen Erfolgsbedingungen von Evaluationen sowie die Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation zur Überprüfung bzw. Untermauerung der eigenen Befunde hinzugezogen. In den beiden folgenden Teilabschnitten werden nun die wichtigsten Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews noch einmal zusammengefasst. Die dabei vorgenommene Auswahl beruht zunächst auf einem Ranking der quantitativen Zustimmung¹⁹¹ in FB II. So werden hier nur Merkmale aufgeführt, die von mindestens 90% der Teilnehmer an der Befragung als „wichtig“ bzw. als „sehr wichtig“ eingeschätzt wurden. Zugabenermaßen ist diese 90%-Marke eine vom Autor der vorliegenden Arbeit vergleichsweise willkürlich gesetzte Grenze, da schließlich alle Gelingensmerkmale, die einen Zustimmungswert von mehr als 50% erreichten, von der Mehrheit der Befragten als bedeutsam eingeschätzt werden. Diese Kriterien gilt es also gleichwohl bei der Konzeption oder der anschließenden Bewertung von Peer Reviews (an Deutschen Auslandsschulen¹⁹²) in Betracht zu ziehen.

Die 90%-Grenze für die Auswahl der als besonders wichtig eingeschätzten Gelingensbedingungen basiert dagegen auf der Analyse der quantitativen Rückmeldungen aller 87 Items von FB II. Diese ergab folgendes Bild:

¹⁹¹ Der Begriff der „Zustimmung“ soll hier vereinfachend die Summe aus den „wichtig“ und „sehr wichtig“ Bewertungen für einzelne Gelingensbedingungen umfassen.

¹⁹² Die meisten genannten Gelingensbedingungen haben keinen speziellen Bezug zum Auslandsschulwesen, sondern lassen sich genauso auf Peer Reviews im bundesdeutschen Schulwesen übertragen.

Anteil der Items, die diesen Prozentwert erreichen	Summe der Zustimmung („wichtig“ und „sehr wichtig“) in Prozent				
	> 50%	≥ 80%	≥ 90%	≥ 95%	100%
absolut	75	63	49	33	8
in % aller 87 Items	86%	72%	56%	38%	9%

Tabelle 101: Zustimmungswerte zu den 87 Gelingensmerkmalen von FB II

Quelle: Fragebogen zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II, n = 77)

Aus dieser Übersicht geht hervor, dass die große Mehrheit (86%) der in FB II untersuchten Gelingensbedingungen von Peer Reviews von mehr als der Hälfte der Befragten als „wichtig“ bzw. sogar als „sehr wichtig“ beurteilt wurde. Acht der 87 Fragebogenitems erreichen sogar eine Zustimmung von 100%. Die in der vorliegenden Arbeit für die Auswahl *besonders wichtiger* Erfolgsbedingungen von Peer Reviews gewählte Grenze von 90% wird immer noch von der Mehrheit (56%) der in FB II enthaltenen Items erreicht. Die Marke von 95% Zustimmung, die noch von gut einem Drittel der Gelingensbedingungen erfüllt wird, hätte ebenso als Grenzlinie für die Auswahl besonders wichtiger Erfolgsfaktoren herangezogen werden können. Dies hätte jedoch bedeutet, dass viele der vom Autor auf der Basis seiner empirischen Untersuchungen als essenziell eingeschätzten Merkmale von gelingenden Peer Reviews in der folgenden Zusammenfassung nicht mehr aufgegriffen würden. So stellt die gesetzte Grenze von 90% Zustimmung also einen Kompromiss dar aus dem Anspruch einer Komprimierung der in den vorangegangenen Abschnitten analysierten Gelingensbedingungen und gleichzeitig dem Ziel, möglichst alle besonders wichtigen Faktoren auch zu erfassen.

In den in Abschnitt 7.9.1 abgebildeten Tabellen, die diese besonders wichtigen Gelingensbedingungen in der Reihenfolge der Höhe ihrer Zustimmungswerte darstellen, werden auch die schon angeführten Daten und Quellen genannt, die den Befund des ausgewerteten Fragebogens (FB II) unterstützen. Dazu gehören zum einen die Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens, Belege aus der Untersuchung der vier Fallschulen, die Ergebnisse der Evaluationsstudie von Balzer (2005) sowie die Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation. Auf diese ergänzenden Quellen, die in den vorangegangenen Abschnitten der vorliegenden Arbeit detailliert ausgeführt wurden, wird jedoch im zusammenfassenden Text zu den Tabellen nicht mehr vertieft eingegangen.

Die folgende inhaltliche Gliederung der Zusammenfassung der besonders wichtigen Gelingensbedingungen folgt zum einen der Einteilung von FB II nach verschiedenen Teilaspekten von Peer Reviews (A-F) und zum anderen dem Kriterium, ob diese Erfolgsbedingungen allgemeine Gültigkeit aufweisen (7.9.1) oder lediglich für den Spezialfall Deutscher Auslandsschulen gelten (7.9.2). Dabei werden die Fragebogenitems, die in den Tabellen nach der quantitativen Zustimmung sortiert sind, bei deren Besprechung und Kommentierung zu Gelingensbedingungen zusammengefasst, die sich inhaltlich aufeinander beziehen. Dadurch folgt die textliche Analyse nicht immer der Reihenfolge der tabellarischen Darstellung der Erfolgsfaktoren.

7.9.1 Allgemeine Gelingensbedingungen

Ein zentraler Aspekt, der das Gelingen von Peer Reviews entscheidend beeinflusst, sind die Rahmenbedingungen, die für die Vorbereitung und Durchführung der Evaluation gesetzt werden. Die folgende Tabelle fasst die in Abschnitt A von FB II überprüften wichtigsten Merkmale der „Evaluationsgrundlagen und Rahmenbedingungen“ zusammen und sortiert sie nach der Höhe des Zustimmungswertes durch die Teilnehmer der Befragung (vgl. Tabelle 102).

A) Rahmenbedingungen und Evaluationsgrundlagen

quantitatives Ranking (Angaben in Prozent)				Bestätigung der quantitativen Ergebnisse durch ...				Merkmal liegt im Einflussbe- reich von ...	
A	Gelingensmerkmal (Formulierung z.T. gekürzt)	S w	w	Σ	Inter- views	Fall- beispiele	Delphi- Studie		Evaluations- standards
A6	eindeutige Bestimmung der Evaluations- bereiche (-fragen)	92	8	100	v		v		S
A7	realistische Evalua- tionsziele	74	25	99			v		S
A1	rechtzeitige Informati- on der Peers über ihren Auftrag	68	30	98	v		v		S
A8	Transparenz über die Ziele der Evaluation	64	34	98	v		v	v	S
A5	Einbettung des Peer Reviews in einen Ge- samtqualitätsprozess	81	16	97	v	v	ü		S
A9	Erstellung bzw. Nut- zung sinnvoller Eva- luationsindikatoren	62	34	96			v	z.T.	P
A 10	Wahl von Evalua- tionsthemen im Ein- flussbereich der Schule	68	26	94	v	v	z.T.	ü	S
A 13	intensiver Vorabkon- takt der Peers unterei- nander	64	30	94	v	z.T.			P
A2	intensiver Vorabkon- takt zwischen Peers und Schule	51	43	94	v	z.T.	z.T.		S, P
A3	Regelung wichtiger Fragen in einem Peer- Review-Kontrakt	58	34	92		z.T.	v	v	S
A4	vernünftige Relation zwischen Kosten (Zeit, Geld) und Nutzen	26	65	91		z.T.	v	v	S, P
	sw = „sehr wichtig“ w = „wichtig“ Σ = Summe von sw + w				Bestätigung: voll, überwiegend , zum Teil Widerspruch zum quantitativen Ergebnis				Schule, Peers ZfA, sonsti- ge

Tabelle 102: Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der Rahmenbedingungen (Auswahl: Σ mind. 90%)

Quellen: Fragebogen zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II), eigene Interviews und Daten zu den Fallschulen, Delphi-Studie von Balzer (2005), Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation

Zielsetzung und Fragestellung

Die Tatsache, dass von den 14 im Teil A von Fragebogen II genannten Gelingensbedingungen elf einen Zustimmungswert von über 90% erreichen, belegt den hohen Stellenwert, den die richtig gesetzten Rahmenbedingungen bzw. Grundlagen eines Peer Reviews für dessen Erfolg haben. Unter diesen Merkmalen erhält die eindeutige Bestimmung der Evaluationsbereiche bzw. die klare Formulierung der Entwicklungsfragen mit 100% den höchst möglichen Zustimmungswert. 92% der Befragten sind sogar der Ansicht, dass diese Bedingung „sehr wichtig“ für das Gelingen des Peer Reviews ist. Damit erreicht die eindeutige Bestimmung der Evaluationsbereiche unter allen 87 in FB II enthaltenen Items den höchsten Zustimmungswert. Die besonders hohe Bedeutung dieses Gelingensmerkmals wurde auch in den Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens verdeutlicht. Wenn Peer Reviews „in die Hose gehen“, liegt das nach Auffassung eines regionalen Prozessbegleiters häufig an inkompatiblen Fragestellungen (Interview PB2). Um zielgenaue und durch die „kritischen Freunde“ sinnvoll überprüfbare Evaluationsschwerpunkte zu setzen, bedarf es Wissen bzw. Erfahrung in der Formulierung solcher Ziele. Für die Bereitstellung dieser Kompetenz an der ausrichtenden Schule bieten sich zwei praktikable Wege an. Zum einen wäre es hilfreich, wenn ein Mitglied des Kollegiums eine Peer-Ausbildung oder Peer-Erfahrung hat und diese in die Bestimmung und Formulierung der Entwicklungsfragen mit einbringen kann. Die andere Möglichkeit, die z.B. auch an einer der vier Fallschulen genutzt wurde, ist die Kooperation mit den Evaluatoren bei der Ausschärfung der Fragestellungen. So kann z.B. die besuchte Schule auf der Basis der Schwerpunktsetzung im Kollegium einen Rohentwurf der Evaluationsbereiche vorlegen und diesen gemeinsam mit dem Peer-Leader zu gezielten und praktikablen Entwicklungsfragen ausformulieren. Dabei ist nicht zuletzt darauf zu achten, dass das gewählte Evaluationsthema auch im Einflussbereich der Schule liegt (Item A10, 94%). Es macht schließlich wenig Sinn, wenn die Peers stichhaltige Daten generieren, die im untersuchten Bereich Handlungsbedarf begründen, vorgeschlagene Verbesserungsmaßnahmen jedoch nicht in der Hand der Schule, sondern z.B. bei der ZfA oder KMK liegen (z.B. Zuteilung von vermittelten Lehrkräften, Genehmigung von Lehrplänen u.a.).

Grundlage der Festlegung der Untersuchungsschwerpunkte sind die konkreten Ziele, die die ausrichtende Schule mit dem Besuch der „kritischen Freunde“ verfolgt. Fehlende oder gar falsche bzw. verdeckte Zielsetzungen führen dazu, dass die falschen Fragen gestellt und damit auch die falschen Antworten generiert werden. Somit ist es nur folgerichtig, dass die Teilnehmer an der schriftlichen Befragung der Setzung realistischer Evaluationsziele einen sehr hohen Stellenwert für ein gelingendes Peer Review beimessen (Item A7, 99%). Der Begriff „realistisch“ betrifft hier einerseits die tatsächliche Möglichkeit der Verwirklichung eines bestimmten Entwicklungszieles und stellt gleichzeitig in Rechnung, was die „kritischen Freunde“ in der vorgegebenen Zeit und mit dem gegebenen Instrumentarium überhaupt sinnvoll überprüfen können. So ist genauso wie bei der Formulierung der Entwicklungsfragen schon bei der Bestimmung der Zielsetzung der Evaluation die Expertise der Peers von Nutzen. Auch hier kann diese Erfahrung schon im Kollegium vorhanden sein (z.B. ausgebildeter Peer) oder durch die Einbeziehung der „kritischen Freunde“ in die Ausschärfung der Zielsetzung mit ins Boot geholt werden.

Unabhängig vom konkreten Inhalt der Evaluationsziele ist es für das Gelingen des Peer Reviews von enormer Bedeutung, dass diese für die Betroffenen transparent sind (Item A8, 98%). Diese Transparenz kann entweder durch die Information der Schulfamilie geleistet oder im besten Fall durch deren Einbeziehung in den Prozess der Zielsetzung erreicht werden¹⁹³. In den Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens wird die Bedeutung der

¹⁹³ Auf die Bedeutung der Einbeziehung möglichst weiter Teile der Schulfamilie in den gesamten Evaluationsprozess wird an späterer Stelle noch näher eingegangen.

Zieltransparenz für ein gelingendes Peer Review u.a. damit begründet, dass auf diese Weise die Schulfamilie in den Evaluationsprozess einbezogen und zur aktiven Mitarbeit motiviert werde. Zusätzlich trage diese Offenheit dazu bei, evtl. vorhandene Ängste gegenüber der Evaluation abzubauen.

Kooperation zwischen Peers und Schule

Eine weitere besonders wichtige Gelingensbedingung von Peer Reviews ist nach Meinung der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens die rechtzeitige Information der „kritischen Freunde“ über ihren Auftrag (Item A1). Insgesamt 98% der Befragten halten dieses Merkmal für bedeutsam, zwei Drittel sogar für „sehr wichtig“ für den Erfolg eines Peer Reviews. In den Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens wird die große Bedeutung der rechtzeitigen Vorabinformation der Peers u.a. damit erklärt, dass diese im Vorfeld des Schulbesuches ausreichend Zeit benötigten, um sich untereinander abzustimmen und ihr Instrumentarium für die Evaluation vorzubereiten. Im Falle der Auslandsschulen kommt noch hinzu, dass die Reiseorganisation (z.B. Buchung von Flügen und Hotels) ebenfalls einen erheblichen zeitlichen Vorlauf erfordert. Aus diesen Gründen hat auch der intensive Vorabkontakt zwischen Peers und Schule (Item A2, 94%), aus der Sicht der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens einen besonders hohen Stellenwert für das Gelingen eines Peer Reviews. Die Kommunikation zwischen der ausrichtenden Schule und den Peers (z.B. dem Peer-Leader) dient hier einerseits der Klärung organisatorischer Fragen (z.B. Reiseplanung) aber v.a. auch der inhaltlichen Abstimmung, um zu verhindern, dass die „kritischen Freunde“ etwas anderes untersuchen als die Schule eigentlich will (vgl. Item A6). Deshalb wird in Abschnitt B (Merkmale der Schule) des schriftlichen Fragebogens die enge Kooperation der Schule mit den „kritischen Freunden“ und deren Unterstützung bei ihrer Arbeit ebenfalls als besonders wichtig für das Gelingen eines Peer Reviews eingeschätzt (Item B3, 92%).

Die Kooperation zwischen Peers und Schule sollte nach Auffassung der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung (FB II) in einem schriftlichen Peer-Review-Kontrakt geregelt werden (Item A3, 92%). Die Peer-Review-Praxis an den vier untersuchten Fallschulen hat dagegen gezeigt, dass Kontrakte zwar im weiteren Sinn vorhanden waren, diese jedoch keinen erkennbaren Einfluss auf die Kooperation zwischen Peers und Schule hatten. Die teilweise sogar von beiden Parteien unterschriebenen Texte wanderten in die Ablage und spielten keine praktische Rolle mehr. Deshalb ist es wichtig, diese Vereinbarungen nicht nur schriftlich zu fixieren, sondern auch mündlich zu kommunizieren und zu diskutieren, um die Zusammenarbeit von Evaluatoren und Evaluierten auf eine klare Grundlage zu stellen.

In einem solchen Kontrakt kann schon angedeutet sein, in welcher Form das Peer Review in einen Gesamtqualitätsprozess an der besuchten Schule eingebettet ist. Diese Integration der Evaluation in ein Gesamtkonzept der bisherigen und zukünftigen schulischen Entwicklungsarbeit wird von den befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens als wesentliche Voraussetzung für ein gelingendes Peer Review angesehen (Item A5, 97%). An allen vier Fallschulen war der Besuch der „kritischen Freunde“ z.B. in den von der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen vorgegebenen Evaluationsdreischritt von Selbstevaluation, Peer Review und Inspektion (BLI) sowie in einen organisierten Schulentwicklungsprozess eingebettet. Diese Vorgehensweise wird auch in den Interviews als sinnvoll bewertet und als Voraussetzung für einen nachhaltigen Prozess der schulischen Qualitätsentwicklung eingestuft. Außerdem erfüllt der Besuch der „kritischen Freunde“ eine wichtige Funktion bei der Gewöhnung an eine externe Inspektion.

Vorbereitende Kooperation der Peers

Der intensive Vorabaustausch der Peers untereinander (Item A13) wird von zwei Dritteln der schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens als „sehr wichtig“ bewertet und erreicht insgesamt eine Zustimmung von 94%. Begründet wird diese Forderung v.a. damit, dass die Koordination der Arbeit in der Gruppe und die zumindest teilweise Erstellung von Evaluationsinstrumenten im Vorfeld des Schulbesuches wertvolle Zeit vor Ort sparen könne. In der Praxis der Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (z.B. Fallschulen) wird diese Forderung jedoch trotz der hohen Bedeutung, die ihrer Einhaltung beigemessen wird, oft nicht erfüllt. Dies liegt zum einen daran, dass die Peers in der Regel nur auf elektronischem Wege kommunizieren können (v.a. E-Mail) und zudem sowohl vor als auch nach dem Besuch der evaluierten Schule zu sehr in ihre Alltagsarbeit eingespannt sind, um sich intensiv mit ihren Aufgaben als „kritischer Freund“ auseinander zu setzen. Dabei eröffnen intensive Absprachen und eine klare Aufgabenverteilung im Vorfeld des Besuches an der evaluierten Schule dort zusätzliche zeitliche Spielräume, die für die eigentliche Evaluationsarbeit genutzt werden könnten. Zudem könnten sich die Peers vor der Erstellung der Evaluationsinstrumente bereits Gedanken über die Nutzung sinnvoller Evaluationsindikatoren machen. Dieser Schritt (Item A9) wird von 96% der schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens als wichtig für das Gelingen des Peer Reviews angesehen und ist gleichzeitig die Grundlage der gemeinsamen Konzeption der Evaluationsinstrumente (Item A14, 83%), der ebenfalls eine hohe Bedeutung für das Gelingen des Peer Reviews beigemessen wird. Eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Peers im Vorfeld des Besuches an der evaluierten Schule dient jedoch nicht nur der Steigerung der Qualität ihrer Arbeit, sondern spart auch Zeit und damit Kosten vor Ort.

Relation zwischen Kosten und Nutzen des Peer Reviews

Die Beachtung der Höhe des finanziellen aber auch des immateriellen Aufwands (z.B. Engagement der Betroffenen) beeinflusst direkt die Relation zwischen Kosten und Nutzen der Evaluation (Item A4, 91%). Jedoch machen die vier untersuchten Fallbeispiele klar, dass es insbesondere an Deutschen Auslandsschulen schwer fällt, eine „vernünftige“ Relation zwischen Aufwand und Nutzen der Peer Reviews zu konkretisieren und umzusetzen. Schließlich fallen hier z.B. durch Flugreisen und Hotelunterkünfte vergleichsweise hohe Kosten an und die „kritischen Freunde“ fehlen bis zu einer Woche an ihrer eigenen Schule. Ob dieser Aufwand vom Nutzen der Evaluation für die ausrichtende Auslandsschule gerechtfertigt wird, hängt nicht zuletzt von der Qualität der Arbeit der Peers und von der subjektiven Bewertung der Ergebnisse durch die Betroffenen ab (vgl. auch Abschnitt 8.1).

Betrachtet man die gesamte Tabelle 102, so stellt man fest, dass nahezu alle für das Gelingen von Peer Reviews besonders wichtigen Rahmenbedingungen im Einflussbereich der ausrichtenden Schule liegen. So liegt es auch weitgehend in ihrer Hand, diese Faktoren so zu steuern, dass eine erfolgreiche Evaluation zu erwarten ist. Einige der genannten Bedingungen sind hier vergleichsweise leicht einzuhalten, wie etwa die rechtzeitige Information der Peers über ihren Auftrag oder die Wahl von Evaluationsthemen, die im Einflussbereich der Schule liegen. Die Erfüllung anderer Kriterien, wie z.B. die Formulierung realistischer Evaluationsziele oder das Stellen sinnvoller Entwicklungsfragen bedarf dagegen insbesondere bei Schulen, die noch wenig Erfahrung mit Evaluation und Qualitätsentwicklung haben, der externen Beratung, z.B. durch einen regionalen Prozessbegleiter. Dieser kann jedoch eine spezielle Ausbildung der Peers nicht ersetzen.

B) Merkmale der beauftragenden (einladenden) Schule

quantitatives Ranking (Angaben in Prozent)				Bestätigung der quantitativen Ergebnisse durch ...				Merkmal liegt im Einflussbe- reich von ...	
B	Gelingsmerkmal (Formulierung z.T. gekürzt)	S w	w	Σ	Inter- views	Fall- beispiele	Delphi- Studie		Evaluations- standards
B2	Veränderungswille und –bereitschaft der Schulleitung	81	19	100	v	v	ü		S
B4	Offenheit gegenüber den Ergebnissen der Evaluation	60	40	100			v		S
B1	Veränderungswille im Kollegium	52	47	99	v	v	v		S
B5	aktive Unterstützung durch die Schulleitung	62	34	96	v	v	ü		S
B3	enge Kooperation mit den Peers und Unter- stützung des PR	46	46	92	v	v	v		S, P
	sw = „sehr wichtig“ w = „wichtig“ Σ = Summe von sw + w					Bestätigung: voll, überwiegend , zum Teil Widerspruch zum quantitativen Ergebnis			Schule, Peers ZfA, sonsti- ge

Tabelle 103: Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der ausrichtenden Schule
(Auswahl: Σ mind. 90%)

Quellen: Fragebogen zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II),
eigene Interviews und Daten zu den Fallschulen,
Delphi-Studie von Balzer (2005),
Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation

Rolle des Kollegiums

Bei der Bewertung der Merkmale der ausrichtenden Schule erhalten zwei der neun überprüften Gelingensbedingungen von Peer Reviews eine Zustimmung von 100% der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens. Auf das erste davon, die Veränderungsbereitschaft der Schulleitung (Item B2) wird weiter unten im Abschnitt zur Rolle der Schulleitung genauer eingegangen. Die zweite Gelingensvoraussetzung, die von allen Befragten Zustimmung erfährt, ist die Offenheit der Betroffenen, also der Schulfamilie, gegenüber den Ergebnissen des Peer Reviews (Item B4). Diese Haltung wird wiederum von der schon angesprochenen Transparenz des gesamten Evaluationsprozesses sowie vom Auftreten und der Professionalität der Peers beeinflusst.

Neben der Offenheit gegenüber den Ergebnissen müssen die Betroffenen, insbesondere die Lehrkräfte, auch den nötigen Willen zu Veränderungen mitbringen (Item B1). 99% der Befragten sind der Ansicht, dass ein Peer Review ohne diese Voraussetzung nicht gelingen wird. Laut Interviewpartnern aus dem deutschen Auslandsschulwesen wird dieser Veränderungswille z.B. dadurch hervorgerufen, dass im Kollegium ein gewisser „Leidensdruck“ vorhanden sei. Lehrkräfte, die der Ansicht sind, dass in ihrem Unterricht oder an ihrer Schule ohnehin alles ganz gut laufe, werden wohl auch keine große Notwendigkeit einer Evaluation oder gar von Veränderungen sehen. Auf die Bedeutung des Veränderungswillens der Schulleitung (Item B2) und deren Unterstützung des Peer-Review-Prozesses (Item B5) wird im Folgenden noch genauer eingegangen.

Die Rolle der Schulleitung

Die aktive Unterstützung des Peer Reviews durch den Schulleiter ist eine zentrale Voraussetzung für dessen Gelingen (Item B5, 96%). Dieser schafft – meist in Abstimmung mit dem Orga-Team – die notwendigen Rahmenbedingungen für den Besuch der „kritischen Freunde“. Außerdem soll er sich nach Überzeugung der Interviewpartner mit dem Peer Review identifizieren und dieses nicht als lästige Pflicht behandeln. Der Schulleiter muss also selbst zentraler „Motor der Schulentwicklung“ sein und trägt nicht zuletzt entscheidend dazu bei, ob ein Peer Review überhaupt durchgeführt wird¹⁹⁴. So wird auch der Veränderungswille der Schulleitung (Item B2) von allen befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens als sehr wichtiger Faktor für den Erfolg eines Peer Reviews eingeschätzt. Ist diese Bereitschaft nicht vorhanden, sind qualitätsverbessernde Entwicklungsmaßnahmen, die aus den Ergebnissen der „kritischen Freunde“ abgeleitet werden könnten, von vorneherein zum Scheitern verurteilt, da der Schulleiter insbesondere an Deutschen Auslandsschulen eine starke Stellung inne hat (vgl. auch Abschnitt 3.2).

Wie gerade beschrieben ist es für das Gelingen eines Peer Reviews einerseits sehr wichtig, dass der Schulleiter dessen Durchführung aktiv unterstützt. Gleichzeitig soll er sich aber nach Meinung der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung während des Besuches der „kritischen Freunde“ möglichst im Hintergrund halten und nicht eingreifen (Item D11). Dieses Kriterium erfährt in FB II eine Zustimmung von 90% (vgl. Tabelle 83) und wird auch in den Interviews gestützt. Danach muss der Schulleiter in jedem Fall den Eindruck vermeiden, dass er die Arbeit der „kritischen Freunde“ in eine gewünschte Richtung lenken will. Außerdem eröffnet seine Zurückhaltung während des Evaluationsbesuches gleichzeitig den Vertretern des Orga-Teams die Möglichkeit, Verantwortung für den Prozessablauf zu übernehmen und dadurch selbst wichtige berufliche Erfahrungen zu sammeln. Lediglich in dem Fall, dass die Arbeit der Peers offensichtlich an der Aufgabenstellung durch die Schule vorbei läuft, kann der Schulleiter sich ausnahmsweise gezwungen sehen, in den Prozess einzugreifen.

In den Rückmeldungen zu den genannten Fragebogenitems und aus einer Vielzahl von Interviews wird immer wieder deutlich, dass der Leiter einer Deutschen Auslandsschule eine enorm wichtige Rolle für das Gelingen des Peer Reviews spielt. Neben der schon genannten Offenheit gegenüber den Ergebnissen und der aktiven Unterstützung des Evaluationsprozesses liegt eine zentrale Aufgabe des Schulleiters in der Einbeziehung möglichst weiter Teile der Schulfamilie. Dies beginnt bei der umfassenden Information über Zielsetzung und Ablauf der Evaluation (Stichwort: „Transparenz“) und setzt sich in einer motivierenden Haltung und in der Übergabe von Verantwortung an schulische Gremien (z.B. Steuergruppe) fort. Außerdem obliegt dem Schulleiter, gemeinsam mit dem Schulträger, die Bereitstellung der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen, die für ein gelingendes Peer Review unerlässlich sind (vgl. auch Items D7 und E8). Völlig falsch wäre es aus der Sicht der schriftlich und mündlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens – darunter auch einige Schulleiter – wenn die Schulleitung versuchen würde, den Evaluationsprozess möglichst eng zu steuern. So könnte der Eindruck entstehen, dass das Peer Review nicht in erster Linie an den Bedürfnissen der Schulgemeinde ausgerichtet ist, sondern vielmehr an den persönlichen (und evtl. versteckten) Zielsetzungen des Direktors.

Der Schulleiter hat enormen Einfluss auf die Kultur, wie an der Schule Entscheidungen getroffen werden. Dies spielt insbesondere für die in Abschnitt B des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews aufgeführten besonders wichtigen Merkmalen eine zentrale Rolle, da diese weitgehend von der Schule selbst beeinflusst werden können. Trotz-

¹⁹⁴ Diese Aussage gilt dann nur begrenzt, wenn die Durchführung eines Peer Reviews durch die ZfA verpflichtend vorgegeben ist.

dem sind die dort genannten zentralen Anforderungen für ein erfolgreiches Peer Review teilweise gar nicht so einfach zu erfüllen. Dies gilt z.B. für die offene Haltung des Kollegiums bzw. auch der anderen Mitglieder der Schulfamilie gegenüber dem Besuch der „kritischen Freunde“. Eine unter den Betroffenen vorhandene Skepsis und die daraus hervorgehende fehlende Offenheit gegenüber dem Evaluationsprozess und seiner Ergebnisse (B4) schlagen sich dann z.B. auch in einem mangelnden Veränderungswillen (B1) sowie in einer gering ausgeprägten Kooperationsbereitschaft (B3) nieder.

C) Merkmale der Peers

quantitatives Ranking (Angaben in Prozent)					Bestätigung der quantitativen Ergebnisse durch ...				Merkmal liegt im Einflussbe- reich von ...
C	Gelingensmerkmal (Formulierung z.T. gekürzt)	S w	w	Σ	Inter- views	Fall- beispiele	Delphi- Studie	Evaluations- standards	
C 13	hohe kommunikative Kompetenz der Peers	66	32	98	v	v		z.T.	so
C 12	hohe soziale Kompetenz der Peers	51	47	98	v	v	v	z.T.	so
C7	hohe Akzeptanz und Glaubwürdigkeit der Peers	57	37	94	v		v	v	so
C2	Unabhängigkeit der Peers von der Schule	57	36	93		z.T.	v	v	S
C 10	professionelles Maß an Distanz zwischen Peers und Schule	30	60	90	v	z.T.	v	v	S, P
sw = „sehr wichtig“ w = „wichtig“ Σ = Summe von sw + w					Bestätigung: voll, überwiegend, zum Teil Widerspruch zum quantitativen Ergebnis				Schule, Peers ZfA, sonsti- ge

Tabelle 104: Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der Peers (Auswahl: Σ mind. 90%)

Quellen: Fragebogen zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II), eigene Interviews und Daten zu den Fallschulen, Delphi-Studie von Balzer (2005), Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation

Von den 20 in Abschnitt C des Fragebogens enthaltenen Gelingensbedingungen erreichten lediglich fünf den Grenzwert von 90% Zustimmung, der sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit als „besonders wichtig“ für den Erfolg der Evaluation ausweist. Dies soll aber nicht dazu verleiten, die Rolle der „kritischen Freunde“ für ein gelingendes Peer Review gering zu schätzen, denn erstens erhielten die meisten Items von Abschnitt C des Fragebogens trotzdem noch hohe Zustimmungswerte (wenn auch unterhalb von 90%) und zweitens zählt für die Einschätzung der Bedeutung der Rolle der Peers nicht die Quantität, sondern in erster Linie die Qualität der Argumente.

Persönlichkeitsmerkmale der Peers

Zwei eng miteinander verflochtene Merkmale der Peers sind deren kommunikative und soziale Kompetenz (Items C12/13). Beide Gelingensbedingungen erhalten von den Teilnehmern an FB II eine Zustimmung von 98% und haben einen direkten Einfluss auf die Akzeptanz der Evaluatoren durch die Schulfamilie (Item C7, 94%). Hier sind z.B. das richtige Fingerspitzengefühl bei der Erhebung und nicht zuletzt bei der Präsentation der Evaluationsdaten von Nöten sowie die richtige Balance zwischen freundschaftlichem Auftreten und konstruktiver

Kritik (vgl. auch Item C10). Zudem helfen soziale und kommunikative Kompetenz bei der Kooperation der Peers untereinander.

Beziehung zwischen Peers und Schule

Der Begriff „kritische Freunde“ deutet bereits auf die Ambivalenz der Beziehung zwischen Peers und besuchter Schule hin. Einerseits sollen beide Partner ein professionelles Maß an Distanz wahren (Item C10, 90%), gleichzeitig aber auch partnerschaftlich miteinander umgehen. Zusätzlich sollen die Peers in keinem Abhängigkeitsverhältnis zu ihrem Auftraggeber, also der Schule, stehen (Item C2, 93%). Diese Abhängigkeit könnte zum einen formell-hierarchischer Natur sein (z.B. Dienstvorgesetzter), zum anderen aber auch auf engen persönlichen Beziehungen zwischen Evaluator und Evaluiertem beruhen. In der Praxis der Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen lässt sich insbesondere der Anspruch der Unabhängigkeit auf der Beziehungsebene nicht immer in Reinform verwirklichen. So stellt sich z.B. die Frage, ob ein Schulleiter, der als Peer im Einsatz und gleichzeitig mit seinem Kollegen von der evaluierten Schule befreundet ist, tatsächlich die notwendige persönliche Distanz für eine unvoreingenommene und kritische Bestandsaufnahme mitbringt¹⁹⁵.

Trotz des hohen Zustimmungswertes, den die Wahrung einer professionellen Distanz zwischen Peers und Schule in FB II erreicht, ist diese Anforderung in der Praxis der Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen einerseits nicht immer eindeutig erfüllbar und andererseits auch nicht immer leicht einzuschätzen. So stellt es für das Gelingen eines Peer Reviews nach Meinung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens nicht unbedingt ein Hindernis dar, wenn z.B. einzelne Peers mit Kollegen der besuchten Schule kollegial eng verbunden oder gar befreundet sind. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass 90% der Befragten der Ansicht sind, dass ein freundschaftlicher und offener Umgang zwischen Peers und Vertretern der Schule eine wesentliche Gelingensbedingung von Peer Reviews ist (Item D10). Das Adjektiv „freundschaftlich“ darf hier jedoch nicht zu wörtlich genommen werden, da die „kritischen Freunde“ an der evaluierten Schule ja oft nicht schon vorab persönlich bekannt sind. Treffender ist hier der Ausdruck „partnerschaftlicher“ Umgang, der für ein Peer Review – in Abgrenzung zur Inspektion, bei der die Evaluatoren in einer hierarchischen Stellung zur Schule stehen – charakterisierend sein sollte. Diese Gelingensbedingung eines partnerschaftlichen und offenen Umgangs gilt übrigens in beide Richtungen, denn auch die Vertreter der besuchten Schule sollten den „kritischen Freunden“ durch ihr Verhalten signalisieren, dass sie dort willkommen sind. Schwierig wird eine zu enge Beziehung zwischen beiden Partnern jedoch wie bereits angesprochen, wenn diese mit dem Leiter der evaluierten Schule gepflegt wird. In diesem Fall besteht das erhöhte Risiko, dass tatsächlich „weichgespülte“ Ergebnisse herauskommen, die von den Betroffenen als Gefälligkeitsgutachten wahrgenommen werden.

Von den fünf im Zusammenhang mit den Merkmalen der Peers untersuchten Gelingensbedingungen sind lediglich drei ganz oder teilweise von der evaluierten Schule beeinflussbar. So kann sie die geforderte Unabhängigkeit und Ausbildung der Peers bereits bei deren Auswahl berücksichtigen und im Umgang mit den „kritischen Freunden“ auf die nötige professionelle Distanz achten. Nicht direkt beeinflussbar sind dagegen die geforderten Persönlichkeitsmerkmale der Peers, wie Glaubwürdigkeit sowie kommunikative und soziale Kompetenz. Die ausrichtende Schule kann lediglich versuchen, bei der Auswahl der „kritischen Freunde“ auf diese Kriterien Rücksicht zu nehmen. Dies ist aber dann schwierig, wenn ihr die Peer-Kandidaten nicht persönlich bekannt sind.

¹⁹⁵ zum Einsatz von Schulleitern als Peers siehe auch Abschnitt 7.4.2

D) Merkmale der Durchführung der Evaluation

quantitatives Ranking (Angaben in Prozent)				Bestätigung der quantitativen Ergebnisse durch ...				Merkmal liegt im Einflussbe- reich von ...	
D	Gelingsmerkmal (Formulierung z.T. gekürzt)	S w	w	Σ	Inter- views	Fall- beispiele	Delphi- Studie		Evaluations- standards
D4	Den Lehrkräften ist klar, dass sie nicht persönlich beurteilt werden	84	16	100			v		S
D3	methodisch saubere Evaluation	68	32	100			v	v	P
D6	Interviews mit verschiedenen Teilen der Schulfamilie	86	13	99	v	v		z.T.	P
D1	Beachtung des Schutzes persönlicher Daten	81	17	98			v	v	P, S
D8	sinnvoll ausgestatteter Arbeitsraum der Peers	68	30	98	v	v			S
D7	ausreichende finanzielle und personelle Ressourcen	62	36	98	v	v	v		S
D16	ausreichend Zeit für die Sammlung und Aufbereitung der Daten ¹⁹⁶	55	42	97	v	v			S, P
D9	transparente Vorgehensweise der Peers	62	30	92	v		v		P, S
D11	Schulleitung hält sich beim Besuch der Peers weitgehend zurück ¹⁹⁷	38	52	90	v				S
D10	zwischen Peers und Vertretern der Schule herrscht ein freundschaftlicher Umgang	34	56	90	v	v			P, S
sw = „sehr wichtig“ w = „wichtig“ Σ = Summe von sw + w					Bestätigung: voll, überwiegend, zum Teil Widerspruch zum quantitativen Ergebnis				Schule, Peers ZfA, sonstige

Tabelle 105: Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der Evaluationsdurchführung (Auswahl: Σ mind. 90%)

Quellen: Fragebogen zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II), eigene Interviews und Daten zu den Fallschulen, Delphi-Studie von Balzer (2005), Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation

Umgang mit Personen und Daten

Zehn der 16 Gelingensbedingungen des Abschnitts D (Durchführung der Evaluation) erreichen bei den Rückmeldungen der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens den Grenzwert von 90% und werden damit in der vorliegenden Arbeit als „besonders wichtig“ für das Gelingen des Peer Reviews eingeschätzt. Zwei dieser Items erhielten sogar den maximalen Zustimmungswert von 100%. Eines davon ist, dass bei den Lehrkräften Klarheit darüber herrschen soll, dass sie nicht persönlich beurteilt werden (Item D4). Diese Gelingensbedingung schätzen sogar 84% der Befragten als „sehr wichtig“ ein. Sowohl bei den Peer-Review-

¹⁹⁶ Item D16 wird im Rahmen des Teilbereichs E (Ergebnispräsentation) im Zusammenhang mit der Diskussion des Zeitbedarfs für ein gelingendes Peer Review ausgewertet.

¹⁹⁷ Dieses Merkmal wurde bereits oben im Zusammenhang mit der Rolle des Schulleiters für das Gelingen der Peer-Evaluation besprochen.

Interviews als auch bei der Nutzung anderer Evaluationsinstrumente muss auf den Schutz von persönlichen Daten und von Daten der Schule Rücksicht genommen werden (Item D1). Diese Gelingensbedingung erreicht eine Zustimmung von 98% und wird von 81% der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung als „sehr wichtig“ eingestuft.

Die Forderung, dass die Datenhoheit bei der evaluierten Schule liegen müsse, erhält ebenfalls eine hohe Zustimmung von 95% (Item E17). Bei der Gelingensbedingung, dass die Ergebnisse des Peer Reviews keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen dürften (Item E14) liegt der Wert bei ähnlich hohen 93%. Erschwert wird die Einhaltung des Daten- und Persönlichkeitsschutzes dadurch, dass dieser von drei verschiedenen Gruppen verantwortet wird. Da sind zum einen die Peers, die bei der Aufbereitung ihrer Daten darauf achten müssen, dass aus ihnen keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gezogen werden können. Zusätzlich muss die ausrichtende Schule diese Gelingensbedingung beachten und gleichzeitig der Forderung nachkommen, die Evaluationsergebnisse einer möglichst breiten schulischen Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Der dritte Akteur, der den Umgang mit den Evaluationsdaten beeinflusst ist die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die zwar einerseits die Verfügungsgewalt der Daten bei den Einzelschulen belässt, gleichzeitig jedoch fordert, dass den Inspektoren der Bund-Länder-Inspektion die zentralen Ergebnisse des Peer Reviews in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt werden.

Methodische Vorgehensweise

Bei den Rückmeldungen zu FB II erreicht die Erfolgsbedingung einer methodisch sauberen Durchführung der Evaluation (Item D3) die vollständige Zustimmung aller Teilnehmer an der schriftlichen Befragung. Zu den methodischen Anforderungen an ein gelingendes Peer Review gehört nach Einschätzung der Teilnehmer an FB II auch, dass bei den Interviews Personen aus verschiedenen Teilen der Schulfamilie befragt werden (Item D6). Diesem Merkmal stimmen fast alle Befragten (99%) zu, 86% halten es sogar für „sehr wichtig“. Durch den genannten Mix aus Interviewpartnern verschiedener schulischer Gremien soll u.a. gewährleistet werden, dass unterschiedliche Sichtweisen in den Rückmeldungen an die Peers Berücksichtigung finden. Diese Bedingung wird in der Praxis des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen in der Regel eingehalten. Die inhaltliche Verlässlichkeit der Interviewaussagen wird jedoch ebenso durch die Auswahl der Gesprächspartner beeinflusst. So ist es nicht nur denkbar, sondern auch durch eine Interviewaussage bestätigt, dass z.B. ein Schulleiter über die Wahl der Interviewpartner versuchen könnte, auf die Ergebnisse des Peer Reviews Einfluss zu nehmen (Interview SG12P). Die Maximalforderung, dass die Gesprächspartner ausschließlich durch die Evaluatoren ausgewählt werden sollten, lässt sich jedoch kaum verwirklichen, da die Peers in der Regel im Vorfeld ihres Besuches keine persönlichen Ansprechpartner in den verschiedenen schulischen Gremien haben. Ein gangbarer Kompromiss erscheint deshalb, dass die Peers Gremien vorgeben, aus denen die Gesprächspartner kommen und die Steuergruppe bzw. das Orga-Team der ausrichtenden Schule die konkreten Personen auswählt.

Bereitstellung von Ressourcen

Ein erfolgreiches Peer Review erfordert den Einsatz zusätzlicher personeller und finanzieller Ressourcen. Der Begriff „zusätzlich“ wird hier ganz bewusst gewählt, weil es sich z.B. um Arbeitsaufwand handelt, der zwar teilweise von den vorhandenen Lehrkräften der evaluierten Schule zu leisten ist, diese aber eben mit zusätzlich zu erbringenden Tätigkeiten belastet. Der Evaluationseinsatz der Peers stellt ebenfalls eine solche zusätzlich erforderliche personelle Ressource dar. Diese wird zwar nicht von der besuchten, sondern von den entsendenden Schulen bereitgestellt, sie stellt aber gleichwohl im dortigen Kollegium eine zusätzliche Belastung dar. Gleichzeitig erfordern die Anreise sowie die Unterkunft und Verpflegung der „kritischen Freunde“ auch zusätzliche finanzielle Ressourcen, die je nach Anzahl der Peers und deren Entfernung von der zu evaluierenden Schule sehr schnell mehrere Tausend Euro

erreichen können. Zu den eingesetzten finanziellen Mitteln kommen noch andere materielle Ressourcen hinzu. So erreicht bei den Teilnehmern an der schriftlichen Befragung (FB II) die Gelingensbedingung, dass den Peers ein eigener, sinnvoll ausgestatteter Arbeitsraum zur Verfügung stehen solle, einen Zustimmungswert von 98%. Zur Standardausstattung des Arbeitszimmers sollten hierbei z.B. Computer und Drucker gehören sowie Getränke und Verpflegung. Daneben sollte der Raum auch gewährleisten, dass die Peers dort ungestört arbeiten und sich über vertrauliche Informationen austauschen können.

Die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen spielt nicht nur im Vorfeld und während des Besuchs der „kritischen Freunde“ eine wichtige Rolle für das Gelingen des Peer Reviews, sondern auch bei der Konzeption und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen. So erhält die Forderung, dass für die Umsetzung von Maßnahmen zusätzlich Ressourcen zur Verfügung stehen müssten, von den befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens eine Zustimmung von 92% (Item F8). Hierzu gehören z.B. Entlastungsstunden für Lehrkräfte, die sich besonders engagiert in die Umsetzung der Peer-Review-Ergebnisse einbringen. Außerdem sind für die Verwirklichung mancher Entwicklungsmaßnahmen zusätzliche finanzielle Mittel nötig, wenn z.B. zur Verbesserung der Lesekompetenz neue Bücher angeschafft werden sollen oder der Computerraum für den Informatikunterricht mit neuen Rechnern ausgestattet werden muss. Diese beiden Beispiele deuten schon an, dass die zusätzlichen finanziellen Ressourcen zwischen überschaubaren Geldbeträgen und erheblichen Summen liegen können. Unabhängig davon wird wohl ein Peer Review aus der Sicht der Betroffenen nur dann als erfolgreiches Entwicklungsinstrument wahrgenommen, wenn die finanzielle Unterstützung, die mit Rücksicht auf die Finanzkraft der Schule bereit gestellt werden kann, auch zur Umsetzung von abgeleiteten Entwicklungsmaßnahmen zur Verfügung steht.

Transparenz des Verfahrens

Ein weiteres Gelingensmerkmal, das von den Teilnehmern an der schriftlichen Befragung (FB II) als besonders wichtig eingeschätzt wird, ist, dass die Vorgehensweise der Peers, also insbesondere die Arbeitsmethodik, den Betroffenen jederzeit transparent ist (Item D9, 92%). In den Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens wurde das Thema Transparenz immer wieder im Zusammenhang mit dem Gelingen von Peer Reviews angesprochen (vgl. auch Item A8). Die unzureichende Information der Schulgemeinde wirkt sich negativ auf die Akzeptanz des Verfahrens und der Evaluationsergebnisse aus. Werden die Rückmeldungen der „kritischen Freunde“ jedoch nicht akzeptiert, ist auch nicht mit einer überzeugten Ableitung und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen zu rechnen.

Die im Bereich der Durchführung des Peer Reviews als besonders wichtig kategorisierten Gelingensbedingungen sind etwa zu gleichen Teilen von der ausrichtenden Schule und/oder den Peers beeinflussbar. Eine wichtige Vorleistung, welche die Schule zu erbringen hat, ist dabei die möglichst umfassende interne Information über Ziele und Ablauf der Evaluation (vgl. D4, D1, D9, D10). Außerdem kann ein Peer Review nur überzeugend wirken und durchgeführt werden, wenn die ausrichtende Schule bereit und in der Lage ist, die dafür notwendigen Ressourcen bereitzustellen (D7, D8). Von den „kritischen Freunden“ selbst wird dagegen im Zusammenhang mit der Durchführung ihrer Evaluationsarbeit eine professionelle Vorgehensweise eingefordert, die zu gültigen Ergebnissen und zu deren Akzeptanz in der Schulgemeinde führt (D3, D6, D1, D9).

E) Präsentation der Ergebnisse und schriftlicher Abschlussbericht

quantitatives Ranking (Angaben in Prozent)				Bestätigung der quantitativen Ergebnisse durch ...				Merkmal liegt im Einflussbe- reich von ...	
E	Gelingsmerkmal (Formulierung z.T. gekürzt)	S w	w	Σ	Inter- views	Fall- beispiele	Delphi- Studie		Evaluations- standards
E4	Die Art der Ergebnisdarstellung ist gut verständlich.	73	27	100	v		v	v	P, S ¹⁹⁸
E19	ausreichend Zeit zur Vorbereitung der Ergebnispräsentation	62	38	100	v	v			S, P
E3	Unterscheidung zwischen Fakten, Interpretation und Empfehlung	91	8	99	v	v	v		P
E11	Die besuchte Schule erhält zeitnah den schriftlichen Bericht.	58	41	99	v	v	v		P
E7	direkte mündliche Rückmeldung im Anschluss an den Besuch	78	19	97	v	v	v		S, P
E2	Kritische Ergebnisse werden klar benannt.	71	26	97	v	v		v	P
E9	Einbeziehung aller schulischen Gruppen in Diskussion und Auswertung der Ergebnisse	58	38	96	v	v			S
E17	Datenhoheit liegt bei der Schule	74	21	95	v	v			S, ZfA
E13	Diskussion der Ergebnisse erfolgt zeitnah zum Peer Review	45	49	94	v	v			S
E14	Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zu	75	18	93	v	v	v	v	P
E1	Peer Bericht enthält nicht nur Ergebnisse, sondern auch Ziele und Methoden der Eval.	47	45	92	v	v	v	v	P
E10	Die Ergebnisse werden vollständig dargestellt.	51	40	91	z.T.	v	v	v	P
E8	Anwesenheit von Vertretern aller schulischer Gruppen bei der Ergebnispräsentation	61	29	90	v	v	v	v	S
	sw = „sehr wichtig“ w = „wichtig“ Σ = Summe von sw + w					Bestätigung: voll, überwiegend, zum Teil Widerspruch zum quantitativen Ergebnis			Schule, Peers ZfA, sonstige

Tabelle 106: Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der Präsentation der Ergebnisse
(Auswahl: Σ mind. 90%)

Quellen: Fragebogen zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II),
eigene Interviews und Daten zu den Fallschulen,
Delphi-Studie von Balzer (2005),
Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation

¹⁹⁸ Die Schule kann z.B. dadurch zur Verständlichkeit des Berichts beitragen, wenn sie diesen zusammenfasst und/oder in die Sprache des Sitzlandes übersetzt.

Sprachliche und inhaltliche Gestaltung der Ergebnismeldung

Die große Bedeutung, die der Präsentation der Ergebnisse für das Gelingen von Peer Reviews zugemessen wird, zeigt sich u.a. in der Tatsache, dass von 20 Items, die zu diesem Punkt in Abschnitt E des FB II überprüft wurden, 13 eine Zustimmung von mindestens 90% erhielten. Neun dieser Gelingensbedingungen wurden sogar von (mehr als) 95% der Befragten als „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ eingestuft. Darunter erhalten zwei Items eine Zustimmung von 100%, z.B., dass die Art der (sprachlichen) Darstellung der Ergebnisse für die Adressaten verständlich sein soll (Item E4). In diesem Zusammenhang hilft es, sich vor Augen zu führen, wer tatsächlich die Adressaten des Abschlussberichtes sind bzw. wer sie sein sollen. Einerseits wird gefordert, dass alle schulischen Gremien Zugang zu den vollständigen Ergebnissen des Peer Reviews haben sollten (Item E15), andererseits zeigt die Praxis (vgl. z.B. Fallschulen), dass der schriftliche Bericht selbst in der Lehrerschaft meist nur von einem besonders interessierten Teil gelesen wird. Bei Eltern und Schülern beschränkt sich die Lektüre – wenn der schriftliche Bericht dort überhaupt gelesen wird – ohnehin auf wenige Vertreter. Nichtsdestotrotz stellt sich hinsichtlich der geforderten Verständlichkeit der Sprache des Abschlussberichtes die Frage, ob dieser für den Fall, dass nicht alle Adressaten Deutsch verstehen (z.B. Begegnungsschule) auch in die Sprache des Sitzlandes übersetzt wird. Selbst wenn die Übersetzung des vollständigen Textes (abhängig von dessen Länge) meist nicht praktikabel erscheint, sollte in diesem Fall zumindest eine landessprachliche Zusammenfassung erstellt werden. Eine solche Verdichtung des schriftlichen Berichtes (auch in der deutschen Fassung) stellt zwar für die ausrichtende Schule einen zusätzlichen Arbeitsschritt dar, erhöht aber gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, dass dieser von den Betroffenen tatsächlich zur Kenntnis genommen wird. In Hinblick auf die hohe Wertigkeit, die die Gelingensbedingung E4 (Verständlichkeit) von den Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens erfährt, erscheint dieser Aufwand durchaus gerechtfertigt. Gleichwohl gilt es bei der Verdichtung des Ursprungstextes zu beachten, dass dadurch keine wesentlichen Inhalte verfälscht werden oder gar ganz verloren gehen. So sprechen sich 91% der schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens dafür aus, dass für ein gelingendes Peer Review die vollständige und unveränderte Darstellung der Ergebnisse erforderlich ist (Item E10). Zu dieser Vollständigkeit gehört, dass der Bericht der „kritischen Freunde“ neben den erhobenen Daten auch Ziele und Methoden der Evaluation enthalten soll (Item E1, 92%). Zudem müssen in den Rückmeldungen der Peers die kritischen Beobachtungen bzw. Ergebnisse klar benannt werden (Item E2, 97%). Dies erfordert insbesondere bei der mündlichen Präsentation von den „kritischen Freunden“ ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz (vgl. Item C13) und Übung im konstruktiven Feedback.

Sowohl im schriftlichen Abschlussbericht als auch in der mündlichen Präsentation der Ergebnisse sollte zwischen den reinen Daten (Fakten), deren Interpretation und Empfehlungen unterschieden werden (Item E3). Die Bedeutung dieser Gelingensbedingung aus der Sicht der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung erschließt sich nicht nur daraus, dass das entsprechende Item eine Zustimmung von 99% erhielt, sondern sogar von 91% als „sehr wichtig“ eingestuft wurde. Kein anderes Item des Fragebogens (FB II) hat einen höheren Prozentwert für „sehr wichtig“. Die Einhaltung der Anforderungen an die Einbeziehung von Zielsetzungen und Methodik (Item E1) und die Trennung von Fakten, Interpretationen und Empfehlungen (Item E3) dürfte umso wahrscheinlicher zu erwarten sein, wenn die „kritischen Freunde“ (oder zumindest einer davon) eine spezielle Evaluationsausbildung durchlaufen haben (vgl. Item C20). Gleiches gilt für die bei der mündlichen Rückmeldung der (kritischen) Ergebnisse erforderlichen Feedback-Techniken.

Zeitpunkt der Rückmeldung der Ergebnisse

Bei der Auswertung der Daten zum Teil E des Fragebogens zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews wird klar, dass die möglichst schnelle Rückmeldung der Ergebnisse für die Betroffenen einen sehr hohen Stellenwert hat. Dies gilt sowohl für die Zusendung des schriftlichen Abschlussberichtes (vgl. Item E11, 99%) als auch für die mündliche Präsentation der Ergebnisse direkt im Anschluss an die Evaluationsarbeit der „kritischen Freunde“ (Item E7, 97%). Die sofortige Rückmeldung der Ergebnisse durch die Peers ist an den Deutschen Auslandsschulen gängige Praxis und hat nach Einschätzung von 78% der Befragten einen „sehr wichtigen“ Einfluss auf das Gelingen des Peer Reviews. Eine kontrovers diskutierte Frage ist dagegen, ob die mündlich dargestellten Ergebnisse und evtl. auch deren Gültigkeit dann gleich zwischen Teilnehmern an der Präsentation und den „kritischen Freunden“ diskutiert werden sollten. Dafür spricht, dass hier sicherlich häufig bei den Betroffenen berechtigter Klärungs- und Diskussionsbedarf besteht. Dagegen spricht, dass die Ergebnisse dabei sehr schnell zerredet und die Peers in eine Verteidigungshaltung gedrängt werden könnten. Unabhängig davon, ob die Diskussion noch in Anwesenheit der „kritischen Freunde“ stattfindet, ist es aus der Sicht der schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens besonders wichtig, dass diese Auseinandersetzung mit den Ergebnissen zeitnah geschieht (Item E13, 94%). So erfolgte die Diskussion der Evaluationsergebnisse unter Einbeziehung des ganzen Kollegiums beziehungsweise der Schulfamilie an den vier Fallschulen erst mit mehrmonatiger Verspätung. Diese Verzögerung wirkt sich einerseits negativ auf die Motivation aus, sich mit den Daten konstruktiv auseinanderzusetzen und bringt andererseits das Problem mit sich, dass diese den Betroffenen erst wieder ins Gedächtnis gerufen werden müssen.

Die zeitnahe Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen wird zu gleichen Teilen von den „kritischen Freunden“ und der ausrichtenden Schule verantwortet. Letztere ist z.B. dafür verantwortlich, dass in den Schulbesuch der Peers noch eine abschließende mündliche Rückmeldung eingeplant und eine schnelle inhaltliche Auseinandersetzung mit den Ergebnissen des Abschlussberichtes angestrebt werden. Die „kritischen Freunde“ selbst sind wiederum dafür verantwortlich, dass sowohl die Abschlusspräsentation als auch der schriftliche Bericht rechtzeitig fertiggestellt werden. Zur verbindlichen Regelung dieser Verfahrensschritte eignet sich ein schriftlicher Peer-Review-Kontrakt (vgl. Item A3).

Die Einbeziehung der Schulfamilie in Auswertung und Umsetzung der Ergebnisse

Unabhängig davon, wann die Evaluationsergebnisse diskutiert werden, sollten in deren Präsentation Vertreter aller schulischen Gruppen einbezogen sein (Item E8, 90%). Die Untersuchung von 45 Auslandsschulen hat hierzu ergeben, dass in die Rückmeldung regelmäßig die Lehrkräfte eingebunden waren und in etwa drei Vierteln der Fälle auch Vertreter von Eltern- und Schülerschaft. Bei der Auswertung der Daten und der daraus folgenden Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen ist der Anteil der Einbeziehung der Eltern- und Schülervereiner an den untersuchten Schulen noch geringer, wenn auch nicht exakt zu beziffern, da dieser Peer-Review-Schritt in fast allen Fällen über Steuergruppen organisiert wurde und aus der Untersuchung nicht hervor ging, wie diese besetzt waren. Grundsätzlich wird die Integration aller schulischen Gruppen in Diskussion und Auswertung der Evaluationsergebnisse als zentrale Gelingensbedingung von Peer Reviews gesehen (Item E9, 96%). Die Einbeziehung der gesamten Schulfamilie erfährt als Rahmenbedingung für eine erfolgreiche Evaluation eine ähnlich hohe Zustimmung (Item F3, 93%). In der Gesamtschau der drei hier genannten Items wird deutlich, dass die befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens der Einbeziehung der ganzen Schulfamilie in alle Prozessschritte des Peer Reviews eine sehr hohe Bedeutung für dessen Gelingen einräumen. Diese Vorgehensweise dient einerseits der Akzeptanz der Ergebnisse und andererseits der Überzeugungsarbeit für die Notwendigkeit von Entwicklungsmaßnahmen. In der Praxis des deutschen Auslandsschulwesens werden jedoch die umsetzungsnahen Phasen des Evaluationsprozesses häufig durch die Schulleiter und Lehrkräfte

dominiert. Dies liegt teilweise an der noch nicht sehr ausgeprägten Kooperationskultur einiger Auslandsschulen, andererseits auch an ganz praktischen Erwägungen. So sind z.B. Arbeitssitzungen, an denen nur Lehrkräfte teilnehmen, in der Regel leichter terminierbar, als wenn Schüler- und v.a. Elternvertreter einbezogen werden müssen. Die in den Interviews in einem Fall geäußerte Kritik, dass insbesondere die etwas jüngeren Schüler nicht die nötige Einsicht bzw. Reife mitbringen würden, um sich konstruktiv in den Auswertungsprozess des Peer Reviews einzubringen hat sich in der Mehrzahl der Gespräche mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens und auch an den vier Fallschulen nicht bestätigt. Art und Umfang der Einbeziehung der verschiedenen Gremien liegen vollständig in der Hand der ausrichtenden Schule. Hier liegt es in erster Linie an der Schulleitung, von der Vorbereitung bis zur Auswertung des Peer Reviews für einen transparenten Prozess zu sorgen (vgl. auch Items A8 und D9) und die gesamte Schulfamilie nicht zuletzt auch bei der Diskussion und Umsetzung der Ergebnisse aktiv einzubeziehen. Das Peer Review bietet sicher eine gute Gelegenheit, die Schule und ihren Entwicklungsprozess zu öffnen.

Zeitbedarf eines gelingenden Peer Evaluation

Die Frage des Zeitbedarfs, der für ein gelingendes Peer Review besteht bzw. des Zeitdrucks, unter dem die „kritischen Freunde“ bei ihrer Arbeit stehen, wurde an verschiedenen Stellen des FB II und auch in den Interviews immer wieder thematisiert. So wurde z.B. von den befragten Peers einer gemeinsamen, mindestens halbtägigen Vorbereitungszeit an der evaluierten Schule eine hohe Bedeutung für das Gelingen des Peer Reviews beigemessen (Item A12, 89%). Diese Anforderung besteht umso mehr, wenn sich die „kritischen Freunde“ vorher noch nicht gekannt haben und das erste Mal zusammen arbeiten. Neben dem persönlichen Kennenlernen stehen bei diesem Treffen v.a. Absprachen zur Vorgehensweise und die Erstellung bzw. Überarbeitung der Evaluationsinstrumente an. Je besser die Abstimmung unter den Peers im Vorfeld des Schulbesuches, umso effizienter und schneller kann die gemeinsame Vorbereitung vor Ort erledigt werden. Umso besser wiederum die Strukturierung des Aufenthaltes und die Passgenauigkeit der Evaluationsinstrumente, umso weniger Zeitbedarf ist für die Erhebung der Daten und deren Aufbereitung erforderlich. Die Investition von Zeit in eine intensive Vorbereitung kann also anschließend Zeit für den eigentlichen Beobachtungsauftrag sparen.

Neben dem Einfluss der Qualität der Vorbereitung ist die Dauer der Sammlung und Aufbereitung der Daten vor Ort von Umfang und Komplexität der Evaluationsschwerpunkte sowie von der Anzahl der Peers abhängig (vgl. Item C16). Deshalb lässt sich die aus der Sicht der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens besonders wichtige Gelingensbedingung, dass für die Sammlung und Aufbereitung der Daten ausreichend Zeit zur Verfügung stehen muss (Item D16, 97%), nicht pauschal in eine bestimmte sinnvolle Dauer in Tagen umrechnen¹⁹⁹. Aus der Praxis der Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (FB I) und aus den Interviews mit Peers und Steuergruppenmitgliedern lässt sich jedoch als Faustregel ableiten, dass den „kritischen Freunden“ *pro Evaluationsschwerpunkt* ein Tag für die Sammlung und Aufbereitung der Daten zur Verfügung stehen sollte. Hinzu kommt dann noch die Vorbereitung der mündlichen Präsentation der Ergebnisse. Die Tatsache, dass die zu diesem Punkt schriftlich befragten Peers zu 100% der Meinung sind, dass eine ausreichende Vorbereitungszeit für die Rückmeldung eine „wichtige“ bzw. sogar „sehr wichtige“ Gelingensbedingung darstellt, belegt die Bedeutung dieses Abschnitts des Peer Reviews. In den Interviews wird diese Einschätzung u.a. dadurch bestätigt, dass verschiedene Peers den enormen Zeitdruck beklagen, unter dem sie z.B. die Powerpoint-Präsentation der Evaluationsergebnisse anfertigen mussten. Dabei ist die Art der mündlichen Rückmeldung ein entscheidender Faktor

¹⁹⁹ Der in Abschnitt 7.8 von einem regionalen Prozessbegleiter gemachte Vorschlag für einen groben Zeitplan muss also in jedem Einzelfall an die speziellen Gegebenheiten angepasst werden.

dafür, wie die von den Peers ermittelten Daten und evtl. auch deren Empfehlungen von den Betroffenen aufgenommen werden.

Die Anforderung, ob der schriftliche Abschlussbericht des Peer Reviews noch während des Besuches an der evaluierten Schule weitgehend fertiggestellt werden sollte (Item E20), wurde zwar in der schriftlichen Befragung (FB II) von den Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens nicht mehrheitlich als Gelingensbedingung von Peer Reviews bewertet (Zustimmung: 49%), in den Interviews mit Peers wurde jedoch deutlich, dass diese Vorgehensweise wünschenswert wäre. Die Vorteile der weitgehenden²⁰⁰ Fertigstellung des Abschlussberichts sind, dass die Daten den Peers noch präsent sind und dass sich die schriftliche Berichtslegung nicht dadurch verzögert, dass die „kritischen Freunde“ zurück an ihren Heimatschulen dort von der aufgelaufenen Arbeit vereinnahmt werden und die Eindrücke des Peer Reviews schnell verblasen.

Aus den hier geschilderten Ergebnissen der schriftlichen Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens und den Interviewaussagen wird deutlich, dass der Faktor Zeit eine enorme Bedeutung für das Gelingen eines Peer Reviews hat. Dabei ist in erster Linie die Zeit gemeint, die die „kritischen Freunde“ für ihre Arbeit an der besuchten Schule zur Verfügung haben. Sowohl ausgedehnte vorbereitende als auch umfangreiche nachbereitende (z.B. Berichtslegung) Arbeiten erwiesen sich in den meisten Fällen als wenig realistisch, da die Peers sich in der Regel aus den besonders engagierten Lehrkräften rekrutieren, die damit auch an ihrer eigenen Schule einer hohen Arbeitsbelastung unterliegen. Zusätzlich zur Vorbereitung und Durchführung der Evaluation sowie zur Präsentation und Verschriftlichung der Ergebnisse benötigen auch deren Auswertung und Nutzung an der untersuchten Schule ausreichend zeitliche Ressourcen (vgl. Tabelle 107).

Die Gelingensbedingungen der Präsentation der Peer-Review-Ergebnisse werden v.a. durch das Auftreten und die Vorgehensweise der Peers beeinflusst (vgl. Tabelle 106). Die Schule muss jedoch für eine gelingende Rückspiegelung der gewonnenen Daten auch die notwendigen Rahmenbedingungen setzen. Hierzu gehört neben der zeitlichen Organisation des Peer Reviews nicht zuletzt die Einbeziehung aller relevanten schulischen Gruppen in die Präsentation und Auswertung der Ergebnisse. Hinsichtlich der geforderten Datenhoheit der Schule hat auch die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen Einfluss auf ein gelingendes Peer Review.

²⁰⁰ Der semantische und gestalterische (z.B. Formatierung) „Feinschliff“ muss auch in diesem Fall noch im Anschluss an den Besuch der evaluierten Schule erfolgen.

F) Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews

quantitatives Ranking (Angaben in Prozent)					Bestätigung der quantitativen Ergebnisse durch ...				Merkmal liegt im Einflussbe- reich von ...
F	Gelingensmerkmal (Formulierung z.T. gekürzt)	S w	w	Σ	Inter- views	Fall- beispiele	Delphi- Studie	Evaluations- standards	
F1	Für die Beteiligten wird ersichtlich, dass aus den Ergebnissen Konsequenzen gezogen werden.	75	24	99	v		v	v	S
F6	Priorität von Maßnahmen, die als besonders wichtig eingeschätzt werden	58	40	98	v				S
F3	Einbeziehung aller schulischen Gruppen in die Ableitung von Maßnahmen	53	40	93	v	v			S
F8	zusätzliche Ressourcen für die Umsetzung von Maßnahmen ²⁰¹	52	40	92	v	v			S
sw = „sehr wichtig“ w = „wichtig“ Σ = Summe von sw + w					Bestätigung: voll, überwiegend, zum Teil Widerspruch zum quantitativen Ergebnis				Schule, Peers ZfA, sonsti- ge

Tabelle 107: Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der Nutzung der Evaluationsergebnisse
(Auswahl: Σ mind. 90%)

Quellen: Fragebogen zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II),
eigene Interviews und Daten zu den Fallschulen,
Delphi-Studie von Balzer (2005),
Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation

Vier der acht Gelingensbedingungen im Fragebogenabschnitt F zur Nutzung der Evaluationsergebnisse erreichen eine Zustimmung von mehr als 90%. Darunter ist es für die befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens besonders wichtig, dass für die Beteiligten ersichtlich ist, dass **aus den Ergebnissen Konsequenzen** gezogen werden (Item F1). Dieses Merkmal erreicht eine Zustimmung von 99% und drei Viertel halten es sogar für sehr wichtig für ein gelingendes Peer Review. Bereits in Abschnitt 5.2 der vorliegenden Arbeit wurde herausgearbeitet, dass ein erfolgreiches Peer Review nicht nur die Bereitstellung verlässlicher Daten zu den evaluierten Beobachtungsschwerpunkten beinhaltet, sondern, dass sich daraus auch konkrete Entwicklungsmaßnahmen ableiten sollten, die zu einer Verbesserung der schulischen Qualität beitragen. Ein regionaler Prozessbegleiter bringt dies im Interview mit knappen und dafür umso prägnanteren Worten auf den Punkt: „*Allein vom Wiegen wird die Sau nicht fett. (Interview PB2)*“

Priorisierung von abgeleiteten Maßnahmen

Nach Ansicht der großen Mehrheit der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews (FB II) haben hierbei diejenigen Maßnahmen Priorität, die von den Betroffenen als besonders wichtig bzw. dringlich eingeschätzt werden (Item F6, 98%). Das ergänzende Merkmal, dass solche Maßnahmen bevorzugt umgesetzt werden sollten, bei denen schnell erkennbare Erfolge zu erwarten sind (Item F5) erreichte in der schriftlichen Befragung lediglich eine Zustimmung von 60% und wurde deshalb in Tabelle 107 nicht

²⁰¹ Dieses Item wurde oben bereits im Zusammenhang mit Abschnitt D (Durchführung der Evaluation) der Thematik der Ressourcenbereitstellung zugeordnet und besprochen (vgl. Tabelle 83).

den „besonders wichtigen“ Gelingensbedingungen zugeordnet. In den Interviews stellte sich aber gleichwohl heraus, dass es für die Motivation der Betroffenen, sich in der schulischen Entwicklungsarbeit nachhaltig zu engagieren, durchaus von großer Bedeutung ist, dass dieses Engagement auch schnelle erste Erfolge zeitigt. Die Notwendigkeit des „Bohrens von dicken Brettern (Interview PB3)“ bleibt davon jedoch unberührt.

Einbeziehung der Schulfamilie

Um zu erfahren, welche Evaluationsergebnisse bei den Betroffenen einen besonders großen Handlungsbedarf hervorrufen und welche Maßnahmen sie für die Verbesserung der Qualität in den untersuchten Bereichen favorisieren, ist es nötig, die gesamte Schulfamilie beim Prozess der Datenauswertung und der daraus abgeleiteten Konzeption von Entwicklungsschritten zu beteiligen (Item F3, 93%). Dies kann z.B. über einen Pädagogischen Tag geschehen, zu dem auch Mitglieder des Schulvorstandes sowie Eltern- und Schülervereine eingeladen sind, oder die Einbeziehung der Schulfamilie kann über eine Steuergruppe erfolgen, in der Repräsentanten aller wichtigen schulischen Gremien vertreten sind. Der Vorteil der Lösung, im Rahmen eines Pädagogischen Tages das gesamte Kollegium sowie Schüler, Eltern und Vorstand einzubeziehen liegt bei der breiteren Verankerung der Evaluationsergebnisse im Kollegium, das in der Regel auch hauptsächlich von der späteren Umsetzung der abgeleiteten Entwicklungsmaßnahmen betroffen ist. Die Organisation dieses Schrittes im Rahmen einer Steuergruppe bringt wiederum den Vorteil, dass deren Arbeit aufgrund der geringeren Personenzahl in der Regel leichter organisierbar ist und durch die Nutzung mehrerer Sitzungen des Gremiums ein höheres Maß an Kontinuität im Prozess gewährleistet wird. Das Beispiel einer Fallschule zeigt, dass man auch beide Herangehensweisen sinnvoll miteinander kombinieren kann: Die ersten Schritte bei der Auswertung der Daten und der Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen erfolgen im Rahmen von Pädagogischen Tagen und anschließend arbeitet die Steuergruppe in Kooperation mit der Schulleitung weiter mit den Ergebnissen (vgl. Abschnitt 6.2.3). Unabhängig davon, wie bei der Auswertung der Daten vorgegangen wird, liegen die Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews und deren Umsetzung in konkrete Entwicklungsmaßnahmen vollständig im Einflussbereich der Schule.

7.9.2 Besondere Gelingensbedingungen an Deutschen Auslandsschulen

Der vorangegangene Abschnitt zu den allgemeinen Gelingensbedingungen von Peer Reviews zeigt, dass die große Mehrheit der Erfolgsfaktoren, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit beschrieben wurden, sowohl für Schulen in Deutschland als auch für Deutsche Auslandsschulen gelten. In den verschiedenen Abschnitten von FB II finden sich jedoch auch einige Items, die speziell auf das Auslandsschulwesen ausgerichtet sind oder die dort eine besondere Bedeutung erfahren. Diese Gelingensbedingungen sollen nun noch einmal aufgegriffen und hinsichtlich ihrer Relevanz für ein erfolgreiches Peer Review an Deutschen Auslandsschulen beleuchtet werden. Dabei gilt es zu unterscheiden zwischen Erfolgsbedingungen, die beim Peer Review in Deutschland keine Rolle spielen und solchen, die im Auslandsschulwesen eine im Vergleich zum deutschen Schulwesen besondere Bedeutung haben (vgl. Tabelle 108).

Die meisten Gelingensbedingungen, die in der folgenden Tabelle aufgeführt sind, wurden über die schriftliche Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (FB II) erfasst. Ergänzend sind noch zwei Erfolgsfaktoren enthalten, die sich aus der Analyse der Fallschulen und der Interviews mit Vertretern Deutscher Auslandsschulen herauskristallisiert haben.

Besondere Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen			
zusätzlich im Vergleich zu Peer Reviews in Deutschland		mit abweichender Bedeutung	
Item	Gelingensbedingung	Item	Gelingensbedingung
C5	Peers haben eine langjährige Erfahrung im Auslandsschuldienst	B2 B5	Veränderungswille und –bereitschaft sowie aktive Unterstützung der Schulleitung
C8	Mindestens ein Mitglied im Peer-Team spricht die Landessprache	C3	Peers sollten möglichst aus der räumlichen Nähe der besuchten Schule kommen
B ²⁰²	Die strukturelle Organisation von Entwicklungsprozessen an der Schule trägt der personellen Fluktuation Rechnung.	D7 F8	Für das Peer Review stehen ausreichende finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung.
C ²⁰³	Auch Ortslehrkräfte werden als Peers eingesetzt.	D12	Der Evaluationsbesuch wird <i>nicht</i> mit privaten Einladungen bzw. Veranstaltungen vermischt.
		E4	Die Art der Darstellung ist für die Adressaten gut verständlich.
		F7	Ein externer Experte (z.B. Prozessbegleiter) hilft bei der Umsetzung der Entwicklungsmaßnahmen

Tabelle 108: Besondere Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (Auszüge aus Fragebogen II)

Bei der Einordnung dieser Gelingensbedingungen soll im Folgenden nicht mehr auf deren allgemeine Bedeutung eingegangen werden, welche bereits in den Abschnitten 7.1 bis 7.9.1 erläutert wurde. Stattdessen wird aufgezeigt, warum und in welchem Umfang diese Faktoren insbesondere den Erfolg von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen beeinflussen. Dabei gilt es zu beachten, dass in der Tabelle oben lediglich diejenigen Gelingensbedingungen enthalten sind, die nach Einschätzung des Autors tatsächlich eine *besondere* Bedeutung für Peer Reviews im deutschen Auslandsschulwesen haben. So können z.B. auch die hier nicht erwähnten Items von FB II einen auslandsspezifischen Einfluss haben. Dieser Effekt ist aber dann nach Meinung des Verfassers nicht so stark, dass er hier einer besonderen Erwähnung bedürfte.

Merkmale der beauftragenden Schule und Rolle der Schulleitung

Eine Gelingensbedingung, die an Deutschen Auslandsschulen im Vergleich zu Peer Reviews im bundesdeutschen Schulwesen eine zusätzliche Rolle spielt, ist die Rücksichtnahme auf die hohe **personelle Fluktuation** bei der Organisation von Schulentwicklungsprozessen. Im deutschen Auslandsschulwesen haben die aus Deutschland befristet vermittelten Lehrkräfte eine zeitliche Verweildauer zwischen zwei und acht Jahren und kehren dann in ihre Heimatbundesländer zurück (vgl. Abschnitt 3.4). Bei dieser Rückkehr nehmen sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung mit an ihre neue bundesdeutsche Schule, die dann davon profitieren kann bzw. könnte²⁰⁴. Für die betroffene Auslands-

²⁰² Diese Gelingensbedingung ist nicht als Item in FB II enthalten, gehört aber zum Bereich der Merkmale der beauftragenden Schule (Abschnitt B).

²⁰³ Diese Gelingensbedingung ist nicht als Item in FB II enthalten, gehört aber zum Bereich der Merkmale der Peers (Abschnitt C).

²⁰⁴ Die Nutzung der von Lehrkräften im Auslandsschulwesen erworbenen Kompetenzen im Bereich Schulentwicklung erfolgt nach den Erkenntnissen des Autors der vorliegenden Arbeit bisher meist nach dem Zufallsprinzip und hängt z.B. von der persönlichen Grundhaltung des aufnehmenden Schulleiters ab. Ein Konzept zur In-

schule besteht dadurch jedoch die Gefahr, dass nicht nur die Person der Lehrkraft, sondern auch seine Erfahrung im Qualitätsmanagement in Zukunft fehlen. Um diesem Problem entgegen zu wirken, besteht an Deutschen Auslandsschulen noch stärker als im bundesdeutschen Schulwesen die Notwendigkeit, ein aktives Wissensmanagement zu betreiben. Hierzu gehört einerseits die Organisation von Entwicklungsprozessen in Teams (z.B. Steuergruppe), in denen die Mitglieder ihr Wissen und ihre Erfahrung austauschen und andererseits eine konsequente Verschriftlichung von Zielen, Verfahren und Ergebnissen des Pädagogischen Qualitätsmanagements. Das Mitglied einer Steuergruppe, die besonders vom Problem des personellen Wechsels betroffen war, fordert deshalb ein sinnvolles Verfahren der Übergabe von Aufgaben bzw. Funktionen: „Das Übergabemanagement muss bei allen Funktionsstellen und in den verschiedenen Dokumentationen klappen. Funktionsträger müssen mit einer Stellenbeschreibung in ihre Aufgaben eingeführt werden und fehlende Kompetenzen und fachliche Voraussetzungen müssen rechtzeitig durch Schulungen ergänzt werden. (Interview SG10)“ Eine weitere Möglichkeit, einen zu großen punktuellen Schwund von Schulentwicklungskompetenz zu vermeiden, wäre, dass man z.B. bei der Besetzung einer Steuergruppe darauf achtet, auch **Ortskräfte** zu **integrieren**, die der Schule in der Regel langfristiger erhalten bleiben. Es sollte auf jeden Fall vermieden werden, dass durch die zeitgleiche Rückkehr von mehreren vermittelten Lehrkräften die Arbeitsfähigkeit schulischer Steuerungsgremien gefährdet ist.

Dieses Risiko besteht nicht nur für die Steuergruppe, sondern auch für die **Schulleitung**. So hat die Analyse der Peer Reviews an den vier Fallschulen gezeigt, dass dort in drei Fällen ein Schulleiterwechsel die Kontinuität bei der Auswertung und Umsetzung der Evaluationsergebnisse erschwert hat (vgl. Abschnitt 6.4). So ein personeller Wechsel kann einen Einfluss auf die Unterstützung des Peer Reviews durch die Schulleitung haben (Items B2, B5). Wie in den vorangegangenen Abschnitten an verschiedenen Stellen aufgezeigt wurde, hat der Schulleiter im deutschen Auslandsschulwesen einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen von Peer Reviews (vgl. Abschnitt 7.3). Dies beginnt z.B. bei der Schaffung von Vertrauen und Akzeptanz für den Evaluationsprozess, reicht über die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen (D7, F8) bis hin zur aktiven Unterstützung von Entwicklungsprozessen, die aus dem Besuch der „kritischen Freunde“ abgeleitet wurden. Aus diesen Erkenntnissen leitet sich nach Meinung des Verfassers einerseits der Hinweis ab, ein Peer Review nach Möglichkeit so zu terminieren, dass Durchführung und Auswertung der Ergebnisse nicht durch einen Schulleiterwechsel unterbrochen werden. Andererseits sollte bei der Berufung eines neuen Schulleiters grundsätzlich abgefragt werden, ob er dem Konzept des Pädagogischen Qualitätsmanagements an Deutschen Auslandsschulen und insbesondere dem Instrument Peer Review zumindest offen oder besser noch aktiv bejahend gegenübersteht.

Merkmale und Auswahl der Peers

Neben der Persönlichkeit des Schulleiters hat auch die Professionalität und Kompetenz der „kritischen Freunde“ entscheidenden Einfluss auf das Gelingen des Peer Reviews. Deshalb wurden in der Vergangenheit im deutschen Auslandsschulwesen regelmäßig Peer-Schulungen angeboten. Durch die oben bereits angesprochene **personelle Fluktuation** im Bereich der Lehrkräfte gehen die im Rahmen dieser Ausbildungen vermittelten und durch praktische Evaluationstätigkeit erworbenen Kompetenzen jedoch regelmäßig mit der Rückkehr der geschulten Lehrkräfte nach Deutschland verloren. Diesem Problem kann man zum einen durch die kontinuierliche Schulung neuer Peers, die noch einige Jahre im Auslandsschuldienst verbringen, entgegen wirken. Eine andere Möglichkeit ist die Ausbildung und der Einsatz von Ortslehrkräften als „kritische Freunde“, da diese in der Regel länger an einer Auslandsschule blei-

wertsetzung dieser speziellen Potenziale gibt es bisher in den Schulverwaltungen der Bundesländer noch nicht. Der dadurch bedingte verschwenderische Umgang mit wertvollen beruflichen Erfahrungen, die die Auslandslehrkräfte erworben haben, wäre ein eigenes Thema, das jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde.

ben und damit wiederholt als Peer eingesetzt werden könnten. Ebenso wäre es möglich, bereits bei der Auswahl von aus Deutschland vermittelten Lehrkräften darauf zu achten, dass diese Evaluationskompetenzen bzw. –erfahrungen besitzen.

Eine Anforderung an „kritische Freunde“, die zwar im Rahmen von FB II keine eindeutige Mehrheit der Befragten erhielt, nach Meinung des Verfassers dieser Arbeit aber trotzdem von Bedeutung ist, ist die langjährige **Erfahrung** der Peers **im Auslandsschuldienst** (Item C5). Bei dieser Gelingensbedingung stellte sich in den Interviews mit verschiedenen Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens heraus, dass diese besondere Erfahrung zwar nicht „langjährig“ aber doch im Peer-Team vorhanden sein sollte (vgl. Abschnitt 7.4.1). Begründet wird dies dadurch, dass Auslandsschulen z.B. anders organisiert sind und unter anderen Rahmenbedingungen arbeiten als staatliche Schulen in Deutschland (vgl. Abschnitt 3.2). Ein Aspekt, der ebenfalls zur Formulierung einer Gelingensbedingung von Peer Reviews führte, ist die **Sprachproblematik**. Insbesondere an Begegnungsschulen sind Lehrkräfte und Eltern in die Schulfamilie integriert, die kein Deutsch verstehen. Deshalb spricht sich die Mehrheit der Teilnehmer an FB II dafür aus, dass mindestens ein Mitglied des Peer-Teams die Landessprache der besuchten Schule sprechen sollte (Item C8). Dieser Forderung könnte z.B. wieder durch die Einbeziehung von Ortslehrkräften mit den entsprechenden Sprachkenntnissen in das Team der „kritischen Freunde“ nachgekommen werden.

Die sicherlich aus organisatorischen und Kostengründen wünschenswerte Anforderung, dass die Peers aus der **räumlichen Nähe** der besuchten Schule kommen sollten (Item C3) ist im deutschen Auslandsschulwesen in der Praxis kaum zu verwirklichen und wird somit auch von dessen schriftlich befragten Vertretern nicht als wesentliche Gelingensbedingung eingeschätzt. Deutsche Auslandsschulen liegen in der Regel so weit voneinander entfernt, dass zur zeiteffektiven Überbrückung der Distanz von der Schule des Peers zur evaluierten Einrichtung ein Flugzeug genutzt werden muss. Hinzu kommt die Einschränkung, dass ausgebildete Peers im deutschen Auslandsschulwesen dünn gesät sind und somit nicht in ausreichender Zahl in der räumlichen Nähe der zu evaluierenden Schule zur Verfügung stehen. Daraus ergibt sich wiederum die Konsequenz, dass ein Peer Review, bei dem qualifizierte Evaluatoren eingesetzt werden sollen, nicht ohne erhebliche Reise- und Übernachtungskosten umzusetzen ist. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass – insbesondere im deutschen Auslandsschulwesen – ein erfolgreiches Peer Review nicht ohne den Einsatz der entsprechenden finanziellen und personellen Ressourcen durchgeführt werden kann.

Merkmale der Durchführung des Peer Reviews

Die Gelingensbedingung, dass für die Durchführung des Peer Reviews **ausreichende** finanzielle und zeitliche **Ressourcen** zur Verfügung stehen sollten (Item D7) erhält in FB II eine Zustimmung von nahezu allen befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens. Diese Mittel müssen wie oben bereits angesprochen u.a. für die Reise- und Übernachtungskosten der Peers eingesetzt werden. Hinzu kommen noch die erheblichen personellen Ressourcen, die die einladende (z.B. Orga-Team) und die entsendende Schule (Peers) in die Evaluation einbringen. In der Summe entsteht hier ein Aufwand, der nur dann gerechtfertigt erscheint, wenn ein professioneller Ablauf des Peer Reviews gewährleistet und daraus tatsächliche Verbesserungen der Qualität der evaluierten Schule zu erwarten sind.

Eine weitere Besonderheit von Peer Reviews im deutschen Auslandsschulwesen, die zu zusätzlichen Kosten führen kann, ist ein privates bzw. **touristisches Begleitprogramm** für die Peers (Item D12). Die oben bereits angesprochene Tatsache, dass die „kritischen Freunde“ meist nicht aus dem Sitzland der besuchten Schule stammen, führt teilweise bei den Peers zu dem Wunsch, neben ihrem Arbeitsbesuch auch das ein oder andere touristische Highlight kennen zu lernen. Gleichzeitig belegt die Auswertung von Peer Reviews an einer Vielzahl

Deutscher Auslandsschulen (FB I), dass es dort üblich ist, ein gemeinsames Abendessen von Lehrkräften der Schule und „kritischen Freunden“ zu organisieren (vgl. Fallschulen und Abschnitt 7.5.1). In den Rückmeldungen zu Item D12 von FB II wird dieses Begleitprogramm nicht negativ (z.B. als Beeinflussung) für das Gelingen von Peer Reviews bewertet. In den Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens wird jedoch deutlich gemacht, dass Veranstaltungen, die über ein gemeinsames Abendessen hinausgehen – also z.B. Sightseeing – möglichst erst nach dem Abschluss der eigentlichen Evaluation vor Ort stattfinden sollten. Dies spart zum einen knappe Evaluationszeit und wirkt zum anderen der Gefahr entgegen, dass solche Aktivitäten als Beeinflussung des Urteils der „kritischen Freunde“ missverstanden werden könnten.

Merkmale der Ergebnispräsentation

Bei der Mehrheit der Deutschen Auslandsschulen handelt es sich um sogenannte „Begegnungsschulen“, in denen sowohl ein Teil der Schülerschaft also auch der Lehrkräfte und Eltern aus dem Sitzland stammen. Somit kann – wie bereits dargelegt – nicht davon ausgegangen werden, dass alle Teile der Schulfamilie die deutsche Sprache verstehen. Auf diese Tatsache müssen sowohl die mündliche Präsentation der Evaluationsergebnisse als auch der schriftliche Abschlussbericht Rücksicht nehmen. Aus diesem Grund unterliegt die Erfüllung der Gelingensbedingung von Peer Reviews, dass die Art der Darstellung der Ergebnisse für die Adressaten gut verständlich sein soll (Item E4), im deutschen Auslandsschulwesen im Vergleich zum bundesdeutschen Schulwesen einer zusätzlichen Schwierigkeit (vgl. Abschnitt 7.6.1). Wie bereits am Beispiel der Fallschule DEO Kairo dargestellt (Abschnitt 6.2.2), lässt sich dieses Problem bei der mündlichen Ergebnispräsentation besonders elegant durch die Nutzung eines Simultandolmetschers lösen. Die kostengünstigere Variante, die weitaus häufiger eingesetzt wird, ist die zeitversetzte **Übersetzung** des mündlichen Berichtes der „kritischen Freunde“ durch eine Lehrkraft, die sowohl Deutsch als auch die Sprache des Sitzlandes spricht. Dieses Verfahren birgt jedoch das Risiko von Übersetzungsfehlern (vgl. Fallbeispiel der DSB Alexandria, Abschnitt 6.3.2) und zieht die Präsentationsveranstaltung in die Länge. Auf diesen Umstand muss bei der zeitlichen Konzeption der mündlichen Peer-Rückmeldungen an Deutschen Auslandsschulen Rücksicht genommen werden.

Das Übersetzungsproblem stellt sich jedoch genauso bei der schriftlichen Darstellung der Evaluationsergebnisse. So wird der Abschlussbericht von den Peers in der Regel in deutscher Sprache verfasst und ist dementsprechend nur deutschsprachigen Mitgliedern der Schulfamilie verständlich. Wenn man nun aber die wichtige Gelingensbedingung erfüllen will, dass Vertreter aller schulischen Gremien Zugang zu den vollständigen Ergebnissen des Peer Reviews haben sollen (Item E15), müssen diese Berichte zusätzlich in der Landessprache zur Verfügung stehen²⁰⁵. Dabei zeigt die Auswertung verschiedener Peer Reviews im Rahmen der vorliegenden Arbeit, dass eine vollständige Übersetzung des schriftlichen Abschlussberichtes in der Praxis der Deutschen Auslandsschulen die Ausnahme ist. Als sinnvoller Kompromiss erscheint stattdessen die Erstellung einer Kurzform in der Sprache des Sitzlandes, deren geringerer Umfang auch die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass der Bericht überhaupt von einer größeren Zahl von Betroffenen gelesen wird.

Merkmale der Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews

Die Daten des schriftlichen Abschlussberichtes der Peers sind die Grundlage für die Konzeption von konkreten Maßnahmen der Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht. Nach Einschätzung der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens trägt hierbei die Einbeziehung der von der ZfA eingesetzten **regionalen Prozessbegleiter** erheblich zum

²⁰⁵ Alternativ kann auch eine „Brückensprache“ genutzt werden, die von allen Mitgliedern der Schulfamilie verstanden wird (z.B. Englisch).

Gelingen des Peer Reviews bei (Item, F7, vgl. auch Abschnitt 7.7.2). Dieser kann sich z.B. in die Auswertung der Evaluationsdaten einbringen oder der Steuergruppe bei der Meilensteinplanung beratend zur Seite stehen. Voraussetzung hierfür ist zum einen, dass der regionale Prozessbegleiter verfügbar ist²⁰⁶ und dass die evaluierte Schule ihn auch aktiv für die Unterstützung bei der Planung von Entwicklungsmaßnahmen anfordert. Die dazu notwendige Koordinierung der konzeptionellen Arbeit mit den Evaluationsergebnissen und der Termine des regionalen Prozessbegleiters kann hierbei zwar zu zeitlichen Verzögerungen bei der Meilensteinplanung führen, zahlt sich aber durch die Vermeidung typischer Planungsfehler aus, wie z.B. der Verzettelung in zu vielen Maßnahmen.

²⁰⁶ Jeder Prozessbegleiter betreut eine Vielzahl von Schulen in verschiedenen Ländern seiner Region.

8. Bewertung des Instrumentes Peer Review

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Faktoren eines Peer Reviews (an Deutschen Auslandsschulen) herausgearbeitet, die wesentlich zu dessen Gelingen beitragen. In diesem Kapitel soll nun diese Sonderform der Evaluation hinsichtlich ihrer spezifischen Stärken und Schwächen bewertet und mit der Selbstevaluation bzw. der Inspektion verglichen werden. Zu diesem Zweck werden die empirischen Daten, die der Autor selbst erhoben hat, verknüpft mit den Einschätzungen der Studie von Gutknecht-Gmeiner zur externen Evaluierung durch Peer Reviews (Gutknecht-Gmeiner 2008). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick, welche empirischen Datenquellen der Autor der vorliegenden Arbeit für die Bewertung des Instrumentes Peer Review herangezogen hat.

positive Wirkungen des Peer Reviews	Schwächen des Peer Reviews	Vergleich von Selbstevaluation, Peer Review und Inspektion
		Fragebogen I (FB I): Abschnitt „Bewertung des Peer Reviews als Evaluationsinstrument“
Fragebogen II (FB II): Abschnitt „Bewertung des Peer Reviews als Instrument der Schulentwicklung“		
Leitfadeninterviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens		

Tabelle 109: Eigene empirische Quellen für die Bewertung des Instrumentes Peer Review

Sowohl FB I zum Ablauf des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen als auch FB II (Gelingensbedingungen) enthielten einen Teilabschnitt, der sich mit der Bewertung des Besuches der „kritischen Freunde“ auseinandersetzte. Die Prozessbegleiter erhielten zudem einen geringfügig ergänzten Fragebogen II, in dem sie u.a. zur Bewertung des Peer Reviews im Vergleich zu Selbstevaluation und Inspektion befragt wurden.

8.1 Positive Wirkungen des Peer Reviews

Im letzten Teilabschnitt des FB II ging es um die Bewertung des Peer Reviews hinsichtlich seiner Nützlichkeit für die schulische Qualitätsentwicklung. Tabelle 110 zeigt die quantitativen Rückmeldungen zu diesem Fragebogenteil.

Positive Wirkungen auf Schule und Kollegium

Die in der Tabelle dargestellten Items zur Bewertung des Peer Reviews als Instrument der Schulentwicklung werden im Folgenden mit Interviewaussagen verbunden, die von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens zu den jeweiligen Punkten gemacht wurden. Zusätzlich werden nach Möglichkeit Bezüge hergestellt zu den Bewertungen in der Peer-Review-Studie von Gutknecht-Gmeiner (2008).

Insgesamt lässt sich bei der Auswertung der Daten von Tabelle 110 erkennen, dass – mit einer Ausnahme (Item G9) – alle Items eine Zustimmung²⁰⁷ von mehr als drei Vierteln der Befragten erreichen. Der Aussage, dass ein Peer Review **zusätzliche Erkenntnisse** liefern würde, die der besuchten Schule so nicht bekannt waren (Item G1), stimmen 85% der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens zu.

²⁰⁷ Zur Ermittlung der „Zustimmung“ werden die Prozentwerte von „stimme voll zu“ und „stimme z.T. zu“ addiert.

G	Bewertung des Peer Reviews als Instrument der Schulentwicklung	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
1	Der Blick von außen durch die Peers liefert zusätzliche Erkenntnisse, die der besuchten Schule so nicht bekannt waren (Aufdeckung „blinder Flecken“).	48	37	9	4	1
2	Ein zwei- bis dreitägiger Schulbesuch durch die „kritischen Freunde“ reicht aus, um fundierte Informationen zu den gestellten Entwicklungsfragen zu gewinnen.	33	49	13	4	0
3	Während des Schulbesuches wird den Peers ein möglichst realistisches Bild der besuchten Schule geboten (keine „Showveranstaltung“).	51	41	7	0	1
4	Peer Reviews liefern wertvolle Daten für die Schulentwicklung.	48	51	1	0	0
5	Die Durchführung eines Peer Reviews führt im Kollegium zu einer gedanklichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Qualitätsverständnis von Schule und Unterricht.	53	39	7	0	1
6	Die Tatsache, dass es sich bei den Peers (meist) um Lehrkräfte, also um Kollegen handelt, verringert an der besuchten Schule die Vorbehalte gegenüber der Peer-Evaluation.	40	45	8	3	4
7	Der Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen den Peers und den Mitgliedern der besuchten Schule ist eine professionelle Bereicherung für die Beteiligten.	60	32	4	1	3
8	Die Urteile und Empfehlungen der Peers stoßen im Kollegium überwiegend auf große Akzeptanz.	30	57	8	0	5
9	Die Relation zwischen Aufwand (Zeit, Kosten) und Ertrag (Nützlichkeit) ist beim Peer Review sehr günstig.	27	42	20	4	7
10	Der Besuch der Peers ist eine zusätzliche Motivation für die Schulentwicklung.	65	34	0	0	1
11	Durch meinen Einsatz als Peer hat sich meine Kompetenz im Bereich <u>Evaluation</u> erheblich verbessert.	60	36	4	0	0
12	Durch meinen Einsatz als Peer hat sich meine Kompetenz im Bereich <u>Schulentwicklung</u> erheblich verbessert.	51	38	11	0	0
13	Mein Einsatz als Peer an einer anderen Schule brachte für mich wertvolle Anregungen für die eigene schulische Praxis mit sich.	70	28	0	2	0
14	Ich betrachte meinen Einsatz als „kritischer Freund“ als wertvolle Bereicherung meines beruflichen Werdegangs.	79	19	2	0	0

Tabelle 110: Bewertung des Peer-Reviews an Deutschen Auslandsschulen
Anteil der Rückmeldungen in Prozent²⁰⁸

Quelle: Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (n = 77)
Fragen, die nur von Peers beantwortet werden sollten, sind grau unterlegt (n = 53).

Die Möglichkeit der Gewinnung neuer Erkenntnisse wird auch in der Studie von Gutknecht-Gmeiner bestätigt: „*Gleichzeitig verhindert der Blick von außen, dass blinde Flecken unerkannt bleiben bzw. die Innensicht und externe Realität zu weit auseinander klaffen.*“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 314) Durch die Beispiele der vier Fallschulen wird die

²⁰⁸ Die Nummerierung der Items war im Originalfragebogen nicht enthalten und wurde zur besseren schriftlichen Auswertung der Daten nachträglich eingefügt.

These der Aufdeckung „blinder Flecken“ durch das Peer Review jedoch teilweise widerlegt und auch in den Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens erwartet nur ein Teil der Gesprächspartner tatsächlich neue Erkenntnisse von den „kritischen Freunden“. So wurde die Möglichkeit der Aufdeckung „blinder Flecken“ bereits bei den Interviews zu den Erfolgsmerkmalen von Peer Reviews nur eingeschränkt gesehen (vgl. Abschnitt 5.2). Die Generierung neuer Erkenntnisse durch die Peers wurde nur von einem Drittel der schriftlichen Befragten (FB II) als Gelingensbedingung von Peers eingeschätzt (Item E16, Abschnitt 7.6.1). Außerdem wird in den Interviews mit Vertretern Deutscher Auslandsschulen immer wieder zwischen dem Neuigkeitswert der Evaluationsdaten für die Schulleitung und die Steuergruppe sowie für die anderen Teile der Schulfamilie unterschieden. Ein Mitglied einer Steuergruppe formuliert dies wie folgt: *„Mag sein, dass es für das Kollegium mehr Neues und Überraschendes gab als für uns, die sich mehr damit beschäftigen.“ (Interview SG8)* Ein anderes Steuergruppenmitglied kann sich dagegen durchaus vorstellen, dass auch Kolleginnen und Kollegen, die sich in der Schulentwicklung engagieren „blinde Flecken“ übersehen können: *„Im Schulalltag läuft man ja manchmal mit Scheuklappen durch die Gegend und sieht bestimmte Defizite nicht bzw. will sie vielleicht auch gar nicht sehen.“ (Interview SG3P)*

Die folgende Einschätzung eines Schulleiters, der selbst schon mehrfach als Peer im Einsatz war, unterstreicht noch einmal die Auffassung der meisten Interviewpartner, die zur Aufdeckung „blinder Flecken“ befragt wurden: *„Es ist eigentlich völlig unmöglich, eine Schule aus der Innensicht zu 100 Prozent zu erfassen. (...) Wir wissen ja auch, dass Wahrnehmung perspektivgesteuert ist und dass es gar nicht die Möglichkeit gibt, alles umfassend wahrzunehmen. (...) Bei einem komplexen Gebilde wie Schule kommen da natürlich immer Dinge zum Vorschein, die man vorher nicht kannte oder nicht wusste. Das muss nicht immer Erschreckendes sein oder Beglückendes, das können auch kleinere Puzzlesteine sein. Letztlich ist es aber immer interessant, auf solche Dinge zu stoßen. (...) Es ist immer wieder wichtig, andere von außen drauf gucken zu lassen, denn bestimmte Dinge kann mal als Mitarbeiter aus der Innensicht einfach nicht wahrnehmen. (...) Selbst wenn das Ergebnis das bestätigt, was die Schule schon gedacht hat, aber aus einem anderen Blick heraus, dann ist das ja auch schon ein Zugewinn.“ (Interview SL6P)* Aus dieser Aussage geht hervor, dass ein Peer Review durchaus Informationen liefern könne, die den Betroffenen so vorher nicht bekannt waren. Gleichzeitig könne aber auch eine Bestätigung von bekannten Sachverhalten eine Unterstützung in der weiteren Qualitätsentwicklung liefern. Dies ist die Grundaussage, die in den Interviews zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews immer wieder gemacht wurde (Item E16, Abschnitt 7.6.1). Somit wird die quantitative Bewertung zur Aufdeckung „blinder Flecken“ (Item G1), bei der die deutliche Mehrheit der Befragten im Peer Review die Möglichkeit der Generierung neuer Erkenntnisse sieht, durch die Mehrheit der Interviews und durch die Erfahrungen an den vier analysierten Fallschulen (Abschnitt 6.3.3) nur in Ansätzen gestützt. Der oft geringe Neuigkeitswert der Peer-Review-Ergebnisse lässt sich u.a. dadurch erklären, dass bei der Evaluation ja die ausrichtenden Schulen die Schwerpunkte selbst festlegen und dabei wohl in den meisten Fällen Aspekte der Schulqualität auswählen, bei denen sie selbst schon Schwächen vermuten.

Aus der Sicht der deutlichen Mehrheit der Teilnehmer an FB II **reicht ein zwei- bis dreitägiger Schulbesuch der „kritischen Freunde“ aus**, um zu den von der Schule gestellten Entwicklungsfragen fundierte Informationen zu erhalten (Item G2, Zustimmung 82%). Diese Aussage wurde ebenfalls durch die Teilnehmer an der Präsentation der Peer Reviews an den vier Fallschulen gestützt, wenn auch mit einer geringeren Zustimmung von durchschnittlich 56% (vgl. Tabelle 48). Derselbe Personenkreis wurde auch dazu befragt, ob den Peers beim Besuch an der Schule ein **realistisches Bild geboten** worden sei oder eher eine „Showveranstaltung“ (vgl. Tabelle 50). Unter den Befragten Vertretern der Fallschulen erreichte dieses Item eine Zustimmung von 86%, also einen ähnlich hohen Wert wie die gleichlautende For-

mulierung in FB II (Item G3, 92%). Gleichzeitig wurde in den Interviews mit Vertretern der Fallschulen immer wieder hervorgehoben, dass die Peers ein realistisches und ungeschöntes Bild der evaluierten Schule erhalten hätten. Eine Showveranstaltung würde hier auch keinen Sinn machen, denn schließlich stellt die Schule ja Fragen, auf die sie selbst fundierte Antworten erwartet, die sie dann wieder für die weitere Schulentwicklung nützen kann. Diese Rahmenbedingung wird auch in den Leitfadeninterviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens untermauert. Hier erhielt die Antwortkategorie, dass das Peer Review Antworten auf Fragen liefere, die die Schule wirklich interessieren würden, von sieben der neun Gesprächspartner eine klare Zustimmung. Eine regionale Prozessbegleiterin bringt das folgendermaßen auf den Punkt: *„Das Peer Review ist besonders nützlich, weil auf die Stellen drauf geschaut wird, an denen die Schule gerade arbeitet. (Interview PB3)“* Eingeschränkt wird diese grundsätzliche Aussage in den Interviews lediglich durch einen Kollegen der Prozessbegleiterin, der zu bedenken gibt, dass die Ergebnisse die Schulgemeinde dann nicht interessieren würden, wenn es sich beim Peer Review lediglich um eine Pflichtveranstaltung handle (Interview PB1). Ein weiterer Gesprächspartner gibt zusätzlich noch zu bedenken, dass die Entwicklungsfragen sehr stark durch Steuergruppe und Schulleitung beeinflusst seien und nicht primär durch die gesamte Schulgemeinschaft: *„In welche Richtung das jetzt beim Peer Review ging, hat die Steuergruppe – mehr oder weniger – gesteuert und festgelegt, zusammen mit der Schulleitung. Insofern sind es die Fragen, die Steuergruppe und Schulleitung interessieren. (Interview SG9P)“* Unabhängig von diesen zwei einschränkenden Aussagen kann aufgrund der überwiegenden Mehrheit der Interviews zu dieser Frage davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse der „kritischen Freunde“ für die betroffenen Mitglieder der Schulfamilie tatsächlich von Interesse sind – unabhängig davon, ob sie die Befunde der Peers teilen oder nicht.

Dieses Interesse ist u.a. dadurch begründet, dass die Peers der evaluierten Schule nach Ansicht fast aller schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens **wertvolle Daten für die Schulentwicklung** liefern (Item G4, 99%). Die Ergebnisse müssen – wie oben schon dargestellt (Item G1) – nicht unbedingt neue Erkenntnisse bringen, sie können stattdessen auch dann hilfreich sein, wenn sie die Arbeit der Steuergruppe gegenüber dem Kollegium oder anderen Teilen der Schulfamilie stützen: *„Ich bin an unserer Schule Steuergruppenleiter. Da hilft es auch in der Argumentation, so dass man z.B. sagen kann, darüber müssen wir nun nicht mehr diskutieren, ob das ein Schwerpunkt unserer Schulentwicklung sein soll oder nicht, sondern das Peer Review hat das klar gezeigt. (Interview SG13P)“* Ein Schulleiter sieht ebenfalls den Nutzen der Ergebnisse des Peer Reviews für die Schulentwicklung, wenn auch unter der Einschränkung, dass die Daten nicht unbedingt wissenschaftlichen Standards genügen müssten: *„Es sind ja keine wissenschaftliche Erhebungen, sondern Aussagen über die Schulentwicklung. Man kann das zwar alles quantifizieren, indem man sagt, so und so viel Unterrichtsbesuche haben das und das ergeben. Aber das ist eine Momentaufnahme. Da ist ein Trend erkennbar. Von daher sind das Aussagen, die schon wichtig sind. (Interview SLAP)“* Ein regionaler Prozessbegleiter stützt mit seiner Aussage ebenfalls die Bedeutung der Peer-Review-Ergebnisse: *„Die Generierung von Daten für die Schulentwicklung finde ich wichtig. Natürlich sind die wertvoll. (Interview PB1)“* Somit untermauern die Interviewausagen von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens die quantitative Rückmeldung zu Item G4 und belegen damit den Wert des Besuches der „kritischen Freunde“ im Rahmen des PQM-Prozesses.

92% der Teilnehmer an FB II stimmen der Aussage zu, dass das Peer Review zu einer **gedanklichen Auseinandersetzung im Kollegium mit dem eigenen Qualitätsverständnis** von Schule und Unterricht führt (Item G5). Diese Einschätzung wird durch die Studie von Gutknecht-Gmeiner gestützt, in der sie im Besuch der „kritischen Freunde“ große Chancen für ein neues Professions- und Qualitätsverständnis bei den Lehrkräften sieht: *„In einem for-*

mativen Peer Review geschieht dies bottom-up, indem die jeweils beteiligten Personen ihre Vorstellungen dessen, was guten Unterricht bzw. eine gute Schule ausmacht, transparent machen und als Kriterien in der Analyse und Interpretation anlegen.“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 316) So werde das „Autonomie-Paritätsprinzip“, also die Vorstellung der Lehrkräfte, dass diese ihren Beruf weitgehend autonom und gleichgestellt mit den anderen Kollegen ausüben würden, teilweise ins Wanken gebracht (ebd.). Auch von den acht Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens, die zu Item G5 des Fragebogens II interviewt wurden, stimmen sieben der Aussage zu, dass das Peer Review die Auseinandersetzung im Kollegium mit dem eigenen Qualitätsverständnis von Schule und Unterricht fördern würde: „Das haben wir so erlebt, auch zum Teil erst nach einiger Zeit. Nach der Vorstellung des Berichtes haben einige Kollegen erst mal gesagt: ‘Ach, das läuft doch bei uns eigentlich ganz gut. Da brauchen wir doch gar nichts dran zu machen.’ Das war auch witzig, dass die Kollegen, die die größte Bereitschaft hatten, etwas zu verändern, eigentlich die waren, die immer schon viel an Fortbildungen teilnehmen, viel Neues ausprobieren. (...) Andere hatten da anfangs noch ein bisschen Hemmnisse, sind aber dann mitgezogen worden. In diesem Sog reflektierten sie dann auch in einer Art über Unterricht, wie sie das zuvor noch nicht getan hatten. (Interview SG11P)“ Der Aussage dieses Steuergruppenmitglieds stimmt auch ein interviewter Schulleiter zu, der an seiner Schule im Zuge des Peer Reviews eine Auseinandersetzung des Kollegiums mit dem Qualitätsrahmen des deutschen Auslandsschulwesens erkannte: „Das regt bei allen Kollegen Prozesse an, die man sonst in dieser Breite so nicht erreichen kann. (Interview SL6P)“ Ein anderer Schulleiter sieht im Peer Review sogar eine Chance, Verdrängungseffekte der betroffenen Lehrkräfte hinsichtlich der Qualität der eigenen Schule aufzubrechen, „wenn es gelingt, dass die Peers die Kollegen soweit zum Nachdenken bringen, dass die Verdrängungs- und Beschönigungshaltung aufgebrochen wird. Die meisten leben doch in dem Bewusstsein: Wir machen doch alles ganz gut. (Interview SL5P)“

In eine ähnliche Richtung wie Item G5 geht die Aussage von FB II, dass der **Meinungsaustausch zwischen den Peers und den Mitgliedern der besuchten Schule** eine professionelle Bereicherung für die Beteiligten sei (Item G7). Dieser Bewertung von Peer Reviews stimmen 92% der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens zu. Gutknecht-Gmeiner (2008, S. 318) geht sogar davon aus, dass durch die Peer Evaluation der „traditionellen Vereinzelung und Isolation“ der Lehrkräfte entgegen gewirkt werden könne. Im Interview gibt ein Mitglied einer Steuergruppe an, dass für ihn persönlich der Austausch mit den Peers viele Einblicke in die schulische Qualitätsentwicklung gebracht habe (Interview SG8). Ein anderes Steuergruppenmitglied, das schon als Peer im Einsatz war, macht klar, dass diese professionelle Bereicherung auch in umgekehrter Richtung gegeben ist: „Für die Peers ist dieser Austausch natürlich auch gewinnbringend. (Interview SG2P)“ Die Gespräche mit den anderen Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens untermauern inhaltlich die Aussagen der beiden zitierten Interviewpartner.

Nach Ansicht der in FB II befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens stellt ein Peer Review also eine professionelle Bereicherung für die Lehrkräfte dar. Gleichzeitig dient der Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern als „kritische Freunde“ nach Ansicht der Befragten wiederum dazu, die **Vorbehalte** ihrer Professionskollegen **gegenüber dem Peer Review abzubauen** (Item G6, 85%). Diese quantitative Zustimmung wird durch die Aussage einer regionalen Prozessbegleiterin gestützt, die den Abbau von Vorbehalten durch die geringe Distanz der betroffenen Lehrkräfte und der „kritischen Freunde“ begründet sieht: „Peers sind ja Menschen, die aus der Praxis kommen, die ähnliche Probleme an ihren Schulen haben, die nicht ‘Schreibtischtäter’ sind. Deshalb wird das auch erst genommen, was sie sagen. Ich will es so sagen: bei SEIS ist sind es noch viel Papier und viele Daten, da können die Kollegen auch noch eher distanziert sein. Beim Peer Review geht das mehr in die persönliche Sphäre, da wird ihnen das von Menschen gesagt. (Interview PB3)“ Dass der Besuch der „kritischen

Freunde“ nicht nur bei den Betroffenen Vorbehalte gegenüber der (Peer-) Evaluation abbauen kann, sondern sogar bei den Peers selbst, belegt die folgende Aussage: *„Für die neue Kollegin, die keine Peer-Ausbildung hatte, war das eine sehr positive Erfahrung. Sie sagte, ihr sei nun alle Angst vor dem Peer Review an der eigenen Schule genommen worden. (Interview SG13P)“* Trotz der hier genannten positiven Wirkungen hinsichtlich der Offenheit gegenüber dem Instrument Peer Review wurden in den Interviews auch einschränkende Aussagen gemacht. So ist aus der Sicht eines Mitglieds einer Steuergruppe, das selbst schon als Peer im Einsatz war, die Akzeptanz des Instrumentes Peer Review eher von der Vertrauenswürdigkeit der Evaluatoren als von der Tatsache abhängig, dass es sich dabei um Lehrkräfte handle: *„Das ist einfach so eine Außenposition. Wenn es Vorbehalte gibt, dann hat das nichts damit zu tun, ob die Peers Lehrkräfte sind oder nicht. Das hat was mit dem Instrument als solches zu tun, dass man anderen einen Einblick gewähren lässt. Das ist eine Vertrauenssache, die nicht vom Status der Peers als Lehrkräfte abhängig ist. (Interview SG2P)“* Trotz dieser skeptischen Aussage des Steuergruppenmitglieds deuten das Zitat des Prozessbegleiters und die klare quantitative Rückmeldung zu Item G6 darauf hin, dass ein Peer Review zur Steigerung der Akzeptanz von Evaluationen beitragen kann. Das dürfte aber nur dann der Fall sein, wenn die Peers professionell arbeiten und sich zudem durch ein hohes Maß an kommunikativer und sozialer Kompetenz auszeichnen (vgl. Items C 12, C13 in Abschnitt 7.4.1).

Peer Reviews führen in der Regel nicht nur zu einer größeren Aufgeschlossenheit der Betroffenen gegenüber Evaluation, sondern bringen gleichzeitig eine hohe **Akzeptanz der Urteile und Empfehlungen** der „kritischen Freunde“ mit sich (Item G8, 87%). Die Studie von Gutknecht-Gmeiner führt diese beiden genannten positiven Wirkungen in folgender Aussage zusammen: *„Peer Review ist durch eine symmetrische Beziehung zu den Peers weniger angstbesetzt als andere externe Qualitätssicherungsverfahren, ein gemeinsames Grundverständnis verringert die Gefahr, dass die Situation an der Bildungseinrichtung und Spielräume von EvaluatorInnen aus Mangel an Feldkompetenz falsch interpretiert werden und es deshalb zu Irritationen und Verärgerung kommt. Dadurch steigt auch die Akzeptanz der von den Peers geäußerten Schlussfolgerungen und Empfehlungen.“* (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 313) Diese Akzeptanz sieht auch ein regionaler Prozessbegleiter als gegeben an, der in seiner Funktion eine Vielzahl von Peer Reviews betreute: *„Die Schulen sehen die Peers als Menschen, die von außerhalb kommen und sie [die Kollegen, Anmerkung des Verfassers] nicht kennen. Die erwarten von den Peers, dass sie qualifiziert sind, was sie in der Regel ja auch sind. Und von daher erfahren die Peers eine gewisse Wertschätzung und das ist der Grund, warum das akzeptiert wird, glaube ich. (Interview PB1)“* Das sieht ein Mitglied einer Steuergruppe ähnlich und begründet die Akzeptanz der Ergebnisse des Peer Reviews u.a. mit der guten Zusammenarbeit mit den „kritischen Freunden“: *„Da war eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Steuergruppe. Wir haben die Ergebnisse anerkannt und gesagt: da kommen wir gar nicht drum herum. (Interview SG3P)“* Diese positiven Einschätzungen des Prozessbegleiters und des Mitglieds der Steuergruppe werden jedoch nicht von allen Interviewpartnern geteilt. So gibt z.B. ein Mitglied der Schulleitung einer Fallschule, an der die Peers in einem Fall fehlerhafte Daten rückmeldeten (vgl. Abschnitt 6.3.3), zu bedenken, dass die Akzeptanz der Ergebnisse nicht nur von den Personen, sondern nicht zuletzt von deren professioneller Arbeitsweise und damit von der Qualität der ermittelten Daten abhängen²⁰⁹: *„Was heißt Akzeptanz? Also dass das jetzt mit Freude aufgenommen wurde, kann man nicht sagen. Dafür muss jetzt die Schulleitung sorgen, dass das auch wirklich ernst genommen wird. Die Kollegen nehmen sich der Sache gar nicht besonders an. (Interview SG9P)“* Aus der Gesamtschau der Rückmeldungen der schriftlichen Befragung (Item G8) der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens und der genannten Interviewaussagen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Tatsache, dass es sich bei den Evaluatoren um Mitglieder derselben

²⁰⁹ vgl. auch Abbildung 1 in Abschnitt 1

Profession handelt, die Akzeptanz der Evaluationsergebnisse zwar grundsätzlich befördert, jedoch nur dann, wenn die Peers aus der Sicht der Adressaten keine groben handwerklichen Fehler gemacht haben. Dies stützt wiederum die Forderung nach einer speziellen Ausbildung der Peers.

Allgemein wird den „kritischen Freunden“ von den Interviewpartnern zugestanden, dass sie schon allein durch ihre Profession eine wichtige Kompetenz in die Evaluation einbringen: *„Man kann ihnen auf jeden Fall nicht unterstellen, dass sie von Schule keine Ahnung haben. (Interview SV1)“* Ein interviewter Vertreter einer Steuergruppe gibt jedoch zu bedenken, dass diese spezielle berufliche Kompetenz nicht überbewertet werden sollte: *„Es gibt aber auch Bereiche, in denen Leute nicht in der Schule arbeiten und trotzdem eine große Kompetenz haben, was Strukturen angeht. (...) Grundsätzlich haben Lehrer eine besondere Kompetenz in Bezug auf Schule, aber ob sie sich dadurch auch besonders auszeichnen gegenüber anderen, das weiß ich nicht. (Interview SG2P)“* Ähnlich äußert sich auch ein weiteres Steuergruppenmitglied zum Wert der Feldkompetenz der Peers. So seien die Erfahrungen mit Schule und Unterricht zwar wichtig, diese müssten aber durch eine spezielle Evaluationskompetenz ergänzt werden, um die Chance auf gültige Ergebnisse des Peer Reviews zu erhöhen. Die Verlässlichkeit der Evaluationsdaten ist – wie bereits dargestellt – eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz der Ergebnisse des Besuchs der „kritischen Freunde“. Befördert wird diese Offenheit gegenüber den Evaluationsergebnissen dadurch, dass die Mitglieder der Schulgemeinschaft aktiv in die Evaluation mit einbezogen werden, z.B. als Interviewpartner oder über schriftliche Befragungen. Dies wird von allen acht dazu befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens als Stärke des Peer Reviews gesehen²¹⁰.

Ein Aspekt eines Peer Reviews, der in FB II unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten aufgegriffen wird, ist die Relation von Aufwand und Nutzen. In Item A4 wird diese Beziehung als Gelingensbedingung von Peer Reviews untersucht (vgl. Abschnitt 7.1), in Item G9 geht es dagegen darum, ob die **Relation der eingesetzten** finanziellen und personellen **Ressourcen zur Nützlichkeit** des Instrumentes Peer Review für die evaluierte Schule günstig ist. Beide Items werden deshalb von den schriftlich befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens durchaus unterschiedlich eingeschätzt. Während nämlich 91% der Befragten der Ansicht sind, dass eine günstige Relation zwischen Aufwand und Nutzen eine Gelingensbedingung des Peer Reviews ist (vgl. Tabelle 70), sehen die gleichen Personen lediglich zu 69% diese Relation in der Praxis tatsächlich als gegeben an (siehe Tabelle 110). Dies ist zwar immer noch die deutliche Mehrheit, der Prozentwert ist aber um ein Drittel geringer als bei Item A4. Wie bereits in Abschnitt 7.1 dargestellt, liegt diese vergleichsweise geringere Zustimmung zu Item G9 hauptsächlich darin begründet, dass der Aufwand der Durchführung eines Peer Reviews im deutschen Auslandsschulwesen (z.B. durch hohe Reisekosten) naturgemäß höher ist als im Inland und andererseits darin, dass der tatsächliche Nutzen, den der Besuch der „kritischen Freunde“ der Schule bringt, nur schwer messbar ist. Dies mag u.a. auch erklären, dass der „weiß nicht“-Anteil bei Item G9 mit 7% vergleichsweise hoch ist.

Besser einschätzbar als der Nutzen des Peer Reviews für die einzelne Schule sind die Kosten, die es verursacht. Hierbei wurden in Abschnitt 7.1 z.B. schon die Aufwendungen für Anreise und Unterkunft der „kritischen Freunde“ thematisiert. Weniger greifbar ist dagegen der personelle Aufwand, den das Peer Review verursacht. Zwar sind für die Evaluatoren im deutschen Auslandsschulwesen in der Regel keine Honorare zu entrichten, die Peers fallen jedoch für die Zeit ihrer Evaluationstätigkeit an der eigenen Schule aus und müssen dort von anderen Kollegen vertreten werden. Gleichzeitig fällt auch an der einladenden Schule Mehrarbeit für die Lehrkräfte an, die z.B. mit der Organisation und Betreuung der Evaluation betraut sind.

²¹⁰ vgl. auch „partizipative Evaluationsansätze“ bei Stockmann/Meyer 2010, S. 138ff

Gutknecht-Gmeiner führt in ihrer Studie in diesem Zusammenhang an, dass der Besuch der „kritischen Freunde“ eine kostengünstige Möglichkeit darstellen würde, Experten mit Feldkompetenz an die Schule zu holen, die gleichzeitig ein „intrinsisches Interesse an Bildungsqualität haben“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 322). Im Falle von Peer Reviews auf Gegenseitigkeit (vgl. Abschnitt 4.2.4) würden sich die Belastungen für die entsendende und die besuchte Schule sogar rechnerisch aufheben. Auf der anderen Seite würde ein Peer Review neben der Generierung von Daten für die Entwicklung der Einzelschule auch noch „multiple Synergien“ auf der Systemebene hervorrufen: *„Erstens kann Weiterbildung in Evaluierung sowohl für die Selbstevaluation als auch für Peer Reviews genutzt werden, zweitens bleiben im Rahmen von Peer Reviews gewonnene Erkenntnisse zur Gänze im System, d.h. es ist ein zweifacher Transfer möglich – sowohl in der evaluierten Einrichtung als auch in den Einrichtungen, aus denen die Peers stammen, und drittens stellt die Teilnahme als Peer per se eine anspruchsvolle Weiterbildung dar.“* (a.a.O., S. 323) Diese positive Wirkung, also der Nutzen, der den Aufwendungen gegenüber steht, lässt sich auch auf Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen übertragen, worauf bei der Darstellung der Items G11 bis G13 noch näher eingegangen wird.

Der Aufwand, der für ein Peer Review betrieben wird, ist u.a. davon abhängig, wie viele „kritische Freunde“ eingeladen werden und wie weit diese anreisen. Im Rahmen der Darstellung dieses Aspektes an den vier Fallschulen (vgl. Abschnitt 6.2.1) wurde bereits aufgezeigt, dass hier eine große Bandbreite von Varianten möglich ist. So wurde z.B. an der DSB Alexandria mit zehn Peers aus fünf verschiedenen Herkunftsländern der personell und finanziell größte Aufwand betrieben, weshalb das dortige Mitglied einer Steuergruppe den Ressourceneinsatz in Relation zum Nutzen für die Schule auch als zu hoch bewertete (Interview SG2 DSBA). Anders stellte sich z.B. die Situation an der DSB Kairo dar, die zwar immer noch eine vergleichsweise hohe Zahl von sechs Peers einlud, welche jedoch alle aus Ägypten und zu zwei Dritteln sogar aus der Hauptstadt selbst kamen. Dort bewertete das Mitglied der Steuergruppe der DSBK die Relation von Aufwand und Ertrag des Peer Reviews uneingeschränkt positiv und stellte im Interview gleichzeitig klar, dass es zum Erreichen von Qualitätsverbesserung auch nötig sei, etwas dafür zu investieren: *„Die Relation ist durchaus angemessen, denn wir wollen eine Qualitätsverbesserung, die ja intrinsisch aus dem Kollegium kommen soll. Da gibt es bestimmte Mindestkosten, die getragen werden müssen. Wenn man den Aufwand nicht betreiben würde, dann würde man auch keine qualitative Verbesserung erreichen.“* (Interview SG1 DSBK) Auch ein Peer der dritten ägyptischen Fallschule, der DEO in Kairo, warnt im Interview davor, beim Peer Review an der falschen Stelle zu sparen: *„Es ist ja schon vorgekommen, dass Schulen aus Kostengründen zu nicht ausgebildeten Peers der Nachbarschule oder aus der Region gegriffen haben. Ob sie sich damit einen Gefallen getan haben, glaube ich nicht. Ich glaube der Kosten-Nutzen-Faktor ist im Fall der DEO in Ordnung. Ich bin dafür, die Peers nicht aus der Nachbarschule zu holen. Dann ist es auch klar, dass es teurer wird.“* (Interview SG12P) Ein Steuergruppenmitglied der DEO Kairo sieht dagegen für seine Schule die Relation zwischen Aufwand und Nutzen beim Peer Review in einem weniger günstigen Licht: *„Das liegt daran, dass ich denke, dass zum einen nicht wirklich neue Erkenntnisse aus dem Peer Review zu gewinnen sind. Zum anderen war es bei uns, weil wir vier ausgebildete Peers [drei nicht aus dem Sitzland der DEO, Anmerkung des Verfassers] hatten, relativ teuer.“* (Interview SG1 DEO) Gleichwohl würde er auch in Zukunft wieder ein Peer Review durchführen, weil es *„eine gute Übung für die ganze Schule und für uns als Steuergruppe war.“* (ebd.)

Die hier aufgeführten Einschätzungen aus den Fallbeispielen belegen nochmals, dass die tatsächliche Relation von Aufwand und Ertrag eines Peer Reviews von den speziellen Faktoren der einzelnen Schule abhängt und damit nicht generell als günstig bewertet werden kann. Dies wird auch in den Interviews mit weiteren Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens

deutlich. In diesen Gesprächen stimmt zwar – vergleichbar mit den Rückmeldungen zu Item G9 der schriftlichen Befragung – die Mehrheit der Interviewpartner der Aussage zu, dass beim Peer Review ein günstiges Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen bestünde, trotzdem wird immer wieder betont, dass dies im Einzelfall auch anders sein könne. Dies gelte z.B. dann, wenn ein Peer Review nur durchgeführt werde, weil es verpflichtend ist oder wenn mit den Ergebnissen nicht weiter gearbeitet werde: *„Ich habe mich manchmal gefragt, ob die Kosten-Nutzen-Relation sinnvoll ist. Es kostet ja die Schule einen Haufen Geld, so ein Peer Review durchzuführen. Wenn eine Schule das nur aus dem Grund macht, weil es von Köln [der ZfA, Anmerkung des Verfassers] vorgegeben wird, dann kann das Geld in den Wind geschossen sein. Oder wenn es nur eine Bestätigung dessen ist, was man sowieso schon wusste und an der Schule alles beim Alten bleibt. Also, man muss da schon auch dran arbeiten als Schule. (Interview SG13P)“* Ein regionaler Prozessbegleiter sieht ebenfalls die Problematik, dass einzelne Schulen das Peer Review lediglich als Pflichtaufgabe erledigen oder die „kritischen Freunde“ zur reinen Wiederholung der Evaluation von Aspekten heranziehen, die schon bei SEIS untersucht wurden. Gleichwohl erkennt er im Instrument Peer Review erhebliche Nutzenpotenziale: *„Ich glaube, das ist das hilfreichste Instrument von denen, die wir einsetzen. Die Schulen, die ich begleitet habe, sind alle sehr froh darüber gewesen, dass sie sich in dem was die Peers rückmelden, sehr gut wieder finden. Ich will allerdings nicht verhehlen, dass Schulen nach der SEIS-Umfrage eigentlich keine Maßnahmen getroffen haben, sondern sie lassen das selbe Thema, das bei SEIS behandelt wurde, wieder evaluieren, ohne was dafür gemacht zu haben. Das ist eine große Gefahr und das passiert häufig. Das passiert z.B. wenn der Schulleiter sagt: ´ja, wir müssen das [Peer Review, Anmerkung des Verfassers] ja machen´ oder weil einfach die Kompetenz an der Schule nicht da ist. (...) Ich finde den Nutzen des Peer Reviews groß, weil, wenn die Schulen die SEIS-Umfrage nutzen und die daraus abgeleiteten Maßnahmen dann wieder beim Peer Review überprüfen, dann ist das ein Lernprozess. (...) Das erzeugt auch Einsicht in solche Verfahren und in den Qualitätszyklus. (Interview PB1)“* Trotz dieser positiven Bewertung des Nutzens sieht auch der Prozessbegleiter, dass ein Peer Review teilweise mit erheblichem Aufwand verknüpft ist. Dieser stehe aber in einem günstigeren Verhältnis zum Nutzen als dies z.B. bei einer Inspektion der Fall sei – nicht zuletzt deshalb, weil neben der besuchten Schule auch die Peers selbst davon profitieren würden: *„Das ist ein kritischer Punkt, finde ich. Wenn ich so überlege, dass ein Flug aus dem Iran hierher 700 Euro kostet, dann kommen noch vier Nächte im Hotel dazu. Also, das ist schon ziemlich aufwändig. Ich finde trotzdem, dass es sich lohnt, aber es muss versucht werden, möglichst geografische Nähe, also Praktikabilität, herzustellen. Das finde ich einen kritischen Punkt dabei. (...) Ich finde, eine Sache, die gut ist und die sinnvoll ist, die darf auch was kosten. Aber man muss es im Blick haben. (...) Es muss dann auch gewährleistet sein, dass danach mit dem Peer Review etwas passiert. Sonst ist auch der Einsatz der Peers nicht sinnvoll. (ebd.)“*

Ein weiterer Nutzen kann davon ausgehen, dass das Peer Review an der besuchten Schule eine zusätzliche **Motivation für die Schulentwicklung** darstellt (Item G10). Dies sehen in der schriftlichen Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens 99% der Teilnehmer als gegeben an, 65% stimmen dieser Aussage sogar voll zu. Auch das interviewte Mitglied einer Fallschule identifizierte diese Motivationswirkung bei seinem Kollegium. So habe der Besuch der „kritischen Freunde“ dort ein „schlechtes Gewissen ausgelöst“, so dass sich die Lehrkräfte sozusagen unter Druck sahen, auch Maßnahmen aus den Evaluationsergebnissen abzuleiten (Interview SG5). Ähnlich argumentiert Gutknecht-Gmeiner, die im Peer Review eine Chance sieht, dass sich Schulen schon im Vorfeld des Besuches der „kritischen Freunde“ um eine Verbesserung des Unterrichts bemühen würden, um einer Blamage bei der Evaluation zu entgehen: *„Durch das Peer Review kann dieses Tabu der Beschäftigung mit dem Unterricht in anderer Weise durchbrochen werden, als wenn externe Evaluationsexperten (aus Universitäten und Forschungseinrichtungen) oder die Schulaufsicht die Qualität*

überprüfen: Peers sind (gerade in formativen Reviews) zwar nicht mit vergleichbarer Macht ausgestattet und deshalb formal weniger bedrohlich, eine schlechte Bewertung von KollegInnen kann aber durchaus als unangenehm, ja peinlich erlebt werden. Die Angst vor einer Blamage kann durchaus stärkere Impulse zu Veränderungen geben als formale Zielvereinbarungen mit einer übergeordneten Behörde.“ (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 317) An den Fallschulen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht wurden, kann ein solcher vorausseilender Druck zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zwar nicht beobachtet werden, im Nachgang an den Besuch der „kritischen Freunde“ entstanden jedoch an allen vier Schulen konkrete Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung, die entweder direkt aus dem Peer Review hervorgegangen waren oder durch dieses gestützt wurden (vgl. Abschnitt 6.3.4).

Stärken des Instrumentes Peer Review

Zusätzlich zu den Inhalten der Items G1 bis G10 wurden die interviewten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens auch zu den besonderen Stärken und Schwächen des Instrumentes Peer Review befragt. An dieser Stelle soll nun ergänzend zu den bisher besprochenen Wirkungen auf die Stärken des Besuches des Peer Reviews eingegangen werden, die in Interviews mit Schulvertretern, Peers und Prozessbegleitern genannt wurden. Auf die Aspekte, die zwar in den Gesprächen genannt, aber schon im Rahmen des FB II angesprochen wurden, wird im Folgenden allerdings nicht nochmals eingegangen. Die noch nicht ausgewerteten Fragebogenitems G11 bis G14, die sich auf die positiven Wirkungen von Peer Reviews auf die „kritischen Freunde“ beziehen, werden im Anschluss an die Darstellung der Stärken des Peer Reviews beleuchtet.

In den Interviews wurde den Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens zunächst die offene Frage nach den besonderen Stärken des Instrumentes Peer Review gestellt. Anschließend sollten noch vorgegebene Antwortkategorien kurz kommentiert werden²¹¹. Eine Stärke von Peer Reviews, die in den Interviews mehrfach genannt wurde, ist die Möglichkeit eines **externen Blicks auf die Schulqualität**, der nicht durch eine hierarchische Beziehung zwischen Evaluatoren und Evaluierten beeinträchtigt ist. *„Es ist eine gute Momentaufnahme, wie zur Zeit des Peer Reviews der Unterricht und der Eindruck von Schülern, Eltern und Vorstand von der Schule ist. Das kann meiner Ansicht nach nur sinnvoll jemand rausfinden, der von außen kommt. Wo man nicht die Angst haben muss, da geht es jetzt darum ‘Daumen hoch oder Daumen runter’ zu sagen, bestanden oder nicht bestanden. Es ist einfach eine Momentaufnahme. (Interview SG13P)“* Auch für ein anderes Mitglied einer Steuergruppe ist es eine Stärke des Peer Reviews, *„dass man eine Bestätigung oder Hinweise von außen erhält, von jemandem, der ebenbürtig ist und nicht von jemandem, der über mir steht und sagt: ‘Ihr müsst.’ Denn die Anregungen, die die Peers geben, sind und bleiben Anregungen und damit bin ich eher bereit, mich damit auseinander zu setzen als mit einer Anweisung, die von oben kommt. (...) Das ist die Stärke, dass es wirklich eine Beratung unter Freunden ist. (Interview SG5)“* Ein weiteres Steuergruppenmitglied, das ebenfalls schon selbst als Peer im Einsatz war, sieht es als Stärke an, dass die Peers keine Inspektoren sind und dass sie konkrete Ergebnisse liefern, die die Entwicklung der schulischen Qualität voranbringen: *„Der Hauptpunkt ist für mich, dass die Peers keine Inspektoren sind, sondern kritische Freunde. Und dass sie helfen, Dinge zu benennen und ganz klar an Kriterien fest zu machen, die der Schule vielleicht bekannt sind, aber vorher nicht so klar und präzise formuliert worden sind, dass man daraus Konsequenzen und Maßnahmen ableiten könnte. (Interview SG11P)“* Diese Aussage bestätigt gleichzeitig die oben schon dargestellten Rückmeldungen zu Item G4, in dem die schriftlich befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens ebenfalls mit deutlicher Mehrheit positive Wirkungen des Peer Reviews auf die schulische Qualitätsentwicklung konstatierten.

²¹¹ Der Interviewleitfaden und die Antwortkategorien zur Frage nach den besonderen Stärken des Peer Reviews finden sich im Anhang zu dieser Arbeit.

Eine weitere Stärke des Peer Reviews, die im offenen Teil des Interviews ebenfalls mehrfach genannt wurde, ist dass die **Schule** beim Peer Review **selbst die Fragen bzw. Schwerpunkte festlegt**, über die sie vertiefende Informationen erhalten will. Eine vergleichbare Aussage wurde auch über die Antwortkategorien zu den Stärken von Peer Reviews vorgegeben und erhielt dort eine mehrheitliche Zustimmung der Interviewpartner. Der Vorteil, dass die Schule selbst die Entwicklungsfragen bestimmt, liegt nach Meinung eines regionalen Prozessbegleiters in der größeren Akzeptanz der Ergebnisse durch die Auftraggeber: *„Wenn ich von jemandem was wissen will, werde ich die Antwort viel leichter akzeptieren, auch wenn sie schlecht ist. Nach dem Motto: hättest halt nicht gefragt, du blöder Hund. (Interview PB2)“* Weniger pointiert und stattdessen eher abwägend formuliert ein interviewter Schulleiter den Vorteil, dass die evaluierte Schule selbst die Evaluationsschwerpunkte bestimmt. Für ihn ist es eine Stärke, dass *„die Peers von der Schule selbst legitimiert sind – sowohl was die Personen angeht als auch was den Aufgabenbereich angeht, weil die Schule ja auch den inhaltlichen Schwerpunkt setzt. Das kann natürlich umgedreht auch als Schwäche definiert werden, da die Peers nicht frei agieren (Interview SL5P)“* Der interviewte Schulleiter, an dessen Schule bereits ein Peer Review durchgeführt wurde, sieht also die Bestimmung der Evaluationsschwerpunkte durch die besuchte Schule sowohl als Stärke als auch als mögliche Schwäche des Instrumentes. Ein regionaler Prozessbegleiter antwortet auf die Aussage, ob ein Peer Review Antworten auf Fragen liefere, die die Betroffenen wirklich interessierten, ebenfalls ambivalent. Einerseits könnten die Schulen tatsächlich die Evaluationsschwerpunkte in den Qualitätsfeldern setzen, in denen sie Informationsbedarf hätten. Andererseits gäbe es vereinzelt auch Fälle, in denen beim Peer Review nicht wirklich die aus Schulsicht interessanten Fragen gestellt würden, weil *„da ein Kreuz gemacht werden muss [bei den vorbereitenden Dokumenten zur BLI, Anmerkung des Verfassers]), denn bei der Inspektion wird gefragt, ob es ein Peer Review gab. (...) Ich habe jetzt eine zweite Schule, wo ich das Gefühl habe, dass der Chef sagt: ja, das ist ja total wichtig. Aber im Grunde glaube ich nicht, dass er das auch so meint. (Interview PB1)“* Aus den hier gegenübergestellten Interviewaussagen lässt sich ableiten, dass die Schwerpunktsetzung durch die Schule dann eine Stärke des Peer Reviews ist, wenn diese ein tatsächliches Interesse an den Evaluationsergebnissen hat. Wird die Durchführung der Evaluation dagegen als Pflichtveranstaltung gesehen, die es abzuwachen gilt, kann sich die eigentliche Stärke auch in eine Schwäche umkehren. Die Mehrheit der Interviewpartner hat diesen Fall jedoch nicht erlebt und sieht deshalb die Vorteile der Fokussierung durch die Schule als überwiegend an.

Eine Stärke des Peer Reviews, die sowohl in den offenen Interviewantworten genannt als auch als Antwortkategorie vorgegeben wurde, ist die **Vorbereitung** des Kollegiums und der Schulfamilie **auf den Besuch der BLI-Inspektoren**. Dieser Effekt wurde von zehn der elf Gesprächspartner, die sich dazu äußerten, gesehen. Ein Schulleiter begründet dies im Interview z.B. damit, dass der Besuch der „kritischen Freunde“ bei den Lehrkräften Hemmungen gegenüber der externen Hospitation ihres Unterrichts abbauen würde (Interview SL4P). Das Mitglied der Steuergruppe derselben Schule schließt sich der Einschätzung seines Direktors an und hält sogar ein zweites Peer Review als Vorstufe zur BLI für sinnvoll: *„Ich würde sogar zwei Peer Reviews vorher machen. Das würde bei den Kollegen schon eine gewisse Professionalität im Umgang mit externer Evaluation bringen. (Interview SG5)“* Das Steuergruppenmitglied der Fallschule DS Sharjah sieht dagegen den Gewöhnungseffekt an die Inspektion nicht als besondere Stärke des Peer Reviews, da dort im Anschluss an den Besuch der „kritischen Freunde“ ein Großteil der vermittelten Lehrkräfte gewechselt habe (Interview SG1 DSS). Auch ein regionaler Prozessbegleiter zeigt sich skeptisch gegenüber der Aussage, dass der Besuch der „kritischen Freunde“ die Hemmschwelle zu einer BLI herabsetzen würde, erkennt aber einen positiven Vorbereitungseffekt: *„Ja, ob das die Hemmschwelle herabsetzt, da bin ich mir nicht sicher. Es hat aber auf jeden Fall einen Lerneffekt. (Interview PB1)“* Ein

Schulleiter, der inzwischen wieder in Deutschland als Schulinspektor arbeitet, ergänzt zu diesem Argument noch, dass ein Peer Review eine gute, wenn auch nicht unbedingt nötige Zustimmung auf eine Bund-Länder-Inspektion sei: *„Das Peer Review ist eine gute psychologische Vorbereitung, mal fremde Leute im Haus zu haben. Das hat den Kolleginnen und Kollegen und den Eltern schon gut getan als Vorbereitung darauf, dass dann später jemand kommt, der dann sagt: ihr seid eine ‚Gütesiegelschule‘ [d.h. erfolgreiche BLI, Anmerkung des Verfassers] oder ihr seid keine. Dafür fand ich das Peer Review schon wichtig, es ist aber auch keine unbedingt notwendige Bedingung dafür. (Interview SL3P)“*

In der Gesamtschau der Interviewaussagen zur Antwortkategorie, dass durch das Peer Review die Hemmschwelle zu einer externen Evaluation herabgesetzt werde, ist – wie bereits festgestellt – eine mehrheitliche Zustimmung der Gesprächspartner zu erkennen. Gleiches gilt für die Formulierung, dass die **aktive Beteiligung der Mitglieder der besuchten Schule** eine Stärke des Peer Reviews sei. Nach Aussage des Mitglieds einer Steuergruppe, das selbst schon als Peer im Einsatz war, trägt dies wesentlich zur Akzeptanz der Evaluation von Seiten der betroffenen Lehrkräfte bei: *„Das ist wichtig, damit das Kollegium dahinter steht. Das sollte nie eine Schulleitung oder eine Steuergruppe alleine machen. Da sollten alle daran beteiligt sein. Das Kollegium sollte immer dahinter stehen, dass ein Peer Review durchgeführt wird. Es soll die Sinnhaftigkeit des Peer Reviews erkennen und an der Kriterienauswahl beteiligt sein. (Interview SG11P)“*

Eine weitere Stärke des Peer Reviews, die im Rahmen der vorgegebenen Antwortkategorien von vier der sechs dazu befragten Gesprächspartner klar bejaht wurde, ist, dass die **Evaluationsergebnisse** in der Lehrerschaft eine **höhere Akzeptanz** erfahren würden, weil sie von Kollegen derselben Profession ermittelt wurden. Das interviewte Mitglied einer Steuergruppe formuliert dies wie folgt: *„Das halte ich für sehr wichtig, denn nur dann, wenn man das Alltagsgeschäft kennt, kann man auch einschätzen, was an einer Schule machbar ist und was nicht. (...) Dabei ist auch wichtig, wie die Peers ihre Ergebnisse formulieren. Welche Formulierungen erreichen das Kollegium, was ist überhaupt machbar? (...) Es ist einfach glaubwürdiger von Freund zu Freund. (Interview SG5)“* Gleichzeitig kann das Peer Review nach Aussage einer regionalen Prozessbegleiterin zur **Vernetzung** von Auslandsschulen beitragen (vgl. auch Antwortkategorien). *„Das Peer-Review-Verfahren ist sehr beliebt, relativ unaufwändig und bringt gleichzeitig auch eine Vernetzung der Schulen. Deshalb wäre es dumm, dieses Instrument fallen zu lassen. (Interview PB3)“* Die Möglichkeit der Vernetzung von Auslandsschulen im Zusammenhang mit der Nutzung des Instrumentes Peer Review sieht auch ein interviewter Schulleiter: *„Ich denke, wenn man mit einer Gruppe von Peers unterwegs ist, dann intensiviert das und es kann auch zu einer Vernetzung führen. Das hat sich aber in der Praxis nicht so deutlich bemerkbar gemacht, wie es vielleicht möglich wäre. (Interview SL5P)“* Die hier angesprochene Möglichkeit einer Vernetzung von Schulen wird ebenfalls durch die Peer-Review-Studie von Gutknecht-Gmeiner gestützt, die darin erhebliche Chancen für die Schul- und Professionsentwicklung sieht: *„Peer Review erhöht somit das Potenzial von Netzwerken in der Verbreitung von guter Praxis und in der (zumeist freiwilligen) Aushandlung und Dissemination von Qualitätsstandards. Vernetzung und Austausch können ja längerfristig nicht als Selbstzweck dienen, sie müssen ein Ziel verfolgen, konkrete Aktivitäten beinhalten und für die Beteiligten Nutzen bringen. Gerade die Peer-Review-Netzwerke bieten sowohl für die teilnehmenden Institutionen als auch für die Systemebene konkrete Chancen für die Weiterentwicklung der Bildungsqualität.“* (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 321) Die auf Gegenseitigkeit basierenden Peer-Review-Netzwerke, die Gutknecht-Gmeiner hier anspricht (vgl. z.B. EVIT, MfBFSW 2005) bestehen zwar im deutschen Auslandsschulwesen nur in Ausnahmefällen, doch auch ohne diesen personellen Austausch von „kritischen Freunden“ können Peer Reviews die Vernetzung unterstützen, da die Peers in der Regel in der eigenen Schule auch in der Qualitätsentwicklung engagiert sind und

durch ihre Evaluationstätigkeit Kontakte zu Kollegen herstellen können, die im selben Feld arbeiten. Aus solchen Begegnungen entsteht jedoch erst dann ein Netzwerk, wenn diese Kontakte gepflegt werden. Dazu können z.B. regelmäßige Treffen von PQM-Verantwortlichen beitragen, wie sie z.B. in der Region Naher Osten vom dortigen Prozessbegleiter initiiert wurden. Davon können zum einen positive Impulse für die Qualitätsentwicklung an den beteiligten Schulen ausgehen. Auf der einen Seite profitiert die evaluierte Schule durch den externen Blick und den Austausch der Kollegen untereinander: *„Aus der Sicht der Bildungseinrichtungen, die freiwillig an einem Peer Review teilnehmen, bietet das Verfahren die Chance einer Vergewisserung über die Qualität der Einrichtung durch eine externe Bewertung, die durch Gleichgestellte erfolgt und Erfahrungsaustausch und Voneinander Lernen ermöglicht.“* (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 313) Diese Argumentation von Gutknecht-Gmeiner sieht ein regionaler Prozessbegleiter auch für das deutsche Auslandsschulwesen als tragfähig an, *„weil das ja auch was bringt für die Kollegen, weil wenn jemand ein Peer Review macht, lernt er ja auch ganz viel für sich selbst und für seine eigene Schule. Das ist dann auch für das System als Ganzes sehr wichtig. Hier sehe ich deshalb auch einen Multiplikationseffekt. Es dient also auch der Fortbildung. (Interview PB1)“* Den hier angesprochenen doppelten Nutzen des Peer Reviews, der über die positiven Wirkungen auf die evaluierte Schule hinausgeht, sieht ebenfalls eine interviewte Prozessbegleiterin: *„Das hat also einen doppelten Nutzen. Die besuchte Schule hat einen Nutzen, weil sie ja ein Feedback bekommt und sich vorher überlegen muss, was sie eigentlich wissen will. Die abgebende Schule hat dann natürlich qualifizierte Leute, die die Ausbildung haben und den Blick schärfen. Die gucken dann auch anders auf ihre eigenen Belange. Und sie greifen auch das Beste, was sie bei ihrer Peer-Arbeit an anderen Schulen gesehen haben, für ihre eigene Schule auf. (Interview PB3)“* Der Argumentation der beiden Prozessbegleiter kann sich ebenso ein interviewter Peer anschließen. Mit dem Argument, dass auch diejenige Schule vom Peer Review profitiere, welche die „kritischen Freunde“ entsende, begegnet er gleichzeitig der Kritik, dass die Peer-Lehrkräfte durch ihr zeitweiliges Fehlen an der eigenen Schule Probleme verursachen würden: *„Da hab ich ein klares Argument dagegen, denn unsere Schulen profitieren davon. Ich kann da meine Schulleiterin zitieren. Die ist sehr froh darüber, dass ich das mache, weil sie glaubt, dass unsere Schule letztendlich davon einen Vorteil haben wird. Und ich denke, das wird auch so sein. (Interview SG12P)“*

Nicht zuletzt leistet also die durch das Peer Review angestoßene Vernetzung von Schulen einen Beitrag zur Professionsentwicklung auf Seiten der Peers. Darauf soll im Folgenden noch näher eingegangen werden.

Professionelle Weiterentwicklung der Peers

In den Leitfadenterviews wurden diejenigen Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens, die bereits schon einmal als Peer im Einsatz waren u.a. dazu befragt, welcher persönliche Nutzen für sie von ihrer Tätigkeit ausging. Ähnlich wie bei der oben ausgewerteten Frage nach den besonderen Stärken des Peer Reviews wurden die Gesprächspartner auch bei der Bewertung ihres persönlichen Nutzens beim Peer-Einsatz zunächst in offener Form befragt. In einem zweiten Schritt wurde dann noch auf vom Autor vorgegebene Antwortkategorien eingegangen.

Auf die offen gestellte Frage nach dem persönlichen Nutzen ihrer Peer-Tätigkeit führten die meisten „kritischen Freunde“ das Sammeln **professioneller Erfahrungen** an. Diese bezogen sich u.a. auf den Bereich von Schule und Unterricht, gleichzeitig aber auf den Erwerb von Evaluationserfahrung (vgl. auch Item G11). Weitere wichtige Aspekte, die im Zusammenhang mit dem persönlichen Nutzen des Peer Reviews von den „kritischen Freunden“ mehrfach genannt wurden, waren das Kennenlernen und der **Austausch mit Kollegen** einer anderen Schule (Stichwort: „Vernetzung“) und die Anregungen für die eigene Praxis, die daraus hervor

gegangen seien. Zusätzlich wurde immer wieder angesprochen, dass der Einsatz als Peer wie eine **professionelle Fortbildung** in den Bereichen Evaluation und Schulentwicklung gewirkt habe: *„Peer Review ist ein Haufen Arbeit aber auch ein Haufen positive Erfahrung, die man für sich selbst macht. Ich würde es jederzeit wieder machen. (...) Der persönliche Nutzen ist einmal die eigene professionelle Fortbildung. Für mich ist Peer Review viel effektiver als irgendeine Fortbildungsveranstaltung. (Interview SG13P)“* Der hier angesprochene Aspekt der Kompetenzerweiterung wird ebenfalls in Fragebogen II bei den Items G11 (Evaluationskompetenz) und G12 (Schulentwicklungskompetenz) angesprochen. So stimmen 96% der Teilnehmer an der Befragung der Aussage zu, dass sich durch ihren Einsatz als Peer ihre Kompetenz im Bereich Evaluation erheblich verbessert habe (Item G11). 60% der befragten Peers stimmten hier sogar voll zu und auch alle zu diesem Aspekt befragten Interviewpartner bestätigen den persönlichen Zuwachs an **Evaluationskompetenz**. So sieht ein „kritischer Freund“, der das Peer Review u.a. aus der Perspektive des Schulleiters erlebt hat, seinen persönlichen Nutzen in der Kompetenzerweiterung bei der Evaluationsmethodik und im Erwerb von Erfahrungen in der Betrachtung des Systems Schule: *„Das stelle ich unter den Oberbegriff ‘Kompetenzerweiterung’, zum einen was das Wissen über den Schulbetrieb angeht, denn ich glaube, dass man immer Lernender sein kann (...), denn als Peer kommt man in eine neue Schule und in eine neue Umgebung. Dann ist da auch die Methodik, denn wenn ich als Peer ausgebildet werde, dann lerne ich auf bestimmte Weise diese besondere Methodik anzuwenden. Hinzu kommen Erfahrungen auf einer Meta-Ebene. Ich bin der Betrachter, der über den Dingen steht. Insofern erhalte ich eine übergeordnete Sichtweise. Wenn ich das zusammenfasse, ist das eine Kompetenz- und Erfahrungserweiterung und das ist sicherlich als persönlicher Nutzen zu betrachten. (Interview SL5P)“* Ähnlich argumentiert ein zweiter interviewter Leiter einer Auslandsschule, der den persönlichen Mehrwert des Einsatzes als „kritischer Freund“ zusätzlich darin sieht, die praktischen Erfahrungen mit dem Instrument Peer Review dazu zu nutzen, das Kollegium an der eigenen Schule von dessen Sinnhaftigkeit zu überzeugen: *„Der Vorteil für mich war, das Repertoire an Methodenkenntnissen im Bereich Schulentwicklung weiter zu entwickeln und das Instrument Peer Review nicht nur aus der Literatur, sondern selbst dreimal praktisch kennen zu lernen – zweimal als Peer und einmal als Betroffener. Ich denke, es hat auch dazu beigetragen, dass ich meine Leute an der Schule davon überzeugen konnte, sich darauf einzulassen. (Interview SL3P)“*

Der hier vom interviewten Schulleiter angesprochene zusätzliche **Kompetenzerwerb im Bereich der Schulentwicklung** wird auch durch die Rückmeldungen zu Item G12 des Fragebogens II gestützt. Dort erhält die entsprechende Aussage eine Zustimmung von 89%. Lediglich 11% der befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens, die selbst schon als „kritischer Freund“ tätig waren, stimmen hier „eher nicht“ zu. Dagegen schließt sich diese Personengruppe nahezu geschlossen der Aussage an, dass ihr Einsatz als Peer für sie wertvolle Anregungen für die eigene schulische Praxis gebracht habe (Item G13, 98%). 70% der Peer-Lehrkräfte stimmen bei diesem Item sogar „voll zu“ und in den Interviews wird dieser Aspekt ebenfalls bestätigt: *„Ich habe sehr viel gelernt, über Schulen, über Schulentwicklung und über Unterricht. Aus den Unterrichtsbeobachtungen habe ich auch sehr viel Nutzen für meinen eigenen Unterricht gezogen. Andere Schulen detailliert kennen zu lernen, hat mir auch wieder Impulse gegeben für die Schulentwicklungsarbeit an meiner eigenen Schule. (Interview SG11P)“* Die Aspekte, die der interviewte Peer hier nennt, mögen auch ein Grund dafür sein, dass das Item G14 die gleich hohe Zustimmung erzielt wie die Frage nach der **Anregung für die eigene schulische Praxis** (Item G13). So stimmen fast alle befragten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens, die bereits als Peers im Einsatz waren, der Aussage zu, dass das Peer Review eine wertvolle **Bereicherung für den eigenen beruflichen Werdegang** gewesen sei (Item G14, 98%). Ein Peer gibt im Interview jedoch zu bedenken, dass diese positive Erfahrung gleichzeitig mit einer zusätzlichen Belastung der Lehrkraft einhergehe: *„Grundsätzlich ist jede Abwechslung in unserer Berufswelt positiv zu sehen. Auf der anderen Seite*

muss man da ein bisschen in Betracht ziehen, wenn die Leute, die Peers sind, gleichzeitig Lehrer an einer Schule sind, dann ist das schon auch ein gehöriges Maß an Doppelbelastung. (Interview SL5P)“ Trotz der in diesem Zitat angesprochenen Belastungen, die ein Peer zusätzlich zu seinem eigentlichen Aufgabenbereich an der eigenen Schule auf sich nimmt, erscheint die Tätigkeit des „kritischen Freundes“ allen Interviewpartnern als lohnenswert. Dies wurde zum einen mit der oben schon erwähnten Erweiterung der professionellen Kompetenzen begründet und zum anderen wurde mehrmals angeführt, dass die Peer-Erfahrung einen positiven Einfluss auf den persönlichen beruflichen Werdegang haben könne. So gaben z.B. drei Peers, die im Anschluss an ihre Tätigkeit im deutschen Auslandsschulwesen befragt wurden, im Gespräch an, dass ihnen der Einsatz als „kritischer Freund“ bei Bewerbungen auf Funktionsstellen (z.B. Schulleitung, Inspektion) im deutschen Schulwesen geholfen habe: *„Das gibt in jedem Fall ein Plus innerhalb meines Bewerbungsschreibens, wenn ich so ein Peer Review durchgeführt habe. (Interview SG1P)*“ Ein anderer Peer gibt an, dass ihm seine Evaluationstätigkeit bei der dienstlichen Beurteilung Pluspunkte verschafft habe: *„Ich habe diese Tätigkeit als Peer und die Kontakte, die sich daraus ergeben haben, positiv für meine dienstliche Beurteilung nutzen können. (Interview SL3P)*“ Ein weiterer interviewter Peer, der zum Zeitpunkt des Gesprächs gleichzeitig Leiter einer Deutschen Auslandsschule war, fügt noch die positive Wirkung an, dass der Einsatz als „kritischer Freund“ ihm bei der anschließenden beruflichen Orientierung geholfen habe: *„Es kann zur eigenen Orientierung beitragen und ist auf jeden Fall eine bereichernde Tätigkeit. (Interview SL6P)*“

Wie mit Hilfe der Fragebogenrückmeldungen G11 bis G14 und den hier aufgeführten Interviewaussagen dargestellt wurde, empfanden alle befragten Peers ihre Tätigkeit als persönliche bzw. berufliche Bereicherung. Ein Peer, der dreimal als „kritischer Freund“ im Einsatz war und zusätzlich ein Peer Review an der eigenen Schule organisiert hatte, fasst die wesentlichen Argumente dafür aus seiner Sicht nochmals zusammen und hält es sogar für möglich, dass er persönlich mehr Nutzen aus den Evaluationen gezogen habe als die von ihm untersuchten Schulen: *„Das [der persönliche Nutzen, Anmerkung des Verfassers] war in der Tat viel. (...) Ich habe eine Menge Leute kennengelernt, die mich persönlich weiter gebracht und mir neue Ansätze gegeben haben. Das ist das eine. Das andere ist, dass man einen Blick hinter die Kulissen erhalten hat und von jedem Blick ein bisschen was abgespeichert, was dir gut gefallen hat oder auch, was dir nicht gut gefallen hat. Auch das hat mich ein bisschen weiter gebracht, denke ich. Die dritte und glaube ich wichtigste Sache ist, dass sich das Verständnis von Schule und von Schulentwicklung bei mir vollkommen verändert hat. Die Aufgabe als Peer ist mir mehr oder weniger in den Schoß gefallen, mir aber dann mit der Zeit richtig ans Herz gewachsen. Durch die Arbeit in der Schulentwicklungsgruppe und dann speziell auch durch die Arbeit als Peer habe ich ein völlig anderes Verständnis von mir als Lehrer bekommen. Das spiegelt sich z.B. wider in bestimmten Verhaltensweisen von mir selbst, es spiegelt sich wider im Umgang mit anderen Lehrern, Schülern, z.T. und auch mit der Schulleitung und es spiegelt sich auch darin wider, welche Dinge ich früher für wichtig erachtete und welche Dinge ich heute für wichtig erachte. Da hat mich das weiter gebracht. Dafür war es ein Gewinn. Es ist allerdings traurig, wenn man nun verkündet, dass es einem wahrscheinlich viel, viel mehr gebracht hat als der Schule. (...) Das hat mich auch motiviert, als Peer weiter zu machen. Ich habe gesagt: wenn es auch niemand anderem was bringt, ich lerne eine ganze Menge davon. (Interview SG12P)*“

Die im vorangegangenen Zitat enthaltene Anspielung auf den möglicherweise begrenzten Nutzen des Peer Reviews für die evaluierte Schule lässt gleichzeitig durchscheinen, dass das Instrument neben der in diesem Abschnitt aufgeführten positiven Wirkungen und Stärken auch mögliche Schwächen in sich bergen kann. Darauf soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

8.2 Schwächen des Instrumentes Peer Review

Genauso wie bei der Analyse der Stärken von Peer Reviews wurden die interviewten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens zunächst erst in offener Form nach den möglichen Schwächen des Instrumentes befragt. Anschließend wurden noch verschiedene Antwortkategorien zu potenziellen Schwächen vorgegeben, zu denen sich die Gesprächspartner kurz äußern sollten. Bereits in den Antworten zur offenen Frage nach möglichen Schwachpunkten bzw. Grenzen von Peer Reviews wurden dabei schon die wesentlichen Defizite angesprochen, die später auch bei den Antwortkategorien enthalten waren. Dazu gehört z.B., dass die **mangelnde Professionalität der Peers** in Punkto Evaluation die Gültigkeit der Ergebnisse negativ beeinflussen könnte. Vier der elf Gesprächspartner, die zum Thema „Schwächen von Peer Reviews“ antworteten, sahen dieses Risiko von mangelnder Evaluationskompetenz bereits in ihrer freien Antwort als gegeben an. Diese Bedenken gelten zum einen für das Handwerkszeug zur Datensammlung und zum anderen für das Auftreten der Peers an der besuchten Schule: *„Die Schwäche kann darin liegen, dass die Peers keine Experten sind. Wenn man z.B. ein Peer Review mit einer Nachbarschule macht, kann es sein, dass die nur angelernt sind. Darin sehe ich ein bisschen die Gefahr. Die kommen und haben noch keine Erfahrung mit diesem Evaluationsinstrument. Dann kann es sein, dass z.B. die Durchführung nicht so gut klappt. (Interview SL7)“* Genauso wie dieser interviewte Schulleiter sieht sein Kollege ein Gelingensrisiko des Peer Reviews darin, dass die „kritischen Freunde“ unprofessionell arbeiten: *„Es ist, glaube ich, schon so, dass wenn die Kollegen sehen, dass der Mann, der sie im Unterricht beurteilt, ein paar Bemerkungen macht, die sie als unqualifiziert oder nicht fachmännisch ansehen, dann die Aussagen insgesamt anzweifeln. Also einerseits müssen die Peers so professionell sein, dass sie mit ihren Aussagen vorsichtig sind und zum anderen sachliche Aussagen machen, so dass sich niemand angegriffen fühlt. (Interview SLAP)“* Die Problematik, dass die Peers grobe Fehler in der Rückmeldung ihrer Ergebnisse machen, wird auch von einer regionalen Prozessbegleiterin (PB3) gesehen. Hinzu komme noch die Gefahr, dass die Schule keine sinnvollen Entwicklungsfragen stelle. Ein Peer Review scheitere dann, *„wenn die Peers ihre Rolle nicht kennen und nicht gut methodisch ausgebildet sind, wenn sie nicht wissen, was sie tun sollen oder wenn sie den falschen Ton anschlagen bei der Rückmeldung oder im Bericht oder wenn die Schule ungeschickte Fragen stellt – rhetorische Fragen oder Fragen, die nicht zu dem passen, was sie gemacht haben. (Interview PB3)“* Die Problematik, dass die besuchte Schule die falschen Entwicklungsfragen stellt, wird von einem anderen Prozessbegleiter ebenfalls als einer der wichtigsten Gründe für das Scheitern des Peer Reviews gesehen (Interview PB2)²¹².

Ein mögliches Problem des Peer Reviews, das bei den Antworten zur offen gestellten Frage nach den Schwächen des Instrumentes mehrfach genannt wurde, ist die Tatsache, dass beim Besuch der „kritischen Freunde“ lediglich ein eingegrenzter **Ausschnitt der Schulqualität** untersucht wird. Ein möglicher Schwachpunkt des Besuches der „kritischen Freunde“ sei, *„dass sie immer nur einen Ausschnitt ansehen können, was dann manchmal für Kollegen unbefriedigend ist. (...) Wenn da z.B. im Unterricht nur drei oder vier Kriterien betrachtet werden, dann könnte der Eindruck entstehen – und der entsteht z.T. auch – dass das nicht aussagekräftig ist. (Interview SG11P)“* Drei weitere interviewte Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens argumentieren in eine ähnliche Richtung. Gleichzeitig sehen sechs Gesprächspartner in der Fokusevaluation weniger ein Problem als vielmehr eine Chance des Peer Reviews, da genau das untersucht werde, was der Schule unter den Nägeln brenne: *„Das sind aber die Punkte, bei denen die Schule sich wünscht, dass sie untersucht werden. Insofern*

²¹² Das entsprechende Zitat des PB2 findet sich in Abschnitt 7.7.2 bei der Besprechung der Rolle des Prozessbegleiters für ein gelingende Peer Review.

schmälerst das den Wert des Peer Reviews überhaupt nicht. (Interview SL7)“ Ein Peer, der zum Zeitpunkt des Interviews auch Schulleiter einer Auslandsschule war, bewertet die Eingrenzung des Beobachtungsauftrags ebenfalls nicht als Problem: *„Das sehe ich nicht als Problem, sondern auch als Chance, weil Peers sind keine ausgebildeten Inspektoren und die komplette Durchleuchtung der Schule ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe und da würde man sich überfordern. Insofern finde ich es schon richtig, eine Auswahl zu treffen. Außerdem macht es vielleicht auch Mut, sich diese Fragen zu stellen und nicht gleich die gesamte Schule in Frage zu stellen. Man kann hier gewisse Bereiche festlegen und das sehe ich eher als Chance. Es gibt aber auch Fälle, bei denen die Peers dazu aufgerufen werden, selbst einen vierten [also zusätzlichen, Anmerkung des Verfassers] Bereich festzulegen. Da haben wir dann den vierten Bereich festgelegt und auch darüber berichtet. (Interview SL6P)*“ Der hier geschilderte Sonderfall, dass die Peers sich – auf Wunsch der Schule – auch einen eigenen Beobachtungsschwerpunkt wählen, entspricht zwar nicht dem klassischen Konstrukt des Instrumentes Peer Review, wird aber auch von einem weiteren Interviewpartner – wenn auch in abgewandelter Form – angeregt: *„Ich würde mir wünschen, dass bei den Peers ein ‚Joker-Peer‘ dabei ist, der sich von den Beobachtungspunkten der Schule lösen kann und sozusagen ganz frei agiert, einfach um einen zusätzlichen Mosaikstein zu haben, der nicht von der Schule kanalisiert wird. (...) Der geht am ersten Tag rum, schaut hin und sagt dann, ich bin der Meinung, ich habe einen Bereich entdeckt, wo ich gern mal reinschauen will. (Interview SL5P)*“ Dieser Vorschlag kam vom Schulleiter einer Fallschule, an der von den Beteiligten das Problem genannt wurde, dass die gestellten Beobachtungsfragen lediglich Aspekte beleuchtet hätten, an denen diese schon gearbeitet habe (vgl. Abschnitt 6.3.3). Der Vorschlag eines „Joker-Peers“ stellt deshalb zwar eine Einzelmeinung dar, die Möglichkeit, dass Peers auch über Beobachtungen berichten, die neben ihrem eigentlichen Auftrag liegen, wird aber von mehreren Gesprächspartnern als sinnvolle Option gesehen. Dies müsse jedoch mit dem nötigen Einfühlungsvermögen geschehen. Außerdem wünscht sich ein Schulleiter, dass er in einem solchen Fall vorab von den Peers informiert werde: *„Wenn das [Beobachtungen außerhalb des Peer-Auftrags, Anmerkung des Verfassers] passiert, finde ich es wichtig, das in einer Nachbesprechung, z.B. in der Schulleiterrunde zu sagen und dann überlegt man, ob das etwas ist, was man im Kollegium direkt sagt oder ob man es später mal verwendet. (Interview SL4P)*“ Die Zitate dieses Schulleiters und der anderen Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens belegen, dass bei der Bewertung der Eingrenzung des Evaluationsauftrags beim Peer Review unter den Befragten keine einheitliche Linie besteht. Zwar wird diese Begrenzung teilweise kritisch gesehen, die Mehrheit der Gesprächspartner erkennt darin jedoch kein Problem, sondern sogar eine Chance, weil diejenigen Aspekte der Schulqualität beleuchtet würden, welche die Betroffenen (Schulfamilie) aktuell interessieren würden. Der Vorschlag, dass die „kritischen Freunde“ auch Beobachtungen festhalten und wiedergeben könnten, die neben ihrem eigentlichen Evaluationsauftrag liegen, ist sicherlich nicht unumstritten, kann aber dann eine Option sein, wenn die besuchte Schule dies *vorab* ausdrücklich wünscht. Dann sollte dieser Wunsch jedoch in den Peer-Kontrakt aufgenommen werden.

Dadurch, dass die evaluierte Schule selbst die Schwerpunkte festlegt, die von den „kritischen Freunden“ untersucht werden sollen, könnte die Gefahr bestehen, dass das Peer **Review stark** im Sinne der Betroffenen **gesteuert** wird. Dieses Risiko sehen in den Interviews vier von neun Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens, vier weitere sind anderer Meinung und ein Gesprächspartner will sich in dieser Frage nicht festlegen. Die Befragten, die die Gefahr einer Steuerung der Evaluation und deren Ergebnisse sehen, begründen dies u.a. mit der Vorgabe der Beobachtungsaufträge durch die Schule: *„Die besuchte Schule gibt ja die Kriterien vor. Sie sagt, was sie beobachtet haben will. Das kann man natürlich in die eine oder in die andere Richtung tun. Eine Schule, die ein sinnvolles Peer Review durchführen möchte, wird im Auftrag an die Peers die Punkte nennen, von denen sie denkt, da bestehe Handlungsbedarf. Es ist natürlich denkbar, dass eine Schule ein positives Ergebnis haben möchte oder*

braucht – aus welchen Gründen auch immer – und den Auftrag an die Peers so fasst, dass er wenige Ansätze zur Weiterarbeit liefert. Das ist schon möglich, dann ist aber der eigentliche Sinn des Peer Reviews völlig hinüber, dann braucht man es eigentlich nicht durchzuführen. (Interview SG11P)“ Ein anderes Steuergruppenmitglied schließt sich inhaltlich dieser Argumentation an und belegt das Risiko der Einflussnahme durch ein Beispiel aus der eigenen Schule: *„Bei uns konnte z.B. die Unzufriedenheit mit dem Schulleiter nicht mit rein genommen werden. Das ist zwar eine Schwäche aber nicht signifikant. (Interview SG5)“* Sein Kollege von einer anderen Auslandsschule macht die Möglichkeit der Steuerung der Peer-Review-Ergebnisse sehr von den Rahmenbedingungen seiner Durchführung abhängig: *„Das ist sehr von den Rahmenbedingungen abhängig. In unserem Fall, wenn du die Peers aus drei verschiedenen Ländern holst und sie nichts mit der Schule zu tun haben, ist die Gefahr nicht so groß. Wenn man von anderen Peer Reviews hört, bei denen sich die Schulen Peers von Nachbarschulen einladen oder gar Schulleiter, dann ist die Möglichkeit der Einflussnahme schon größer. (Interview SG8)“* Ein interviewter Peer sieht zwar grundsätzlich die Möglichkeit einer Einflussnahme auf die Evaluation durch die besuchte Schule, hält das in der Praxis jedoch für wenig wahrscheinlich, weil diese dann ja auf den eigentlichen Nutzen des Instrumentes Peer Review verzichten würde: *„Wenn die Schule der Versuchung erliegt, eine Showveranstaltung zu machen oder die Ergebnisse stark steuern zu wollen, dann ist das rausgeschmissenes Geld. (...) Wenn sie uns Goethe vorspielen, dann kriegen sie auch eine Rückmeldung zu Goethe. (...) Wer beim Peer Review Theater vorspielt, kriegt natürlich auch falsche Ergebnisse. (Interview SL3P)“* Die hier implizit geäußerte Vermutung, dass die absichtliche Vorspiegelung falscher Tatsachen durch die evaluierten Schulen eher die Ausnahme ist, wird auch durch die Untersuchung der vier Fallbeispiele belegt. Dort wurden die Teilnehmer an den Ergebnispräsentationen gefragt, ob sie den Eindruck gehabt hätten, an ihrer Schule sei den Peers eine „Showveranstaltung“ geboten worden. 86% der Befragten verneinten dies (vgl. Abschnitt 6.3.3, Tabelle 50). Ein regionaler Prozessbegleiter, der u.a. die vier Fallschulen beim Peer Review betreute, sieht nicht die Gefahr, dass den Evaluatoren ein Theater vorgespielt werde, um die Ergebnisse zu beeinflussen. Andererseits würden teilweise die Rahmenbedingungen, unter denen die „kritischen Freunde“ arbeiten müssten, den Eindruck erwecken, dass eine Schule das Peer Review nicht wirklich ernst nehme: *„Ich glaube, dass das [Showveranstaltung, Anmerkung des Verfassers] beim Peer Review nicht in dem Maße der Fall ist, wie bei der BLI, weil nicht so viel davon abhängt. Ausschließen kann man das aber nicht. Wenn bei einem Peer Review z.B. Tests geschrieben oder Filme gezeigt werden, kann man daran ermessen, dass die Leute das nicht so ernst nehmen. (Interview PB1)“* Ein Leiter einer Deutschen Auslandsschule, an der schon ein Peer Review durchgeführt wurde, hält die bewusste Manipulation der Evaluation durch die Betroffenen ebenfalls für unwahrscheinlich und verwendet dafür die folgende pointierte Formulierung: *„Das ist natürlich möglich, doch der Schulleiter ist ja ein Trottel, wenn er das macht. Er macht das Peer Review ja nicht, um damit zu brillieren. Dann würde ein Peer Review ja nichts bringen. Dann kann man es gleich absagen. (Interview SL7)“*

Aus den hier gegenübergestellten Aussagen von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens geht hervor, dass das Risiko einer bewussten Beeinflussung der Evaluationsergebnisse durch die besuchte Schule eher gering sein dürfte. Dies liegt zum einen daran, dass die „kritischen Freunde“ im Regelfall ja gerade deshalb eingeladen werden, um einen unverfälschten externen Blick auf schulische Qualitätsbereiche zu erhalten, die dem Auftraggeber wichtig erscheinen. Außerdem haben die Ergebnisse des Peer Reviews – im Gegensatz zu denen der BLI – keine direkten negativen Konsequenzen, sondern eröffnen vielmehr die Möglichkeit, Schwächen zu erkennen und diese bis zur Inspektion auszumerzen. Trotzdem kann es vorkommen, dass genau diese gesuchten Schwachpunkte von den Peers aus (falsch verstandener) Rücksichtnahme auf die einladende Schule nicht oder nur verklausuliert benannt werden. Das damit verbundene **Risiko geschönter Rückmeldungen** wird in den Interviews deutlich stär-

ker gesehen als die bewusste Einflussnahme durch den Ausrichter des Peer Reviews. Ein Schulleiter, der selbst schon mehrfach als Peer im Einsatz war, spricht in diesem Zusammenhang von einem „Gefälligkeitsrisiko“ (Interview SL6P) und ein regionaler Prozessbegleiter sieht die Gefahr, dass die Evaluationsergebnisse durch unsichere Peers „weich gewaschen“ werden könnten (Interview PB1), weil kritische Rückmeldungen eher auf Widerstand stoßen würden. Ein weiterer interviewter Schulleiter macht dieses Problem an der Persönlichkeit der Peers fest und erwartet von diesen deshalb ein klares Rollenverständnis als Evaluator: *„Das ist personenabhängig. (...) Es kann natürlich sein, dass der Peer denkt, ich bin Kollege und mache bestimmte Dinge möglicherweise auch nicht besser und decke da besser den ‚Mantel des großen Verständnisses‘ drüber. Das wäre ein Stück weit unprofessionell, das kann aber passieren. (...) Deshalb muss der Peer für den Zeitpunkt der Evaluation ein klares Rollenverständnis haben, dass er in diesem Zeitraum nicht Lehrer ist, nicht Schulleiter ist, sondern Peer. (Interview SL3P)“* Der hier gemachten Aussage, dass die Gefahr „weichgespülter“ Ergebnisse von der Persönlichkeit der „kritischen Freunde“ abhängt, schließt sich im Interview auch ein Mitglied einer Steuergruppe an. Dieses Risiko sei dann gering, wenn die Peers eine professionelle Distanz zur besuchten Schule einhalten würden: *„Das hängt sehr von der Persönlichkeit des Peers ab, von seiner gesamten Grundhaltung. Wenn sie aber professionell damit umgehen, dann können sie einschätzen, dass etwas negativ ist, das gesagt werden muss. Die Peers sollten also diese professionelle Distanz haben. Dann sehe ich das nicht als eine Schwäche. (Interview SG5)“* Die hier angesprochene professionelle Distanz der Peers gegenüber der evaluierten Schule wurde bereits bei der Analyse der Gelingensbedingungen von Peer Reviews als bedeutsam erachtet (vgl. auch Abschnitt 7.4.1, Items C2 und C10). Zudem sollte nach Aussage der interviewten Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens keine zu enge Bindung zwischen einzelnen „kritischen Freunden“ und dem Leiter der besuchten Schule bestehen (vgl. Abschnitt 7.4.2). Werden diese Faktoren berücksichtigt und ausgebildete Peers eingesetzt, scheint das Risiko, dass die evaluierte Schule geschönte Ergebnisse erhält, gering zu sein.

Die fehlende Peer-Ausbildung und die damit verbundene mangelnde Professionalität der Arbeitsweise werden in den Interviews immer wieder als mögliche Schwäche des Instrumentes Peer Review identifiziert, so z.B. durch einen „kritischen Freund“, der bei seinem Einsatz Probleme durch die mangelnde Ausbildung und Erfahrung seiner Kollegen hatte: *„Die müssen wirklich professionell sein, sonst lohnt sich der ganze Aufwand nicht. (Interview SG9P)“* Diese Problematik wird auch von einem Schulleiter gesehen, der selbst schon mehrmals als Peer im Einsatz war: *„Ja, das kann natürlich eine Schwäche sein. So können z.B. qualitativ schlechte Ergebnisse rauskommen oder es kann zu kommunikativen Desastern kommen. (Interview SL6P)“* Auf diese Weise könne die mangelnde Professionalität der Peers dazu beitragen, dass die Evaluationsergebnisse von den Betroffenen nicht ernst genommen würden, da die **„kritischen Freunde“** dann als **Evaluationslaien** eingeschätzt würden. Dies könne dann auch die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse in Frage stellen. Gutknecht-Gmeiner sieht in darin eine Herausforderung für die Akzeptanz des Peer Reviews als Instrument der externen Evaluation: *„Eine besondere Herausforderung bei der Implementierung von Peer Review liegt in der Glaubwürdigkeit von Peer Review als externes Evaluationsverfahren in der Öffentlichkeit. Dies hat mit den spezifischen traditionellen Rahmenbedingungen im Bildungswesen zu tun, die ein von den LehrerInnen getragenes nach außen transparentes Selbstverständnis der Profession bislang zumeist nicht förderten.“* (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 313) Diese eingeschränkte Glaubwürdigkeit der Peer Reviews in der Öffentlichkeit ist nach Gutknecht-Gmeiner einer der Gründe, warum es sich *„nicht besonders gut als externes Verfahren für staatliche Qualitätskontrolle“* eigne (a.a.O., S. 310). Auf den hier angedeuteten Vergleich des Instrumentes Peer Review mit einer externen Inspektion wird im folgenden Abschnitt noch genauer eingegangen.

8.3 Peer Review im Vergleich mit Selbstevaluation und Inspektion

Gutknecht-Gmeiner ist der Ansicht, dass das Peer Review gegenüber den alternativen Evaluationsverfahren, wie Selbstevaluation und Inspektion einen „added value“ (a.a.O., S. 311) bieten müsse, um seinen Einsatz zu rechtfertigen. In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit sollen nun diese drei genannten grundlegenden Herangehensweisen an Evaluation mit Hilfe verschiedener Kriterien verglichen werden. Zwei zentrale Merkmale, die dabei überprüft werden, sind die **Aussagekraft** der Ergebnisse **und** deren **Nützlichkeit** für die Schulentwicklung. Zu diesen beiden Kriterien wurden mit Hilfe von Fragebogen I auch Vertreter von 45 Deutschen Auslandsschulen befragt sowie zusätzlich neun regionale Prozessbegleiter im Rahmen von FB II. Im Rahmen dieser Befragungen sollten die Teilnehmer Schulnoten für Aussagekraft und Nützlichkeit von Selbstevaluation, Peer Review und externer Evaluation (Inspektion) vergeben (vgl. Tabelle 111).

	Note	Selbstevaluation	Peer Review	externe Evaluation
Aussagekraft der Ergebnisse	1	4	13	5
	2	24	32	19
	3	18	7	5
	4	3	1	1
	5	0	1	1
	6	1	0	0
	Durchschnitts- note	2,5	2,0	2,2
Nützlichkeit der Ergebnisse	1	7	15	6
	2	23	25	15
	3	14	7	7
	4	3	1	1
	5	1	1	1
	6	0	0	0
	Durchschnitts- note	2,3	1,9	2,2

Tabelle 111: Bewertung der Aussagekraft und der Nützlichkeit der Ergebnisse des Peer Reviews mit Hilfe von Schulnoten (Anzahl der Nennungen der Noten)
 Quellen: Fragebogen I an Vertreter von Auslandsschulen, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits ein Peer Review durchgeführt hatten (n = 45)²¹³ und Fragebogen II an regionale Prozessbegleiter (n = 9)

Aus der Tabelle geht hervor, dass das Peer Review sowohl beim Kriterium der Aussagekraft der Ergebnisse als auch beim Vergleich von deren Nützlichkeit jeweils bessere Durchschnittsnoten erreicht als die Selbst- und die externe Evaluation (an Auslandsschulen: BLI). Die Bund-Länder-Inspektion wird bei beiden Kriterien wiederum etwas besser bewertet als die Selbstevaluation. Zwischen der am besten und am schlechtesten benoteten Evaluationsform liegen jedoch nur 0,5 (Aussagekraft) bzw. 0,4 (Nützlichkeit) Notenpunkte.

Die Unterschiede dieser drei Evaluationsformen wurden auch in 15 Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens thematisiert, jedoch ohne dass die Befragten die oben

²¹³ Bei der Selbstevaluation und der externen Evaluation liegt die Summe der Einzelbenotungen unter der Anzahl 54, weil ein Teil der Befragten zum Zeitpunkt der Durchführung von FB I noch keine Erfahrungen mit diesen Evaluationsformen gemacht hatte. Zudem haben nicht alle Befragten zu jeder Evaluationsform eine Note abgegeben.

genannten quantitativen Ergebnisse kannten. In den Gesprächen ging es allerdings nicht nur um den Vergleich von Aussagekraft und Nützlichkeit der drei im deutschen Auslandsschulwesen gebräuchlichen Evaluationsinstrumente, sondern ebenso um andere Kriterien, die aus der Sicht der Interviewpartner von Bedeutung waren. Ein wichtiger Punkt, der in den Interviews mehrfach genannt wurde und sich auch auf die Aussagekraft der Ergebnisse bezog, ist die **unterschiedliche Datenbasis**, die den drei Evaluationsinstrumenten zugrunde liegt. In diesem Zusammenhang wurde durch die Gesprächspartner die Selbstevaluation immer mit dem Instrument SEIS+ gleichgesetzt, da dieses im deutschen Auslandsschulwesen am gebräuchlichsten ist (vgl. auch Abschnitt 2.3). Beim Vergleich dieses Instrumentes mit dem Peer Review weisen mehrere Gesprächspartner auf die unterschiedlich breite Datenbasis beider Evaluationsformen hin: *„SEIS bietet eine Vielfalt und eine aussagekräftige Datenbasis, aus der man dann Schlüsse ziehen kann. Wobei das Peer Review gewisse Punkte dann doch genauer beleuchtet als SEIS+. Von daher finde ich es schwer zu vergleichen. Beides hat was, SEIS+ eben die breite datengestützte Basis, das Peer Review ist aber dann eher ein intensiver Fokus auf ein oder zwei Probleme. (Interview SG8)“* Das von diesem Mitglied einer Steuergruppe genannte Element der Fokussierung beim Peer Review wird auch von einem interviewten Schulleiter als Besonderheit genannt, die den Besuch der „kritischen Freunde“ z.B. von einer Inspektion abhebe: *„Die Stärke ist sicherlich die, dass die Schule die Peers selbst einlädt. Der Inspektor kommt, ohne dass ich ihn einlade. D.h. die Akzeptanz beim Peer Review (...) ist zunächst einmal höher. Das ist eine Stärke. Eine Schwäche kann sein, dass das Peer Review unter Umständen doch sehr speziell ist und nur einen kleinen Ausschnitt genauer unter die Lupe nimmt. Dagegen wirft so ein standardisiertes Verfahren wie BLI einen umfassenden und komplexen Blick auf das System Schule. Von daher liefert eine BLI möglicherweise bei einem gar nicht viel größeren Zeitaufwand für die besuchte Schule wesentlich mehr Daten. (Interview SL3P).“*

Im Vergleich zur extern vorgegebenen Inspektion sieht ein interviewter Peer-Ausbilder den Vorteil beim Peer Review in der **dialogischen Vorgehensweise**, bei der sich die Evaluation an den speziellen Bedürfnissen der Schule orientiere: *„Das Peer Review entsteht zwischen Peers und Schule in dialogischer Weise. Es geht ein Stück weit auf die Bedürfnisse der Schule ein, es bedient sozusagen meistens die Entwicklung der Schule in einer Phase, in der diese entscheidet, was sie dann braucht. Die Schule entscheidet ja nicht: wir brauchen jetzt eine Inspektion. Das entscheidet ja jemand anders. Dadurch, dass es dialogisch ist und dass im Kontakt zwischen Schule und Peer-Team auch die Fragen geklärt, die Wünsche und Erwartungen geklärt und auch hinterher die Ergebnisse nochmal diskutiert und reflektiert werden können, halte ich es für eines der besten Verfahren, um konkrete Schulentwicklungsprozesse auch nochmal durch Externe in den Blick nehmen zu können. Bei den großen Befragungsformaten, wie z.B. SEIS, kriegt man zwar ein sehr umfassendes Bild, aber das ist nicht so konkret auf Schulentwicklung ausgerichtet. Das ist eher eine Bestandsaufnahme zu einem Zeitpunkt X, wo unterschiedliche Personen einen Blick auf Schule und Unterricht werfen. Man muss daraus dann erst mal die unterschiedlichen Fragen und Aspekte der Schulentwicklung destillieren. (...) Das ist beim Peer Review sehr viel direkter. Da werden Fragen gestellt, die etwas mit dem Schulentwicklungsprozess zu tun haben. (Interview SV2)“* Der Gesprächspartner stellt hier also die im Vergleich zu SEIS+ und BLI stärker fokussierte Vorgehensweise beim Peer Review in den Vordergrund. Das von ihm auch angesprochene Manko der beiden umfassenderen Evaluationsformen (SEIS+, BLI), nämlich die **Momentaufnahme** der Schulqualität zu einem bestimmten Zeitpunkt zu sein, wird auch von einem weiteren Interviewpartner gesehen: *„Die BLI ist eine Momentaufnahme in verschiedenen Handlungsfeldern. (...) Es ist die Aussage von einer Woche und macht eine fotografische Wiedergabe, ein Blitzlicht, über den Status der Schule. Die Aussagekraft halte ich für beschränkt, weil die Schule vielleicht in dieser Woche nicht so rund läuft, wie sie sonst immer läuft. Oder sie läuft in dieser Woche besonders gut, weil sich alle schon lange darauf vorbereiten. (Interview PB2)“*

Ein Unterschied zwischen Peer Review und SEIS+ und gleichzeitig eine Gemeinsamkeit zwischen dem Besuch der „kritischen Freunde“ und der Inspektion besteht in der **Vielfalt der eingesetzten Evaluationsinstrumente**. So wird bei SEIS+ lediglich ein Online-Fragebogen zur Erfassung der Daten zur Schulqualität verwendet, während die schriftliche Methode bei BLI und Peer Review noch durch Interviews, Hospitationen und Dokumentenanalyse ergänzt wird. Dies wird von zwei Befragten als Vorteil gewertet: *„Da sehe ich einen großen Vorteil in dem Sinne, dass es einfach deutlicher wahrgenommen wird, zumindest vom Kollegium, die dann in der Präsentation sitzen. Die nehmen das schon besser bzw. stärker wahr als SEIS-Ergebnisse. (Interview SG8)“* Ähnlich argumentiert ein Schulleiter, der den **Effekt einer Evaluation** durch externe Personen stärker einschätzt als eine bloße schriftliche Befragung: *„Eine Schule, die bisher mit Schulentwicklung noch nichts am Hut hatte, wird dadurch [Peer Review, Anmerkung des Verfassers] vielleicht aus dem Dornröschenschlaf gerissen und zwar mehr als durch SEIS+. So eine schriftliche Umfrage hat nicht die Auswirkungen, wie wenn eine Kommission in die Schule kommt. Einen Fragebogen kann man mal locker ausfüllen, aber in ein Interview mit bestimmten Personen zu gehen, das hinterlässt Eindruck. (Interview SL7)“* Der hier geäußerten Meinung, dass ein Peer Review einen stärkeren Effekt auf die Entwicklung der besuchten Schule haben könne als z.B. SEIS, schließt sich auch ein Peer an, an dessen eigener Schule ein Besuch „kritischer Freunde“ stattfand: *„Das Peer Review ist wesentlich hilfreicher als SEIS, weil nicht nur das Instrument des Fragebogens benutzt wird, sondern auch Interviews und Hospitationen. (Interview SG13P)“* Ein weiteres Steuergruppenmitglied sieht den Vorteil des Peer Reviews im Vergleich zur BLI in der Einbindung der Betroffenen und in der formativen Ausrichtung: *„Das Peer Review gibt vielseitigere Ergebnisse als die Selbstevaluation und überlässt es der Schule, wie sie die Interpretation und Umsetzung vornimmt. Damit fördert das Peer Review die Schulentwicklung. Die BLI bewertet und setzt Noten, das hat etwas Einstufendes, Abschließendes, obwohl ja nach der BLI gleich vor der BLI ist. (Interview SG15P)“*

Dieser Interviewpartner, der gleichzeitig Mitglied einer Steuergruppe und „kritischer Freund“ ist, bewertet das Peer Review also als nützlicher für die Schulentwicklung als eine Bundesländer-Inspektion. Gleichzeitig sieht aber ein interviewter regionaler Prozessbegleiter aus seiner Erfahrung auch einen Vorteil der Inspektion gegenüber dem Besuch der „kritischen Freunde“, weil die BLI über die Integration der Ergebnisse in eine Leistungs- und Förderungsvereinbarung zwischen Schule und ZfA (vgl. Abschnitt 2.2) für eine große **Verbindlichkeit** der Umsetzung abgeleiteter Entwicklungsschritte Sorge (Interview PB2).

Ein Schulleiter einer der vier Fallschulen erkennt den vom Prozessbegleiter angesprochenen Vorteil der Verbindlichkeit der Umsetzung der BLI-Ergebnisse ebenfalls an, gibt jedoch zu bedenken, dass die Inspektion im Vergleich zum Peer Review auf einen verschiedenen **Adressatenkreis** ziele: *„Ich selbst glaube, dass ein Peer Review eine größere Chance hat, nach innen in die Schule zu wirken. Eine BLI ist nach außen wichtig, weil nach außen ein Zertifikat wichtig ist. (Interview SL1)“* Diese These wird auch durch die Aussage einer regionalen Prozessbegleiterin gestützt, welche die nach innen gerichtete Wirkung des Peer Reviews hervorhebt: *„Der wichtige Effekt für mich ist, dass die Schule beginnt, auf ihre eigenen Prozesse zu schauen, selbstkritisch zu schauen. (Interview PB3)“* Diese intensive Auseinandersetzung mit der eigenen schulischen Qualität macht das Peer Review aus der Sicht eines erfahrenen Steuergruppenmitgliedes, das auch selbst schon als Peer im Einsatz war, besonders für Schulen wertvoll, die noch am Anfang einer koordinierten Schulentwicklung stehen: *„Für unseren Schulentwicklungsprozess hat das Peer Review am meisten gebracht. Das mache ich daran fest, dass nach dem Peer Review am meisten Bewegung in unsere Schulentwicklungsarbeit gekommen ist. Bei der BLI waren wir natürlich auch schon ein ganzes Stück weiter. Wir waren beim Peer Review noch in den Anfängen der Schulentwicklung. Das Peer Review hat uns*

dann ziemlich nach vorne katapultiert. (Interview SG11P)“ Einen Zusammenhang zwischen der Nützlichkeit der drei verglichenen Evaluationsinstrumente und der **Entwicklungsphase**, in der sich die evaluierte Schule befindet, stellt auch ein regionaler Prozessbegleiter am Beispiel des Vergleichs von SEIS und Peer Review her: „SEIS ist ja so eine Generalevaluation. Beim Peer Review hat die Schule schon mehr geleistet als bei SEIS. Die Schule ist beim Peer Review mehr involviert als bei SEIS. (Interview PB1)“

In verschiedenen Interviews mit Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens wurde die große **Akzeptanz der Evaluationsergebnisse** hervorgehoben, die von Peers als Vertreter der gleichen Profession präsentiert werden (vgl. auch Abschnitt 8.1, Item G8). Demgegenüber steht die Kritik, dass das Peer Review z.B. im Vergleich zu SEIS auf einer geringeren Datenbasis beruhe und zusätzlich durch die große Abhängigkeit von Persönlichkeit und (wahrgenommener) Kompetenz des Peers leichter in Zweifel gezogen werden könne: „Im Vergleich zu SEIS+ ist die Aussagekraft [des Peer Reviews, Anmerkung des Verfassers] vielleicht aufgrund der geringeren Datenmenge nicht so stark und wird leichter angezweifelt. Das zeigt ein kleineres Spektrum und ist stärker personenabhängig. Ich kann mir vorstellen, wenn die Peers persönlich nicht so überzeugend sind, dass das dann sehr schnell angezweifelt werden kann. (Interview SG8)“ Das Mitglied einer anderen Steuergruppe beurteilt dagegen die Aussagekraft der SEIS-Daten im Vergleich zu den Ergebnissen des Peer Reviews kritischer und sieht beim Bertelsmann-Instrument z.B. das „Problem der fehlenden Passgenauigkeit der Fragen (Interview SG4)“ hinsichtlich der Informationsbedürfnisse der evaluierten Schule.

Beim Vergleich mit der Bund-Länder-Inspektion sieht ein interviewter Schulleiter den Nachteil des Peer Reviews, dass Inspektoren einerseits breitere Vergleichsmöglichkeiten für die Betrachtung der schulischen Qualität hätten und andererseits durch ihre größere persönliche Distanz zur besuchten Schule Kritik fundierter äußern könnten: „Ein Peer hat in seinem Erfahrungsbereich nur den Vergleich zwischen seiner Schule und der zu evaluierenden. Ein Inspektor kann mehrere Schulen vergleichen und kommt auf die schwierigen Punkte zu sprechen. Durch die größere Distanz – nicht so nah am Kollegen – kann die Kritik fundierter ausfallen. (Interview SL1)“

Unabhängig von der unterschiedlichen Bewertung der Aussagekraft und Nützlichkeit von SEIS+, Peer Review und Bund-Länder-Inspektion wird die kombinierte Anwendung dieser drei Instrumente im PQM-Zyklus des deutschen Auslandsschulwesens von den dazu befragten Gesprächspartnern als sinnvoll erachtet. So wird im zeitversetzten Einsatz dieser drei Evaluationsinstrumente eine **zielführende Schrittfolge** erkannt: „Für mich haben SEIS, Peer Review und BLI eine logische Struktur. (...) Ein Peer Review braucht als Voraussetzung entweder ein kluges Leitungsteam, das die Schwächen der Schule kennt, oder eine Selbstevaluation oder eine Fremdevaluation. Das eine geht dem anderen voraus. (...) Die BLI fällt hier wieder raus, weil sie nicht mehr eine Evaluation ist, sondern im Grunde eine Beurteilung, Fixierung, Visitation und ich glaube, dass man den Nutzen nur zusammen sehen kann. Wenn man alles logisch durchzieht, wird sich daraus ein positiver Weg ergeben, der sinnvoll zur BLI führt. (Interview SL5P)“ Ein weiterer Schulleiter schließt sich im Interview der Grundaussage an, dass SEIS, Peer Review und Inspektion sich sinnvoll ergänzen und aufeinander aufbauen würden: „SEIS ist wichtig als Überblick. (...) Das Peer Review als Station ist generell möglich und sinnvoll, einfach um eine Methode zu haben, um an dem Thema zu arbeiten. (...) Bei der Befragung zu SEIS war ein großer Teil der Kollegen aus meiner Sicht teilweise innerlich gar nicht richtig beteiligt. (...) Beim Peer Review ist jeder eigentlich irgendwo mit betroffen. Die Fremdevaluation, also die BLI, ist dann noch der Schlusspunkt. Generell finde ich das Modell mit diesen drei Stufen nicht schlecht. (Interview SLAP)“ Ein dritter Gesprächspartner stellt nochmals heraus, dass das Peer Review eine sinnvolle Vorbereitung auf die später anschließende Bund-Länder-Inspektion sei (vgl. auch Abschnitt 8.1) und sieht den

Besuch der „kritischen Freunde“ hierfür als Zwischenschritt zum „Evaluationsgipfel“: *„Das Peer Review ist ein hervorragendes Instrument, weil es ein fester Bestandteil, ein Mosaikstein auf dem Weg zu BLI als Gipfel ist. Da kann man ja bei zwei Drittel des Weges schon mal eine Art Probelauf machen, der dann auch keinerlei Sanktionen nach sich zieht. Ein Peer Review läuft ja nicht groß anders ab als die BLI. (Interview SL7)“*

Gutknecht-Gmeiner schließt sich ebenfalls der von den genannten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens geäußerten Meinung an, dass *„die verschiedenen Verfahren in einem Art ‘3-Säulen-Modell’, das Selbstevaluation, Peer Review und Evaluierung durch die vorge-setzte Behörde umfasst, sinnvoll verknüpft werden können, so dass ihren unterschiedlichen Funktionen, insbesondere der Ausrichtung auf Qualitätskontrolle oder Qualitätsentwicklung Rechnung getragen wird.“* (Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 327) Die zitierte Autorin einer empirischen Studie zum Peer Review an beruflichen Schulen unterscheidet hierbei zwischen den eher formativ ausgerichteten Evaluationsformen Selbstevaluation und Peer Review sowie der eher summativ ausgerichteten Inspektion. Im Vergleich zu Schulinspektion und Selbstevaluation habe dabei der Besuch der „kritischen Freunde“ seine Stärken in der Fokussierung auf einzelne Qualitätsbereiche, gleichzeitig aber auch in der Metaevaluation von Qualitätssicherungsmaßnahmen: *„Sowohl Selbstevaluation als auch Peer Review sind als formative Evaluierungen an die jeweiligen Bedingungen vor Ort anzupassen. Gerade Peer Review könnte sich besonders gut für eine Evaluation ‘kurz und gut’ eignen, d.h. eine fokussierte Evaluation bzw. eine Evaluation, die nicht allzu sehr in die Tiefe geht, oder auch eine Meta-Evaluierung von Qualitätssicherungsmaßnahmen, wie sie für die institutionelle Evaluierung im Hochschulbereich vorgeschlagen wird.“* (ebd.)

Auf die unterschiedliche primäre Zielrichtung von Peer Review und Inspektion („Expertenevaluation“) weisen auch Brägger et al. hin, die die öffentliche Glaubwürdigkeit der Evaluationsergebnisse u.a. von der Qualifikation der Evaluatoren abhängig machen: *„Im Vergleich zur Expertenevaluation sind Peer Evaluationen weniger geeignet, um einen objektiven, unabhängigen Blick auf die Schulqualität zu werfen und um ein mit Fachautorität ausgewie-senes, glaubwürdiges Urteil über die Schule zu ermitteln. Auf der anderen Seite kann die Mitwirkung von Peers sinnvoll sein in formativen Evaluationen, bei denen ein externes, entwicklungsorientiertes Feedback an die Schule im Vordergrund steht.“* (Brägger/Bucher/Landwehr 2005, S. 37)

Aufgrund der hier angesprochenen unterschiedlichen Vor- und Nachteile verschiedener Evaluationsarten sieht Gutknecht-Gmeiner die grundsätzliche Sinnhaftigkeit des Dreischritts von Selbstevaluation, Peer Review und Inspektion. Sie warnt aber davor, dass das formativ ausge-richtete Peer Review eine Eigenständigkeit verlieren und zur „Generalprobe für Inspektionen“ werden könne (a.a.O., S. 328). Dem kann sich auch eine regionale Prozessbegleiterin inhaltlich anschließen, die im von der ZfA vorgegebenen Evaluationszyklus (vgl. Abschnitt 2.3) einen wiederkehrenden Kreislauf der Qualitätsentwicklung im deutschen Auslandsschulwesen sieht: *„Der Kreislauf von der Interpretation der Ergebnisse zu Maßnahmenplanung, Umset-zung und wieder drauf schauen, der ist ja dann ein immer wiederkehrendes Übungsfeld. (...) Wenn Steuergruppen das alles schon mal durchgemacht haben, dann fällt das bei der BLI wie eine reife Frucht, dann wissen die genau, was zu tun ist. (Interview PB3)“*

8.4 Zusammenfassende Bewertung des Instrumentes Peer Review

In den drei vorangegangenen Teilabschnitten der vorliegenden Arbeit wurden die besonderen Stärken des Instrumentes Peer Review und dessen Problembereiche herausgearbeitet und mit den Instrumenten Selbstevaluation und Inspektion verglichen. Der nun anschließende Teilabschnitt soll die daraus abgeleiteten Chancen und Risiken, die mit der Nutzung von Peer Reviews verbunden sind, nochmals zusammenfassen. Die Bewertung orientiert sich dabei v.a. an der zentralen Zielsetzung formativer Evaluationen, also der Bereitstellung verlässlicher und relevanter Daten für die weitere schulische Qualitätsentwicklung.

Besondere Stärken und Chancen des Peer Reviews

Aus den schriftlichen Rückmeldungen (FB II) und den Interviewaussagen von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens (vgl. Tabelle 110) geht zunächst einmal hervor, dass Peer Reviews unter der Voraussetzung des Einsatzes ausgebildeter Evaluatoren in der Regel **verlässliche Daten** zu den untersuchten Beobachtungsschwerpunkten liefern (vgl. auch Items G2, G3). Zusätzlich ist es eine Stärke dieses Evaluationsansatzes, dass hierbei von den „kritischen Freunden“ Informationen generiert werden, die für die besuchte Schule tatsächlich **von Interesse und wertvoll für die Schulentwicklung** (Item G4) sind. Schließlich legt die evaluierte Schule die Beobachtungsschwerpunkte selbst fest und richtet diese in der Regel nach ihren speziellen Informationsbedürfnissen aus. Der Wert der Evaluationsergebnisse kann zum einen darin liegen, dass die Schule durch den externen Blick neue Erkenntnisse über die untersuchten Qualitätsbereiche erhält (Item G1). Dies ist jedoch in der Praxis der Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen nach Auswertung der Fragebögen, Interviews und Fallbeispiele eher selten der Fall. Stattdessen besteht der Wert der Daten, welche die „kritischen Freunde“ ermitteln, in der Regel in einer Bestätigung von Einschätzungen, die beim interessierten Teil der Schulgemeinschaft (z.B. Steuergruppe, Schulleitung) ohnehin schon vorhanden waren. In diesem Fall können die Evaluationsergebnisse als wertvolle **Legitimation** für die schulische Entwicklungsarbeit dienen, da die Einschätzungen und Bewertungen nicht von den Betroffenen selbst kommen, sondern auf einer soliden extern erhobenen Datengrundlage beruhen. Hinzu kommt, dass die Ergebnisse, die von den Peers generiert werden, aus der Sicht der Betroffenen nicht nur wertvoll für die weitere schulische Entwicklungsarbeit sind, sondern gleichzeitig auch eine **Motivation**, sich damit auseinanderzusetzen (Item G10).

Ein weiterer Vorteil des Peer Reviews ist, dass die Ergebnisse in der Regel eine hohe **Akzeptanz** in der Schulgemeinschaft genießen (Item G8). Dies liegt zum einen daran, dass sie durch Lehrkräfte erhoben werden, denen von den Kollegen der besuchten Schule, aber auch von den anderen Teilen der Schulfamilie eine hohe Kompetenz in der Bewertung schulischer Qualität zugesprochen wird. Die Tatsache, dass die Peers insbesondere von den Lehrkräften der evaluierten Schule als „Gleichgestellte“ wahrgenommen werden, verringert zudem im Allgemeinen die Vorbehalte gegenüber der Evaluation auf Seiten der Betroffenen (Item G6). Gleichzeitig fördert der partizipative Evaluationsansatz (vgl. Stockmann/Meyer 2010, S. 138ff) von Peer Reviews im Kollegium die **Auseinandersetzung mit dem eigenen Qualitätsverständnis** von Schule und Unterricht (Item G5) und stellt in Verbindung mit dem Meinungsaustausch zwischen Peers und Kollegen vor Ort einen wertvollen **Beitrag zur Professionsentwicklung** dar (Item G7). Zudem unterstützt der mit dem Peer Review verbundene Austausch zwischen Kollegen verschiedener Schulen, die **Bildung von Netzwerken** für schulische Qualitätsentwicklung, da sowohl die Peers als auch die mit ihnen an der besuchten Schule kooperierenden Lehrkräfte in der Regel Mitglieder der Steuergruppe oder der Schulleitung sind.

Positive Wirkungen für die Peers

Die hier angesprochenen Impulse für die persönliche Professionalisierung im Lehrerberuf treffen sowohl für die Kolleginnen und Kollegen an der evaluierten Schule zu, als auch in besonderem Maße für die Evaluatoren selbst. So steigert der Einsatz als „kritischer Freund“ bei den Peers die **Kompetenzen im Bereich Evaluation und Schulentwicklung** (Items G11, G12) und vermittelt ihnen zusätzlich auch wertvolle **Anregungen für die eigene schulische Praxis** (Item G13). Zudem wurden von den Peers im Interview auch die Knüpfung von Kontakten zu Kollegen (vgl. oben: Netzwerkbildung) und die **Abwechslung**, die der Besuch einer anderen Auslandsschule für den eigenen Berufsalltag bringt, als positiv bewertet. Nicht zuletzt stellen die Ausbildung und der Einsatz als Peer eine hochwertige Maßnahme der **beruflichen Qualifikation** dar, die – wie anhand von zwei Interviewbeispielen praktisch belegt – auch zur Verbesserung der persönlichen Aufstiegschancen führen können.

Peer Review im Vergleich zu Selbstevaluation und Inspektion

In den Interviews mit verschiedenen Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens wurde immer wieder hervorgehoben, dass das Peer Review als externe Evaluation durch „kritische Freunde“ eine gute **Vorbereitung für** die im Evaluationsdreischritt (vgl. Abschnitt 2.3) folgende **Bund-Länder-Inspektion** sei. Gleichzeitig wurde klargestellt, dass jeder der drei Schritte seinen eigenen Wert besitzt. So dient die Selbstevaluation als niederschwelliger Einstieg in die datenbasierte Auseinandersetzung mit der eigenen Qualität von Schule und Unterricht. Im deutschen Auslandsschulwesen wird für die Selbstevaluation meist das computerbasierte Instrument SEIS+ eingesetzt, das einen Überblick über alle relevanten schulischen Qualitätsbereiche vermittelt. Die **Aussagekraft der Daten**, die durch diesen Evaluationstyp ermittelt werden, wird jedoch graduell geringer eingeschätzt als die von Peer Review oder externer Evaluation (vgl. Tabelle 111). Dies mag u.a. daran liegen, dass die SEIS-Daten durch die Abdeckung der ganzen Bandbreite schulischer Qualitätskriterien als sehr unspezifisch wahrgenommen werden und gleichzeitig nur auf den Rückmeldungen ausgewählter Teilgruppen der Schulfamilie beruhen. Der Inspektion wird dagegen im Vergleich zur Selbstevaluation von den befragten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens eine etwas höhere Aussagekraft zugesprochen, obwohl es sich auch bei diesem Instrument um eine „Breitbandevaluation“ der Qualität von Schule und Unterricht handelt. Im Unterschied zu SEIS+ werden aber bei der BLI z.B. alle Teile der Schulfamilie einbezogen und verschiedene Evaluationsinstrumente (z.B. Befragung, Hospitation und Dokumentenanalyse) miteinander kombiniert. Das Vorgehen bei Peer Reviews ist ähnlich wie bei der Inspektion. Trotzdem wird die Aussagekraft der durch die „kritischen Freunde“ generierten Daten von den Betroffenen höher bewertet. Dies liegt nach Aussagen von Interviewpartnern v.a. daran, dass die Peers sich intensiver mit ihrem begrenzten Beobachtungsauftrag (Fokusevaluation) auseinandersetzen können und gleichzeitig im Vergleich zur BLI das Risiko geringer ist, dass den Evaluatoren ein geschöntes Bild der schulischen Wirklichkeit vermittelt wird.

Die vergleichsweise hohe Aussagekraft der Ergebnisse des Peer Reviews trägt gleichzeitig auch zu deren **Nutzen für die Schulentwicklung** bei. Dieser wird beim Besuch der „kritischen Freunde“ höher eingeschätzt als bei der Selbstevaluation oder der Inspektion (vgl. Tabelle 111). So wird von den interviewten Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens immer wieder betont, dass in der fokussierten Ausrichtung des Peer Reviews auf Qualitätsbereiche, die aus der Sicht der betroffenen Schule von besonderem Interesse sind, eine zentrale Stärke dieser Evaluationsform gegenüber z.B. SEIS+ oder BLI liege. Die Orientierung an den spezifischen Informationsbedürfnissen der Betroffenen führt gleichzeitig zu einer höheren **Akzeptanz der Ergebnisse** der „kritischen Freunde“ im Vergleich zu den beiden anderen Evaluationsformen. Dadurch erhöht sich zudem die Chance, dass aus den generierten Daten auch wirksame **Maßnahmen** der Schulentwicklung abgeleitet und umgesetzt werden. Somit liegt der entscheidende Vorteil des Peer Reviews gegenüber der BLI aus der Sicht der Be-

troffenen in seinem formativen Charakter. Die Stärke der Inspektion wird dagegen in der größeren Neutralität der Evaluatoren und in der höheren Verbindlichkeit gesehen, die von der BLI für die weitere schulische Entwicklung ausgehen könne.

Hinsichtlich der **Relation von Aufwand und Nutzen** der drei verglichenen Evaluationsansätze lassen sich aus den schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen der Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens keine eindeutigen Bewertungen ableiten. Klarheit herrscht noch darüber, dass die Nutzung des Selbstevaluationsinstrumentes SEIS+ mit dem geringsten Aufwand durchführbar ist, da es lediglich auf elektronisch auszufüllenden Fragebogen basiert und zusätzlich zu Kollegium und Angestellten nur Schüler und Eltern von zwei ausgewählten Jahrgangsstufen einbezieht. Zudem wird die Auswertung der Daten automatisch generiert und verursacht vergleichsweise geringe Kosten (vgl. Abschnitt 2.3). Andererseits wird bei SEIS+ der Nutzen²¹⁴ der erhobenen Datenvielfalt für die Schulentwicklung von den Befragten als deutlich geringer eingeschätzt als z.B. beim Peer Review und der BLI (vgl. Tabelle 111). Der finanzielle und personelle Aufwand, der beim Besuch der „kritischen Freunde“ und der Inspektoren betrieben wird, lässt sich nicht eindeutig vergleichen, da die Peer Reviews insbesondere hinsichtlich Herkunft und Anzahl der Evaluatoren sehr unterschiedlich konzipiert sind (vgl. Abschnitte 6.2.1 und 7.4). So war der personelle Evaluationsaufwand an der Fallschule DSB Alexandria, an der zehn Peers aus sechs verschiedenen Ländern anreisten, sicherlich höher als beim Besuch der drei Inspektoren aus Deutschland an der Schule. Beim Beispiel der Schwesterschule DSB Kairo, an der sechs Peers im Einsatz waren, die alle aus Ägypten kamen, erscheint die Relation zum personellen Aufwand bei der BLI dagegen angemessener. An den meisten Schulen, die im Rahmen dieser Arbeit befragt wurden, waren drei bis vier Peers im Einsatz, die aus den „Nachbarländern“ anreisten. In diesen Fällen wäre dann der finanzielle Aufwand für Anreise und Unterbringung der Peers bei im Durchschnitt ähnlicher Aufenthaltsdauer wohl etwas geringer als bei der Inspektion. Auf der anderen Seite muss bei der Abwägung von Aufwand und Nutzen verschiedener Evaluationsformen auch der Einsatz einbezogen werden, den die ausrichtende Schule erbringen muss. Dieser dürfte bei der Bund-Länder-Inspektion regelmäßig größer sein als beim Besuch der „kritischen Freunde“, da dem Erscheinen der Inspektoren eine sehr umfangreiche schriftliche Dokumentation verschiedener schulischer Qualitätsindikatoren und Dokumente voraus geht (vgl. Brüser-Sommer 2010, S. 40). Während also der Vergleich des Aufwandes für Peer Review und BLI sehr von der jeweiligen Ausgestaltung des Besuches der „kritischen Freunde“ an der einzelnen Schule abhängt, erscheinen Motivation und Nutzen des Peer Reviews für die Schulentwicklung im Regelfall größer zu sein (vgl. oben). Unabhängig davon gilt es anzumerken, dass alle drei genannten Evaluationsformen teilweise unterschiedliche Zielrichtungen verfolgen. So sind Selbstevaluation und Peer Review vorwiegend formativ ausgerichtet, wobei bei der Bund-Länder-Inspektion der summative Zweck, also die Momentaufnahme eines Qualitäts-Iststandes, im Vordergrund steht. Die Frage, welche der drei an Deutschen Auslandsschulen gebräuchlichen Evaluationsformen (SEIS+, Peer Review und BLI) unter Berücksichtigung von deren unterschiedlicher Ausgestaltung und Zielsetzung eine günstigere Relation von Aufwand und Nutzen aufweist, lässt sich deshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht verlässlich beantworten.

²¹⁴ Auf die Problematik einer sinnvollen und verlässlichen Messung und Bewertung des konkreten Nutzens einer Evaluation für die schulische Qualitätsentwicklung wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach hingewiesen (vgl. z.B. Abschnitte 5.2, 7.7.1 und 8.1)

Risiken und Grenzen des Einsatzes von Peer Reviews

Unabhängig vom Nutzen für die schulische Qualitätsentwicklung ist der Einsatz des Instrumentes Peer Review mit besonderen Risiken und Grenzen verbunden. So wurde bereits auf die Tatsache hingewiesen, dass sich das Peer Review offensichtlich weniger für eine summative, der **Rechenschaft gegenüber der Öffentlichkeit** bestimmte, Analyse der Qualität von Schule und Unterricht eignet. Dies liegt zum einen an deren fokussierter Ausrichtung²¹⁵ und zum anderen an der eingeschränkten öffentlichen Akzeptanz des Urteils von „kritischen Freunden“ über die Arbeit ihrer Kollegen der eigenen Profession. Hinzu kommt das Risiko, dass die **Verlässlichkeit der Evaluationsergebnisse** darunter leiden könnte, wenn die Peers entweder schlecht ausgebildet sind und/oder eine zu große persönliche Nähe zu ihren Kollegen an der besuchten Schule aufweisen, was eine fundierte kritische Bestandsaufnahme behindern würde. Eine weitere Gefahr für die Aussagekraft und Verlässlichkeit des Peer Reviews besteht darin, dass eine evaluierte Schule versucht sein könnte, die **Ergebnisse** z.B. durch die Wahl der Beobachtungsschwerpunkte oder durch deren geschönte Präsentation beim Peer-Besuch gezielt in eine positive Richtung **zu steuern**. Die Analyse der vier Fallbeispiele und die schriftlichen sowie mündlichen Befragungen von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens haben jedoch ergeben, dass eine bewusste Manipulation des Evaluationsverfahrens und der Ergebnisse bei Peer Reviews sehr unwahrscheinlich ist. Schließlich hat die Schule in der Regel ein originäres Interesse an unverfälschten Rückmeldungen durch die Peers, da sie sich dadurch Impulse für die eigene schulische Qualitätsentwicklung erhofft. Diese Zielsetzung macht nochmals klar, dass Peer Reviews in erster Linie formativ ausgerichtet sind und deshalb kaum das Risiko bergen, dass den „kritischen Freunden“ eine „Showveranstaltung“ (vgl. Item G3) geboten wird. Im Vergleich zur Bund-Länder-Inspektion ist das Peer Review schließlich weder mit direkten positiven (z.B. Zertifikat als „exzellente Auslandsschule“) noch mit negativen (z.B. Kürzung von Fördermitteln) Konsequenzen verbunden. Die Schlussfolgerungen und Folgen der Evaluation bestimmt stattdessen die Schule selbst.

Aus der Gesamtsicht der hier aufgeführten Risiken und Grenzen des Instrumentes Peer Review kann gefolgert werden, dass seine zentrale Schwäche unter der Annahme einer ehrlich gemeinten entwicklungsorientierten Ausrichtung lediglich in der **mangelnden Professionalität seiner Durchführung** liegen kann. Dazu, dass dieses Problem nicht zum Tragen kommt, soll die vorliegende Arbeit mit der Analyse der zentralen Gelingensbedingungen des Peer Reviews einen Beitrag leisten.

²¹⁵ Hier sei nochmals in Erinnerung gerufen, dass die Fokussierung des Peer Reviews auf wenige Qualitätsbereiche aus formativer Sicht durchaus erwünscht ist.

SCHLUSSfolgerungen

Zum Schluss möchte ich nochmals auf die Ausgangsmotivation, mich mit dem Thema Peer Review in Form einer Dissertation auseinander zu setzen, zu sprechen kommen. Wie in der Einleitung zu dieser Arbeit beschrieben, wurde ich im Rahmen der Teilnahme an einer Peer-Ausbildung für Vertreter des deutschen Auslandsschulwesens zum ersten Mal mit diesem Schulentwicklungsinstrument konfrontiert. Mein positiver erster Eindruck vom Nutzen des Peer Reviews sowie die ausgewerteten quantitativen Rückmeldungen der damaligen Teilnehmer und der Vertreter der „Trainingschulen“ wurden durch die nun vorliegenden Ergebnisse meiner Untersuchungen vollständig bestätigt. Dies gilt z.B. für die damaligen Einschätzungen der Vertreter der im Rahmen des Seminars besuchten Schulen (vgl. Tabelle 1), dass den Peers ein realistisches Bild der Schule vermittelt werde (Item 2), dass die gestellten Entwicklungsfragen beantwortet werden konnten (Item 3), dass die Ergebnisse nützlich für die weitere Schulentwicklung seien (Item 4), dass der Aufwand in einer sinnvollen Relation zum Nutzen stehe (Item 5) und dass die Durchführung eines Peer Reviews auch dann sinnvoll sei, wenn anschließend noch eine Inspektion bevor stehe (Item 6). Auch die Einschätzungen der damaligen „Peer-Azubis“ (vgl. Tabelle 2) konnten durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit voll bestätigt werden. Die Teilnehmer gaben damals z.B. an, dass trotz der knappen Zeit ein fundierter Eindruck von den untersuchten Schulen gewonnen werden konnte (Item 1), dass die Daten einer Selbstevaluation als Grundlage für ein Peer Review hilfreich seien (Item 2), dass der Einsatz als Peer die Offenheit gegenüber (dieser) Evaluation erhöht habe (Item 4) und sie dadurch auch viel für die eigene Schulentwicklung gelernt hätten (Item 5).

Bestätigung des angenommenen Wirkungsgefüges von Gelingensbedingungen

Sowohl die damaligen Einschätzungen der Schulvertreter als auch die der Peer-Neulinge wurden durch die quantitativen und qualitativen Rückmeldungen von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens verifiziert (vgl. Abschnitt 8). Ebenso wurde das am Ausgangspunkt der Untersuchung von Gelingensbedingungen und Wirkungen von Peer Reviews angenommene Wirkungsgefüge (vgl. Abbildung 1) durch die Untersuchung der vier Fallbeispiele und der ergänzenden Einschätzungen von weiteren Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens bestätigt. Wie an anderer Stelle bereits angeführt (vgl. Abschnitt 5.1) gilt diese Feststellung jedoch mit der Einschränkung, dass die dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten in erster Linie auf den Aussagen bzw. Bewertungen von Beteiligten beruhen, also v.a. auf denen von Peers und Vertretern der evaluierten Schulen. Deren Anzahl, Herkunft (Auslandsschulstandorte) und unterschiedliche Funktionen im deutschen Auslandsschulwesen begründen jedoch meiner Meinung nach durchaus valide Ergebnisse hinsichtlich der in Abschnitt 1 genannten Forschungsfragen. So geben die Abschnitte 7 und 8 Antworten auf die Fragen nach zentralen Gelingensbedingungen und Wirkungen von Peer Reviews an Deutschen Schulen im Ausland, die auf einem breiten Meinungsbild und der Kombination verschiedener empirischer Methoden beruhen (vgl. Abschnitt 5.1). Die Mehrzahl der dabei gewonnenen Ergebnisse lässt sich auch auf den Einsatz „kritischer Freunde“ im bundesdeutschen Schulwesen übertragen (siehe unten).

Verantwortliche Gruppen für gelingende bzw. misslingende Peer Reviews

Darüber hinaus wurde das Peer Review in der vorliegenden Arbeit als Instrument der Schulentwicklung identifiziert, bei dem Evaluatoren und Ergebnisse bei den Betroffenen ein hohes Maß an Akzeptanz genießen. Dies ist wiederum eine zentrale Voraussetzung für die produktive Nutzung der gewonnenen Daten zur schulischen Qualitätsentwicklung. Die in Abschnitt 8.2 dargestellten potenziellen Schwächen des Peer Reviews lassen sich zu zwei übergreifenden Problembereichen zusammenfassen: unprofessionelle Peers und unprofessionelle Durchführung. Der mangelnden Professionalität der „kritischen Freunde“ kann durch eine fundierte Ausbildung wirksam begegnet werden. Deren Bedeutung wird sowohl am Beispiel

der vier Fallschulen als auch bei der mündlichen und schriftlichen Befragung von Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens immer wieder hervorgehoben. Der Ausbildungsstand der Peers und die Qualität der Durchführung der Evaluation stehen zudem in einem direkten Zusammenhang.

Die Verantwortung für ein gelingendes Peer Review liegt jedoch nicht allein bei den „kritischen Freunden“, sondern auch bei der ausrichtenden Schule und den fördernden Stellen (ZfA). Wie die vorliegende Untersuchung der Gelingensbedingungen von Peer Reviews zeigt, müssen die Schulen u.a. durch eine professionelle Organisation der Evaluation und durch die aktive Unterstützung der Arbeit der Peers einen Beitrag zum Erfolg leisten. Aus der Perspektive der „kritischen Freunde“ kann ein Peer Review dann als „erfolgreich“ gewertet werden, wenn es zu den vorgegebenen Qualitätsbereichen (Beobachtungsschwerpunkten) valide und relevante Daten zur Verfügung stellen konnte, die unter den Betroffenen ein hohes Maß an Akzeptanz genießen und damit zu weiteren Anstrengungen im Bereich der Schulentwicklung motivieren. Die Umsetzung dieser Ergebnisse in konkrete Entwicklungsschritte liegt wiederum vorwiegend in der Hand der evaluierten Schule. Diese muss zunächst einmal ein tatsächliches Interesse an Qualitätsverbesserungen in den untersuchten Aspekten haben. Sie muss zudem die Ableitung und Verwirklichung von konkreten Verbesserungsmaßnahmen professionell organisieren (Stichwort: Projektmanagement) und nicht zuletzt bereit sein, die erforderlichen personellen und materiellen Ressourcen zu deren Umsetzung bereit zu stellen.

Der dritte verantwortliche Partner für ein gelingendes Peer Review ist die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen. Als „fördernde Stelle“ hat sie zunächst einmal Einfluss auf die Mittelausstattung der einzelnen Auslandsschulen. Deren Qualität wird nicht zuletzt von der Qualifikation der Lehrkräfte bestimmt. Die ZfA selbst hat hier v.a. Einfluss auf die Bereitstellung aus Deutschland vermittelter Lehrerinnen und Lehrer. Deren Motivation wird zum einen von den Arbeitsbedingungen vor Ort und zum anderen durch die finanzielle Honorierung ihrer Tätigkeit beeinflusst. Die aktuelle Entwicklung hin zu längeren Arbeitszeiten und gleichzeitig rückläufiger Entlohnung wirkt hier sicherlich nicht „förderlich“. Dies gilt zum einen, weil der Anreiz für qualifizierte Lehrkräfte, sich für den Auslandsschuldienst zu bewerben, dadurch verringert wird. Zum anderen kann die im Durchschnitt rückläufige Ausstattung der Einzelschulen mit vermittelten Lehrerinnen und Lehrern die Frage aufkommen lassen, warum diese sich intern für Qualitätsentwicklung stark machen sollen, wenn gleichzeitig die externen Rahmenbedingungen dafür verschlechtert werden.

Neben der personellen Ausstattung der Auslandsschulen liegt auch die Ausbildung der Peers in der Verantwortung der ZfA. Diese kann entweder selbst regionale Fortbildungsangebote organisieren oder deren Durchführung an die Prozessbegleiter delegieren. Aktuell gibt es weltweit zehn dieser Schulentwicklungsberater, die nach Einschätzung der in vorliegender Arbeit befragten Auslandslehrkräfte und Schulleiter eine wichtige Rolle bei der Konzeption und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen spielen. Gleiches gilt für die Vorbereitung des Peer Reviews sowie bei der Umsetzung seiner Ergebnisse in konkrete Entwicklungsmaßnahmen. Die Bereitstellung der Prozessbegleiter ist somit ein wichtiger Beitrag der ZfA für eine gelingende Qualitätsentwicklung im deutschen Auslandsschulwesen. Zudem übt die Zentralstelle über die Mitwirkung an der Gestaltung der Rahmenbedingungen für das PQM einen gewichtigen Einfluss auf dessen erfolgreiche Umsetzung aus. Sie muss überzeugend vermitteln, dass hierbei die Förderung der Entwicklung im Vordergrund steht und es erst in zweiter Linie um Rechenschaftslegung geht.

Zukünftige Entwicklungen des Peer Reviews an Deutschen Schulen im Ausland

In einem Beitrag für die Zeitschrift des Verbandes deutscher Auslandslehrkräfte (VDLiA) skizzieren drei Vertreter von Bund und Ländern, die die PQM-Architektur für das Auslands-

schulwesen entscheidend mitgestaltet haben, „wohin die Reise geht“ (Brüser-Sommer et al. 2010). Die Autoren sehen für die Zukunft u.a. eine „Vereinheitlichung von Anforderungen und Messung von Schülerleistungen“ (a.a.O., S. 49), womit u.a. Kerncurricula und zentrale Abschlussprüfungen gemeint sind. Hinzu kommt die „Messung und Vereinheitlichung von Schulleistungen“ (ebd.), was in erster Linie eine modifizierte und stärker defizitfokussierte Bund-Länder-Inspektion bedeutet. Die drittgenannte Perspektive, nämlich „effizienterer, datenbasierter Mitteleinsatz“ (ebd.), deutet schließlich auf die Ableitung des Umfangs der zukünftigen finanziellen Förderung der Einzelschulen von den Ergebnissen der Inspektion hin. So soll die Unterstützung der Deutschen Schulen im Ausland zukünftig „zielgerichteter und effizienter“ (a.a.O., S. 50) werden. Konkret heißt das: *„Die Fördernden Stellen werden prüfen, welche Schulen in welchen Bereichen stärker gefördert werden sollen, welche Schulen auch mit verringerter Förderung qualitativ überzeugen können und ob Schulen aufgrund dauerhaft unzureichender Leistungen aus dem Kreis der geförderten Schulen ausscheiden.“* (ebd.) Für den Fall, dass diese von den drei Autoren sicherlich nicht unüberlegt in einer Verbandszeitschrift geäußerten Zukunftsperspektiven, tatsächlich vorweg nehmen, „wohin die Reise geht“, werden die Ergebnisse der BLI für die einzelnen Auslandsschulen in Zukunft konkrete finanzielle Konsequenzen haben, die bis zur vollständigen Einstellung der Förderung reichen können. Tritt dies ein, wird die entwicklungsorientierte Komponente der Bund-Länder-Inspektion gegenüber der Zielsetzung der Rechenschaftslegung erheblich geschwächt werden. Schulen, die von einer Inspektion direkte finanzielle Konsequenzen erwarten müssen, werden alles tun, um den Inspektoren zumindest nach außen hin ein wunschgemäßes Ergebnis zu liefern. Diese Entwicklung der BLI in Richtung des von Rolff geprägten Begriffs der „Fassadenevaluati-on“ (z.B. Rolff 2010, S. 10) könnte dann auch negative Rückkopplungen auf das Peer Review haben. Bisher müssen die Schulen im Rahmen der Inspektion nämlich belegen, welche Konsequenzen bzw. Maßnahmen sie aus dem Besuch der „kritischen Freunde“ abgeleitet und ob diese bereits Erfolge gezeigt haben. Für den nicht unwahrscheinlichen Fall, dass die erfolgreiche Umsetzung von Peer-Review-Ergebnissen weiterhin ein Bewertungskriterium der BLI bleibt, wäre für die evaluierten Schulen die Versuchung groß, bei der Auswahl der Beobachtungsschwerpunkte für den Besuch der „kritischen Freunde“ Qualitätsbereiche zu bevorzugen, in denen die Wahrscheinlichkeit der anschließenden Ableitung erfolgreicher Verbesserungsmaßnahmen besonders hoch ist. Dies müssten dann aber nicht automatisch die Evaluationsfokusse sein, deren Untersuchung *aus der Sicht der Schule* tatsächlich am wichtigsten ist. In diesem Fall bestünde das Risiko, dass das Peer Review eine seiner zentralen Stärken verlieren könnte, nämlich die Generierung von Daten, zu Fragen, die die Schule selbst gestellt hat und von denen sie Antworten erwartet, die für die weitere Qualitätsentwicklung relevant sind. Die stärkere Berücksichtigung von BLI-Ergebnissen bei Entscheidungen über die finanzielle Förderung Deutscher Schulen im Ausland hätte somit negative Rückwirkungen auf die formative Ausrichtung des Peer Reviews.

Zweifellos muss eine geförderte Deutsche Auslandsschule, die in der Gestaltung schulischer Abläufe vergleichsweise viele Freiheiten hat (Stichwort: „Teilautonomie“), im Gegenzug auch Rechenschaft über ihre Leistungen ablegen. Gleichzeitig müssen dieser – wie bereits angesprochen – die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um ihre Qualität zu sichern bzw. weiter auszubauen. Dies sehen auch die drei Vertreter der fördernden Stellen des deutschen Auslandsschulwesens so: *„Ohne einen bestimmten ‘Input’ – insbesondere an erfahrenen Lehrkräften aus Deutschland, an Fortbildung, an einer zentralen Instanz mit Schulmanagementkompetenz – kann Qualität nicht gesichert werden.“* (a.a.O., S. 50). Output-Steuerung kann also nur gelingen, wenn gleichzeitig die notwendige Input-Versorgung sichergestellt wird. Dies gilt, wie bereits angesprochen, auch für das Peer Review und ebenso für die Bund-Länder-Inspektion. Beide Evaluationsformen müssen von den untersuchten Schulen akzeptiert sein und als Hilfestellung bei der Qualitätsentwicklung aufgefasst werden,

denn: „Wenn eine Evaluation als Implantat der Behörden erlebt wird, wird sie als Fremdkörper abgestoßen.“ (Schöning 2007, S. 166)

Einsatz von Peer Reviews im Ausland und im bundesdeutschen Schulwesen

Das Zitat von Schöning weist auf einen entscheidenden Nachteil von extern verbindlich vorgegebenen Inspektionen hin. Diese bergen nämlich insbesondere dann das Risiko mangelnder Akzeptanz bei den Betroffenen, wenn es nicht gelingt, der untersuchten Schule eine entwicklungsorientierte Perspektive der Evaluation zu vermitteln. Hier hat das Peer Review eine besondere Stärke. Schließlich beleuchten die „kritischen Freunde“ ja genau die Qualitätsbereiche, bei denen die besuchte Schule einen besonderen Erkenntnis- bzw. Entwicklungsbedarf sieht. Das hat wiederum den Vorteil, dass die ermittelten Daten bei den Betroffenen eine große Chance auf Relevanz und Akzeptanz eröffnen. Solche Vorteile können auch auf eine Selbstevaluation zutreffen, doch im Vergleich zu dieser bietet das Peer Review zusätzlich eine externe Perspektive, mit der nach Carlson (2009, S. 84) ein objektiverer Blick verbunden ist als mit durch die Schule selbst generierten und bewerteten Daten. So könne zwar die Selbstevaluation ein Eckpfeiler dafür sein, dass die gewonnenen Daten als Sache der Schule (Stichwort: „ownership“) erkannt würden, gleichzeitig stelle aber das Peer Review eine sinnvolle Ergänzung dar, die der Bildungseinrichtung eine zusätzliche Entwicklungsperspektive eröffnen würde:

„Equally it may be argued that one of the best ways of overcoming the limitations of the inward perspective of self evaluation, is to engage with a critical friend, a concept open to different interpretations to suit individual school contexts, but essentially someone who provide the outside or ‘objective’ perspective so necessary to provide for a balanced approach to school evaluation and ultimately, school change and transformation.“

(Carlson 2009, S. 84f)

Das Zitat von Carlson weist darauf hin, dass Selbstevaluation und Peer Review zwei sich ergänzende Ansätze der Evaluation sein können. Die genannten Vorteile beider Herangehensweisen können durch die Aufeinanderfolge von interner Evaluation und externem Blick miteinander verknüpft werden. Daran kann sich wiederum eine Inspektion sinnvoll anschließen, bei der die Offenheit der Betroffenen gegenüber Verfahren und Ergebnissen der externen Evaluation maßgeblich durch Transparenz, Glaubwürdigkeit und Professionalität von Selbstevaluation und Peer Review beeinflusst wird.

Die im deutschen Auslandsschulwesen institutionalisierte und bewährte Kombination von Selbstevaluation, Peer Review und Bund-Länder-Inspektion kann also auch im bundesdeutschen Schulwesen richtungsweisend für eine sinnvolle Unterstützung von Qualitätssicherung und –entwicklung sein. Voraussetzung für die erfolgreiche Integration des Besuchs der „kritischen Freunde“ in den schulischen Entwicklungsprozess ist jedoch, dass die Durchführung des Peer Reviews, angefangen von der inhaltlichen Schwerpunktsetzung bis hin zur Nutzung der gewonnenen Daten, genauso bestimmten Mindestanforderungen genügt, wie die Qualifikation der Peers. Die Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen von Peer Reviews, die in der vorliegenden Arbeit gewonnen wurden, könnten nach Meinung des Verfassers ein Gerüst für die Entwicklung von konkreten Handlungsempfehlungen zu Einsatz und Ausbildung „kritischer Freunde“ sein. Die damit einhergehende Setzung qualitativer Standards für Peer Reviews könnte dazu beitragen, dass dieses Evaluationsinstrument, das den Anspruch erhebt, ein hilfreicher Bestandteil des Pädagogischen Qualitätsmanagements zu sein, auch selbst die dafür nötigen Qualitätsanforderungen erfüllt.

Literatur

- Abs, H. J./Maag Merki, K./Klieme, E.: Grundlegende Gütekriterien für Schulevaluation. In: Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim/München 2006
- Altrichter, H.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1998
- Altrichter, H./Messner, E./Posch, P.: Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Seelze 2004
- Altrichter, H./Schley, W./Schatz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998
- ARGEV – Arbeitsgemeinschaft Externe Evaluation von Schulen (Hrsg.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern 2005
- Balzer, L.: Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? Ein integrierter theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess. Landau 2005
- Basel, S./Giebenhain, D.: Peer Evaluation – ein Blick von außen: kritisches Konstrukt oder konstruktive Kritik? In: Basel, S./Giebenhain, D./ Rützel, J. (Hrsg.): Peer Evaluation in beruflichen Schulen. Impuls für dauerhafte Schulentwicklung durch Öffnung von außen. Paderborn 2007 (2. Auflage)
- Basel, S./Giebenhain, D./ Rützel, J. (Hrsg.): Peer Evaluation in beruflichen Schulen. Impuls für dauerhafte Schulentwicklung durch Öffnung von außen. Paderborn 2007 (2. Auflage)
- Bauer, K.- O.: Theorie und Methodologie der Evaluation an Schulen.
In: Bauer, K.- O. (Hrsg.): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele einer guten Praxis. Weinheim/München 2007
- Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung an Deutschen Auslandsschulen (Hrsg.): Fahrplan zur Vorbereitung und Durchführung eines Peer Reviews. Unveröffentlichtes Manuskript. Köln 26.11.2006
- Berkemeyer, N.: Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen. Wiesbaden 2010
- Berkemeyer, N./Bonsen, M./Harazd, B. (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Weinheim 2009
- Bonsen, M./Büchter, A.: Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden für Schulevaluation. Studienbrief im Rahmen des Fernstudiums Schulmanagement an der TU Kaiserslautern, Kaiserslautern 2005
- Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin/Heidelberg/New York 2003 (3. Auflage)
- Böttcher, W./Holtappels, H.G./Brohm, M. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim/München 2006
- Brackhan, B./Brockmeyer, R./Bethge, T./Hornsteiner, A. (Hrsg.): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS), Band 6: Standards *und* Kompetenzen & Evaluation. München 2004
- Brägger, G./Bucher, B./Landwehr, N.: Voraussetzung für eine gute Praxis der externen Schulevaluation. In: ARGEV – Arbeitsgemeinschaft Externe Evaluation von Schulen (Hrsg.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern 2005

- Brandt, T.: Sozialer Kontext der Evaluation. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster/New York/München/Berlin 2007
- Brüser-Sommer, E.: Bund-Länder-Inspektion im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur und Wirkungsanalyse. Köln 2010
- Brüser-Sommer, E./Janßen, W./Schröder-Klein, A.: Wohin die Reise geht: Tendenzen und Trends schulischer Qualitätssicherung. In: „Deutsche Lehrer im Ausland“, 58. Jahrgang, Nr. 1/2011, S 49ff
- Buchen, H.: Schule managen statt nur verwalten. In: Buchen, H./Rolff, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, Basel 2009 (2. Auflage)
- Buchen, H./Rolff, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, Basel 2009 (2. Auflage)
- Buchen, H./Burkhard, G./Eikenbusch, G.: Fortbildung und Unterstützung für eine erweiterte Selbständigkeit von Schule. Beispiele aus der nordrhein-westfälischen Lehrerbildung. In: Daschner, P./Rolff, H.G./Stryck, T. (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Weinheim 1995
- Buer, J. van/Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt/Main 2009 (2. Auflage)
- Buhren, C.: Peer Review. Externe Evaluation durch Kritische Freunde. In: „Deutsche Lehrer im Ausland“, 58. Jahrgang, Nr. 1/2011, S. 24ff
- Buhren, C.: Schulinspektion – Konzepte, Erfahrungen, Ergebnisse. In: ZfA – Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (Hrsg.): Deutsche Auslandsschularbeit - Jahrbuch 2009/2010: Deutsch – Sprache der Ideen. Köln 2010
- Buhren, C./Düring, K.: Critical Friends – Schulentwicklung mit kritischen Freunden. Verfahren, Methoden und Wirkungen von Peer Reviews. In: Schulmanagement Handbuch, Band 127. München 2008
- Burkhard, Ch.: Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und –sicherung von Schule, Frankfurt/Main 1998
- Burkhard Ch./Eikenbusch, G: Evaluation. Ein Leitfaden. In: Buchen, H./Rolff, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, Basel 2009 (2. Auflage)
- Burkhard Ch./Eikenbusch, G: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000
- Carlson, B: School self evaluation and the ‘critical friend’ perspective. In: Educational Research and Review Vol. 4 (3) 2009, pp. 78-85
- Chism, N.: Peer Review of Teaching: A Sourcebook. Bolton 2007
- Daschner, P./Rolff, H.G./Stryck, T.: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Weinheim 1995
- Denzin, N.: The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Englewood Cliffs, Prentice Hall 1989 (3. Auflage)
- Ditton, H.: Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: Buer, J. van/Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt/Main 2009 (2. Auflage)
- Ditton H./Müller, A.: Schulqualität. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Bd. 1: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden 2011
- Doherty, J./Mac Beath, J./Jardine, S./Smith, I/McCall, J.: Do Schools need critical friends? In: MacBeath, J. & Mortimore (Hrsg.): Improving school effectiveness. Buckingham 2001

- Dubs, R.: Qualitätsmanagement. Grundbegriffe und Systematik. In: Buchen, H./Rolff, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, Basel 2009 (2. Auflage)
- Düring, K./Buhren, C.G.: Peer Review oder wenn kritische Freunde zu Besuch kommen. In: Lernende Schule. Heft 6/2006
- Ebeling, M./Struncius, A.J./Urban, L.: Definition von Evaluationen. In: von Saldern, M. (Hrsg.): Selbstevaluation von Schule. Hintergrund – Durchführung – Kritik. Norderstedt 2010
- Eikenbusch, G./Leuders, T. (Hrsg.): Lehrer-Kursbuch Statistik. Alles über Daten und Zahlen im Schulalltag. Berlin 2004
- Emminger, F.: Prozessbegleitung – ein angepasstes Angebot auf Anfrage. In: „Deutsche Lehrer im Ausland“, 58. Jahrgang, Nr. 1/2011, S 30ff
- Fichten, W./Dreier, B.: Triangulation der Subjektivität – ein Werkstattbericht. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS). Volume 4, No. 2, Art. 29, 2003
- Fidler, B.: External evaluation and inspection. In: Bush, T./Bell, L. (Hrsg.): The principles and practice of educational management. London 2002
- Flick, U.: Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden 2008a
- Flick, U.: Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2008b, S. 252ff
- Flick, U.: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2008c, S. 309ff
- Flick, U., von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2008 (6. Auflage)
- Franklin, J.L./Trasher, J.H.: An introduction to program evaluation. New York 1976
- Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997 (1. Auflage), S. 371-395
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 2010 (3. Auflage)
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997 (1. Auflage)
- Galetzka, C.: Peer Evaluation in Hessen. In: Basel, S./Giebenhain/ D., Rützel, J. (Hrsg.): Peer Evaluation in beruflichen Schulen. Impuls für dauerhafte Schulentwicklung durch Öffnung von außen. Paderborn 2007 (2. Auflage)
- Gerriets, E./Möller, K.-H.: Eiver – Ein Rückblick aus der Sicht der Projektleitung. In: Basel, S./Giebenhain, D./ Rützel, J. (Hrsg.): Peer Evaluation in beruflichen Schulen. Impuls für dauerhafte Schulentwicklung durch Öffnung von außen. Paderborn 2007 (2. Auflage)
- Griese B.: Triangulation: Ein Forschungsmodell in der empirischen Sozialforschung. Arbeitspapier. Mainz 2005
- Gutknecht-Gmeiner, M.: Externe Evaluierung durch Peer Review. Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Erstausbildung. Wiesbaden 2008 (1. Auflage)
- Gutknecht-Gmeiner, M.: Evaluierung durch Peer Reviews fördert die berufliche Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Nr. 6/2006, S. 11-15

- Häder, M.: Delphie-Befragungen – ein Arbeitsbuch. Wiesbaden 2002
- Hameyer, U./Simon, R.: Was Peer Reviews leisten. In: Schulleitung und Schulentwicklung (Loseblatt-Sammlung), Nr. 44, 09/2003
- Harazd, B./Bonsen, M./Berkemeyer, N.: Schule als Gestaltungsaufgabe. In: Berkemeyer, N./Harazd, B./Bonsen, M. (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Weinheim 2009
- Hartz, S./Meisel, K.: Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). Bielefeld 2006 (2. Auflage)
- Helfferich, C.: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden 2009 (3. Auflage)
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber 2009
- Hense, J.U.: Selbstevaluation. Erfolgsfaktoren und Wirkungen eines Ansatzes zur selbstbestimmten Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich. Frankfurt/Main 2006
- Höllrigl, P./Lanthaler, E. (Hrsg.): Mit kritischen Freunden unterwegs. Zu einer neuen Qualität von Schulführung. Bozen 1999
- Holly, P./Hopkins, D.: Evaluation and school improvement. In: Cambridge Journal of Education, Heft 2/1988, S. 221-245
- Hopf, C.: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U., von Kardorff, E. und Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2008, S. 349ff
- Horster, L./Rolff, H.G.: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim, Basel 2001
- IQ-Hessen – Institut für Qualitätsentwicklung in Hessen (Hrsg.): Kompendium Peer Evaluation im Verbund. Wiesbaden 2006 (1. Auflage)
- IQ-Hessen – Institut für Qualitätsentwicklung in Hessen (Hrsg.): Kritische Freunde: Peer-Evaluation an hessischen Schulen. Modellversuch Evaluation im Verbund. Wiesbaden o.J.
- Janßen, W.: Leistungs- und Förderungsvereinbarungen (LuF). In: „Deutsche Lehrer im Ausland“, 58. Jahrgang, Nr. 1/2011, S. 39ff
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders, J.R. (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards – Die Standards des “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation”. Opladen 2000 (2. Auflage)
- Joss, H.: Selbstevaluation braucht den Außenblick. Erfahrungen mit 360-Grad-Feedback und Peer Review. In: Becker, G./Ilsemann, C. v./Schratz, M. (Hrsg.): Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft, Seelze 2001
- Kammermeyer, F./Zerpiess, R.: Statistik. Berlin 2003
- Kelle, U.: Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodische Konzepte. Wiesbaden 2008 (2. Auflage)
- Kempfert, G.: „Peer Review.“ Externe Evaluation am Gymnasium Liestal. In: Schulleitung und Schulentwicklung (Loseblatt-Sammlung), Nr. 32, 05/2001
- Kempfert, G./Rolff, H.G.: Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim/Basel 2005 (4. Auflage)

- Kohlhoff, W.: halb „peers“ halb „inspectors“ – externe Evaluation durch ein gemischtes Team. Ein Fallbeispiel aus der Sicht des Schulaufsichtsbeamten.
In: Schulleitung und Schulentwicklung (Loseblatt-Sammlung), Nr. 10, 11/1996
- Kotthoff, H.-G.: Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen.
Münster/New York/München/Berlin 2003
- Krämer, W.: Statistik verstehen. Eine Gebrauchsanweisung.
Frankfurt am Main 1999 (4. Auflage)
- Krämer, W.: So lügt man mit Statistik. Frankfurt/Main 2008 (10. Auflage)
- Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung, Stuttgart 2006 (11. Auflage)
- Kromrey, H.: Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen 2003
- Kromrey, H.: Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis Nr. 24 (2001), S. 105ff
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel 2010 (2. Auflage)
- Landwehr, N.: Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen.
In: Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.): Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte und Verfahren. Heft 3, Bern 2003/2007
- Landwehr, N./Steiner, P./Keller, H.: Schritte zur datengestützten Schulevaluation. Eine Anleitung zur systematischen Datenerhebung mit Fragebögen. In: Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.): Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte und Verfahren. Heft 4, Bern 2003/2007
- Lortie, D.C.: School Teachers. A Sociological Study. Chicago 1977
- MacBeath, J.: Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation. London 1999
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 2002 (5. Auflage)
- Mayring, P.: Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS). Volume 2, No. 1, Art. 6, 2001
- MfBFSW – Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Externe Evaluation im Team – EVIT. Qualitätshandbuch für die Arbeit an allgemein bildenden Schulen und Sonderschulen in Schleswig-Holstein. Kiel 2005
- Merkens, H.: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997 (1. Auflage), S. 97-106
- Moser, H.: Instrumentenkoffer für Praxisforscher. Freiburg i. Br. 2003
- Müller, S.: Schulinterne Evaluation. Gelingensbedingungen und Wirkungen. Dortmund 2002
- Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. Münster 2011
- Müller-Kohlenberg, H./Beywl, W.: Standards der Selbstevaluation. Begründung und aktueller Diskussionsstand. http://www.seval.ch/documents/unterlagen-standards/weiterreferenzen/w10_mueller-kohlenberg_beywl_od_selbstevaluation.pdf (21.08.2012)

- Nageler-Schluga, A.: Ratingkonferenz: Zwischen Datenerhebung und Reflexion. In: journal für schulentwicklung, Ausgabe 2/2012
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Orientierungsrahmen für Schulqualität in Niedersachsen. Hannover 2006
- Nisbet, J.: Rapporteur's Report. In: Council of Europe (Hrsg.): The Evaluation of Educational Programs. Methods, Uses and Benefits. Amsterdam 1990
- öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Europäisches Peer Review Handbuch für die berufliche Erstausbildung. Leonardo da Vinci-Projekt zum Peer Review als Instrument der Qualitätssicherung und –entwicklung in der beruflichen Erstausbildung. Wien 2007
- Otten, M./Kurz, S.: Leitfaden zur Durchführung einer Peer-Review. Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen. o.J.
- Posch, P./Altrichter, H.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen: Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Wien 1997
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M.: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg 2010 (3. Auflage)
- Quessel, C./Husfeld, V., Landwehr, P. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit externer Schulevaluation. Bern 2011
- Ragin, C.C.: Constructing Social Research. Thousand Oaks 1994
- Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Bd. 1: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden 2011
- Reischmann, J.: Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied/Kriftel 2003
- Rolff, H.G.: Unterrichtsbezogenes Qualitäts-Management (UQM). Skizze eines komplexen Modells. In: Buchen/Horster/Rolff (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin 2010 (Ergänzungslieferung), zitiert nach:
http://www.zfw.tu-dortmund.de/cms/dapf/Medienpool/PDF__s/Das_Konzept_UQM.pdf
- Rolff, H.G.: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim 2007
- Rolff, H.G.: Peer Review. In: journal für schulentwicklung: Themenheft „Netzwerke“ 3/2006
- Rossi, P.H./Lipsey, M.W./Freeman, H.: Evaluation. A systematic approach. Thousand Oaks/London/New York 2004 (7. Auflage)
- Sanger, J./Kroath, F.: Der vollkommene Beobachter? Ein Leitfaden zur Beobachtung im Bildungs- und Sozialbereich. Innsbruck 1996
- Scharfenberg, C.: BLI – Drei Buchstaben, die die Auslandsschulwelt bewegen. In: „Deutsche Lehrer im Ausland“, 58. Jahrgang, Nr. 1/2011, S 46ff
- Schmidt, M./Perels, F.: Der optimale Unterricht!? Praxishandbuch Evaluation. Göttingen 2010
- Schmoker, M.: First Things First: Demystifying Data Analysis. In: Educational Leadership Vol. 60, No. 5, 2003
- Schnell, R./Hill, P.B./Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenbourg 1995 (5. Auflage)

- Schöning, W.: Evaluation - Segen oder Fluch der Bildungsreform? In: Schöning, W. (Hrsg.): Spuren der Schulevaluation. Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Evaluationskonzepten im Schulalltag. Bad Heilbrunn 2007, S. 161ff
- Schratz, M./Jakobsen, L./Mc Beath, J./Meuret, D.: Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa. Innsbruck 2002
- Schröder-Lenzen, A.: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 2010 (3. Auflage), S. 149-158
- Stamm, M.: Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. Münster 2003
- Stamm, M./Büeler, X.: Peer Review an sechs bernischen Schulen. Ergebnisse der Begehungen von Mai bis Juni 1999. Intensivprojekt Schule (IPS). Aarau 1999
- Stockmann, R./Meyer, W.: Evaluation – eine Einführung. Opladen 2010
- Stockmann, R. (Hrsg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster/New York/München/Berlin 2007
- Stockmann, R.: Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich. In: Böttcher, W./Holtappels, H.G./Brohm, M. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim/München 2006
- Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen 2004
- Stockmann, R.: Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. In: CEval-Arbeitspapiere Nr. 9, Saarbrücken 2002
- Stoldt P.H.: Deutsche Abschlüsse an Schulen im Ausland. Ein Leitfaden. Bonn 2001
- Strahm, P.: Verknüpfung von interner und externer Evaluation mit dem Peer-Review-Verfahren im Intensivprojekt Schule. In: Basel, S./Giebenhain, D., Rützel, J. (Hrsg.): Peer Evaluation in beruflichen Schulen. Impuls für dauerhafte Schulentwicklung durch Öffnung von außen. Paderborn 2007 (2. Auflage)
- Strahm, P.: Planungshilfe für Schulen im Intensivprojekt Schule IPS. Semesterarbeit an der Universität Bern, Melchnau 2003
- Strittmatter, A.: Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen. In: Thom, N./Ritz, A./Steiner, R. (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern, Stuttgart, Wien, Haupt 2002
- Strittmatter, A.: Koordinaten für die Qualitätsevaluation im Bildungswesen. In: Brinkmann, G. (Hrsg.): Gegenwart verändern – Zukunft gestalten. Qualitätsentwicklung in Schule und Hochschule. Pfaffenweiler 2000
- Strittmatter, A.: Kontrakte in Beratungsbeziehungen. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998
- Swaffield, S./MacBeath, J.: School self-evaluation and the role of a critical friend. Cambridge Journal of Education 35(2) 2005: pp 239-252
- Thom, N./Ritz, A./Steiner, R. (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern, Stuttgart, Wien, Haupt 2002
- von Saldern, M. (Hrsg.): Selbstevaluation von Schule. Hintergrund – Durchführung – Kritik. Norderstedt 2010

- Watschinger, J: "Critical friends:" Den neuen Herausforderungen an Schulleitung durch selbstorganisierte Professionalisierung begegnen.
In: Pädagogische Führung 12/2001, S. 30-34
- Watschinger, J./Schenk, V./Zangerle, R.: Lernen mit kritischen Freunden. Wechselseitige Evaluation unter Schulleitern. In: Becker, G./Ilseemann, C. v./Schratz, M. (Hrsg.): Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft, Seelze 2001
- Wattler, R.: Die Rechtsstellung der vermittelten Lehrer an Deutschen Schulen im Ausland aus der Gesamtschau des Auslandsschulwesens. Frankfurt/Main 1994
- Widmer, T./Landert, C./Bachmann, N.: Evaluations-Standards der Schweizer Evaluationsgesellschaft (SEVAL). Bern 2000
- Wottawa, H./Thierau, H.: Lehrbuch Evaluation.
Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 2003 (3. Auflage)
- ZfA – Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (Hrsg.): Deutsche Auslandsschularbeit - Jahrbuch 2009/2010: Deutsch – Sprache der Ideen. Köln 2010
- ZfA – Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (Hrsg.): Handbuch für das deutsche Auslandsschulwesen. Köln 2008
- ZfA – Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (Hrsg.): Deutsche Auslandsschularbeit. Köln 2008
- ZfA – Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (Hrsg.): ABC des Auslandsschulwesens. Köln o.J.
- ZfA/KMK – Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen/Beauftragte der KMK für Deutsche Schulen im Ausland (Hrsg.): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland. Köln 2006

Unveröffentlichte Dokumente

Schulungsmaterialien der Peer-Ausbildung:

Beckmann, F.: Workshop Peer Training in Abu Dhabi vom 07. bis 09. 02. 2009

Buhren, C.: Peer-Review-Seminar in Quito vom 12. bis 14.03.2007

Creutzburg, C.: Peer Reviews – Kollegiale Schulbesuche. Schulungsmaterialien im Rahmen des Follow-Up-Seminars zur Schulentwicklung an Deutschen Auslandsschulen.

Kairo 10/2006 (unveröffentlicht)

Rolff, H.G./Creutzburg, C.: Schulentwicklungs-Follow-Up-Seminar vom 16. bis 19.10. 2006 in Kairo (Teilnahme durch den Verfasser der vorliegenden Arbeit)

Fischer, E: Schulungshalbtage zum Peer Review im Intensivprojekt Schule (IPS), PH Bern 28.02.2007 (Powerpoint-Präsentation)

Dokumente der vier Fallschulen

Fallschule	Schulbericht (Schul-Report)	Präsentation der Ergebnisse (Powerpoint)	schriftl. Abschluss- bericht Peer Re- view	sonstige Dokumente
DEO Kairo	X	X	X	Auswertung des Peer Reviews Schwerpunkte des PQM für das Schuljahr 2010/11 BLI-Inspektionsbericht vom Nov. 2011
DSB Alexandria	X		X	BLI-Inspektionsbericht vom Dez. 2009
DSB Kairo	X	X	X	
DS Sharjah	X	X	X	Schulprogramm BLI-Inspektionsbericht vom Mai 2010

Internet-Quellen

Websites der vier Fallschulen

	Homepage	wichtige Menu-Seiten	letzte Öffnung der Seite durch den Verfasser
DSB Alexandria	www.dsb-alexandria.de	www.dsb-alexandria.de/index.php/schule/exzellente-deutsche-auslandsschule	14.07.2012
DS Sharjah	www.dssharjah.org	http://www.dssharjah.org/?page=3&PHPSESSID=d3650233655f51ac9490c104cd88161e	14.07.2012
DSB Kairo	www.dsb-kairo.de	http://www.dsb-kairo.de/wb/pages/das-leitbild-der-dsb-kairo.php	14.07.2012
DEO Kairo	www.deokairo.com	www.deokairo.com/de/schulische-gremien/steuergruppe.html	14.07.2012

Wichtige Websites zu den Themen

„Evaluation“, „Peer Review“ und „Auslandsschulwesen“

Web-Adresse	letzte Öffnung der Seite durch den Verfasser	Quellenhinweise
www.peer-review-education.net	16.08.2012	Seiten des Projektes „Peer Review in European VET“
www.peer-review-in-qibb.at	09.09.2012	Peer Review als Element der „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB) des österreichischen berufsbildenden Schulwesens
www.seis-deutschland.de	24.08.2012	Website der Bertelsmann-Stiftung
www.qmg.de/handbuch/glossar.htm#Q	18.08.2012	Gemeinsamer Bundesausschuss für die Selbstverwaltung im Gesundheitssystem
www.auslandsschulwesen.de	09.09.-2012	offizielle Website der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (ZfA)
www.degeval.de	09.09.2012	Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DEGEVAL)
www.eval.org	30.09.2012	American Evaluation Association

Sonstige Internetquellen

Web-Adresse	letzte Öffnung der Seite durch den Verfasser
www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2167850/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/node.html?__nnn=true	18.08.2012
www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2168550/Auslandsschulwesen/DieZfA/node.html?__nnn=true	18.08.2012
www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2169140/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/peer__review/node.html?__nnn=true	18.08.2012
www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2169142/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/BLI/node.html?__nnn=true	18.08.2012
www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2176922/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/WissenschaftlicherBeirat/node.html?__nnn=true	18.08.2012
www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2176922/Auslandsschulwesen/Auslandsschulverzeichnis/auslandsschulverzeichnis-node.html?__nnn=true	08.07.2012
www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_2168542/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/Prozessbegleitung/node.html?__nnn=true	18.08.2012
www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_2168542/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/SEIS/node.html?__nnn=true	18.08.2012
www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_2176922/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/node.html?__nnn=true	20.08.2012
www.auslandsschulwesen.de/cln_340/nn_2168542/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/Qualitaetsrahmen/node.html?__nnn=true	13.10.2012
www.auslandsschulwesen.de/nn_2176922/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/node.html?__nnn=true	18.08.2012
www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/SchulenJugend/Auslandsschulen_node.html	20.08.2012
www.bundesfinanzministerium.de/bundeshaushalt2010/html/ep05/ep05kp04nra0202.html	18.08.2012
www.bundesfinanzministerium.de/bundeshaushalt2012/pdf/epl05.pdf	20.08.2012
www.degeval.de/degeval-standards/standards	09.09.2012
www.kmk.org/wir-ueber-uns.html	18.08.2012
www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html	18.08.2012
www.qmg.de/handbuch/glossar.htm#Q	18.08.2012

Abbildungen und Fotos

Abbildungen

Abbildung 1:	Wirkungsgefüge verschiedener Gelingensbedingungen von Peer Reviews	14
Abbildung 2:	Modell zur Qualität und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.....	18
Abbildung 3:	System des Pädagogischen Qualitätsmanagements nach Rolff.....	19
Abbildung 4:	Organisationsstruktur des deutschen Auslandsschulwesens	28
Abbildung 5:	Stakeholdergruppen der Evaluation.....	37
Abbildung 6:	Kognitive Landkarte der Evaluation.....	38
Abbildung 7:	Leitfunktionen der Evaluation	40
Abbildung 8:	Funktionen und Regelungen der schulischen Evaluation.....	41
Abbildung 9:	Forschungsdesign zur vorliegenden Arbeit	131
Abbildung 10:	Zeitlicher Überblick zur Sammlung von Daten.....	132
Abbildung 11:	Lage der Deutschen Auslandsschulen, von denen für die vorliegende Arbeit Daten aus Interviews und Fragebögen zur Verfügung standen.....	134
Abbildung 12:	Zentrale Merkmale für den Erfolg eines Peer Reviews.....	150

Fotos

Foto 1:	Unterrichtshospitation (DEO).....	180
Foto 2:	Interview zwischen Peers und Schülervetretern (DSBA).....	181
Foto 3:	Peer-Tandem bei der Auswertung eines Hospitationsbogens.....	184
Foto 4:	Präsentation der Peer-Review-Ergebnisse (DSBA) durch Peer und Übersetzerin	186
Foto 5:	Bewertung der Ergebnisse des Peer Reviews durch die Schulgemeinde.....	193
Foto 6:	Präsentation der Ergebnisse durch eine Schülerin und eine Lehrkraft	195
Foto 7:	Zufriedenheitszielscheibe an der DSS	206
Foto 8:	Morgenappell an der DEO Kairo mit Schulleitung.....	218
Foto 9:	Kooperation der Peers an der DS Sharjah.....	219
Foto 10:	Lehrkräfte, Eltern und Schüler bei der Präsentation	225
Foto 11:	Peer-Arbeitsraum an der DSB Kairo	320

Hinweis: Foto 1 ist auch auf dem Titelblatt zur vorliegenden Arbeit abgedruckt.

Tabellen

Tabelle 1:	Einschätzungen zum Instrument Peer Review durch Vertreter der beiden besuchten „Trainingsschulen“	11
Tabelle 2:	Einschätzungen zum Instrument Peer Review durch „Peer-Azubis“	11
Tabelle 3:	Ausgewählte Publikationen zum Thema Evaluation	36
Tabelle 4:	Tendenzielle Vor- und Nachteile interner und externer Evaluationsansätze	43
Tabelle 5:	Evaluationsstandards im Überblick	44
Tabelle 6:	Bewertung der Gelingensbedingungen von Evaluationen (Auswahl)	47
Tabelle 7:	Typologien von Peer Reviews	52
Tabelle 8:	Qualifikationsanforderungen an Evaluatoren von Schule und Unterricht	72
Tabelle 9:	Ausbildungsinhalte für Peer-Schulungen im deutschen Auslandsschulwesen	75
Tabelle 10:	Vorbereitungsphase des Peer Reviews im Überblick	77
Tabelle 11:	Beispiel für den Ablauf eines dreitägigen Peer Reviews (Teil I)	97
Tabelle 12:	Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile quantitativer und qualitativer Evaluationsmethoden im Bildungsbereich	101
Tabelle 13:	Übersicht zu qualitativen und quantitativen Methoden schulischer Evaluation	102
Tabelle 14:	Beispiel für einen Hospitationsplan	108
Tabelle 15:	Verantwortlichkeiten im Rahmen der Rückmeldung der Peer-Review-Ergebnisse	121
Tabelle 16:	Von der Abschlussrunde zum definitiven Peer Bericht im Intensivprojekt Schule	127
Tabelle 17:	Anzahl der Rückmeldungen zu Fragebogen II nach Funktionen	137
Tabelle 18:	Zuordnung von verschiedenen Teilen der Leifadeninterviews (LF II)	139
Tabelle 19:	Übersicht zu schulischen Funktionen der Interviewpartner	140
Tabelle 20:	Auswertung der Interviewaussagen zu Erfolgskriterien von Peer Reviews	143
Tabelle 21:	Ausgewählte Strukturdaten zum Zeitpunkt der Durchführung des Peer Reviews	152
Tabelle 22:	Übersicht zur Schulentwicklung der Fallschulen bis zum Peer Review	161
Tabelle 23:	Beobachtungsschwerpunkte an den vier Fallschulen	169
Tabelle 24:	Zusammensetzung und Auswahlkriterien der Peer-Teams	171
Tabelle 25:	Schriftliche Vorab-Informationen an die Peers („Schulreport“)	175
Tabelle 26:	Übersicht zu den Inhalten der Peer-Kontrakte an drei Fallschulen	176
Tabelle 27:	Einsatz der Evaluationsinstrumente an den vier Fallschulen	179
Tabelle 28:	Teilnehmer an den Ergebnispräsentationen an den Fallschulen	187
Tabelle 29:	Vorgehensweise bei der schriftlichen Berichtslegung an den Fallschulen	190
Tabelle 30:	Zuordnung der Arbeitsgruppen zu den Evaluationsschwerpunkten beim Peer Review an der DSB Alexandria	194
Tabelle 31:	Zuordnung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen zu den Evaluationsschwerpunkten beim Peer Review an der DSB Alexandria	196
Tabelle 32:	Zuordnung der Ergebnisse der Steuergruppe zu den Evaluationsschwerpunkten beim Peer Review an der DS Sharjah	198
Tabelle 33:	Zuordnung der Ergebnisse des Pädagogischen Tages zu den Evaluationsschwerpunkten beim Peer Review an der DSB Kairo	199
Tabelle 34:	Zuordnung der Ergebnisse der Steuergruppe zu den Evaluationsschwerpunkten beim Peer Review an der DEO Kairo	200
Tabelle 35:	Datengrundlagen der Bewertung der Peer Reviews an den vier Fallschulen	201
Tabelle 36:	Übersicht zur schulinternen Vorbereitung des Peer Reviews an den Fallschulen	204
Tabelle 37:	Bewertung der Vorabinformation durch die Vertreter der Fallschulen	205
Tabelle 38:	Einschätzung der Notwendigkeit einer offenen Haltung des Kollegiums gegenüber dem Besuch der "kritischen Freunde"	207

Tabelle 39:	Bewertung der Beobachtungsschwerpunkte durch die Vertreter der Fallschulen.....	207
Tabelle 40:	Bewertung der Zusammensetzung der Peers durch die Vertreter der Fallschulen.....	208
Tabelle 41:	Bewertung der Zusammensetzung der Peer-Gruppe an der DSBA durch die Peers.....	209
Tabelle 42:	Durchführung und Rückmeldung der Ergebnisse des Peer Reviews an den Fallschulen.....	212
Tabelle 43:	Bewertung des Umfangs der Vorbereitungszeit an der DSBA	214
Tabelle 44:	Wurde der Peer-Besuch durch die Vertreter der Fallschulen als unangemessene Störung empfunden?.....	216
Tabelle 45:	Arbeitsorganisation und Arbeitsbedingungen der Peers an der DSBA.....	220
Tabelle 46:	Bewertung des Begleitprogramms durch Vertreter der vier Fallschulen	223
Tabelle 47:	Sinn konkreter Anregungen beim Abschlussbericht (Meinung der Peers)	228
Tabelle 48:	Bewertung der Aussagekraft eines dreitägigen Peer-Besuchs durch Teilnehmer der Abschlusspräsentationen.....	231
Tabelle 49:	Bewertung der Aussagekraft eines dreitägigen Peer-Besuchs durch die „kritischen Freunde“	232
Tabelle 50:	Bewertung des Informationsgehaltes durch Teilnehmer der Schlusspräsentation	232
Tabelle 51:	Bewertung der Realitätsnähe eines dreitägigen Peer-Besuchs	233
Tabelle 52:	Gefahr der Veröffentlichung „kritischer Informationen“ aus der Sicht der Teilnehmer der Abschlusspräsentationen und der 10 Peers an der DSBA	233
Tabelle 53:	Peer Review als Motivation für die weitere Schulentwicklung	234
Tabelle 54:	Bewertung des Nutzens eines dreitägigen Peer-Besuchs	234
Tabelle 55:	Bewertung der Kosten-Nutzen-Relation durch die Peers in Alexandria.....	235
Tabelle 56:	Übersicht zu Prozessschritten und abgeleiteten Maßnahmen im Anschluss an die Peer Reviews an den vier Fallschulen	237
Tabelle 57:	Bewertung der Information über die Ergebnisse des Peer Reviews.....	240
Tabelle 58:	Bewertung des zweiten Pädagogischen Tages zur Peer-Review-Auswertung.....	241
Tabelle 59:	Verbesserung des Informationsflusses in Folge des Peer Reviews an der DSBA (PT I).....	242
Tabelle 60:	Verbesserung des Informationsflusses in Folge des Peer Reviews an der DSBA (PT II).....	242
Tabelle 61:	Bewertung des Hospitationskonzeptes durch das Kollegium der DSBA.....	243
Tabelle 62:	Brachte das Peer Review wichtige neue Erkenntnisse an der DSBA?.....	254
Tabelle 63:	Bewertung der Entwicklungen, die das Peer Review an der DSBA ausgelöst hat (Zeitpunkt: November 2008)	254
Tabelle 64:	Peer Review DSBA: abgeleitete Konzepte bzw. Maßnahmen und Stand der Umsetzung zwei Jahre nach der Durchführung.....	255
Tabelle 65:	Brachte das Peer Review wichtige neue Erkenntnisse an der DSS?	257
Tabelle 66:	Peer Review DSS: abgeleitete Konzepte bzw. Maßnahmen und Stand der Umsetzung zwei Jahre nach der Durchführung.....	257
Tabelle 67:	Peer Review DSBK: abgeleitete Konzepte bzw. Maßnahmen und Stand der Umsetzung zwei Jahre nach der Durchführung.....	260
Tabelle 68:	Brachte das Peer Review wichtige neue Erkenntnisse an der DEO?	263
Tabelle 69:	Peer Review DEO: abgeleitete Forderungen, Konzepte bzw. Maßnahmen und Stand der Umsetzung zwei Jahre nach der Durchführung	264
Tabelle 70:	Evaluationsgrundlagen und Rahmenbedingungen	268
Tabelle 71:	Intensität des Vorabkontaktes zwischen Peers und Vertretern der besuchten Schule	270
Tabelle 72:	Themen der Vorbereitungstreffen zum Peer Review	270

Tabelle 73:	Kriterien der Auswahl von Beobachtungsschwerpunkten für Peer Reviews ...	277
Tabelle 74:	Anzahl gewählter Beobachtungsschwerpunkte für Peer Reviews	277
Tabelle 75:	Inhaltliche Schwerpunkte der Evaluationsfokusse	278
Tabelle 76:	Merkmale der beauftragenden Schule bzw. der Beteiligten.....	282
Tabelle 77:	Beitrag des Schulleiters zum Gelingen des Peer Reviews	287
Tabelle 78:	Aktivität des Schulleiters während des Besuchs der Peers.....	289
Tabelle 79:	Förderndes Verhalten des Schulleiters im Rahmen des Peer Reviews	290
Tabelle 80:	Merkmale der Peers	295
Tabelle 81:	Wie viele Peers wurden tatsächlich eingesetzt und welche Anzahl wäre im Nachhinein ideal gewesen?	309
Tabelle 82:	Auswahlkriterien für Peers an Deutschen Auslandsschulen	313
Tabelle 83:	Merkmale der Peer-Evaluation selbst (Durchführung)	315
Tabelle 84:	Auswahl von Interviewpartnern und Hospitationsklassen im Peer Review.....	318
Tabelle 85:	Personelle und materielle Unterstützung der Peers durch die evaluierte Schule	321
Tabelle 86:	Begleitprogramm bei Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen	323
Tabelle 87:	Einfluss des Begleitprogramms auf Arbeitsatmosphäre und Qualität des PR ..	324
Tabelle 88:	Bewertung der (nicht) arbeitsteiligen Vorgehensweise der Peers durch Vertreter der evaluierten Schulen	329
Tabelle 89:	Bedeutung der Leitung des Peer-Teams durch ein Mitglied der Gruppe	331
Tabelle 90:	Präsentation der Ergebnisse	334
Tabelle 91:	Teilnehmerkreis an der mündlichen Präsentation nach dem Peer Review.....	345
Tabelle 92:	Einbeziehung der Schulfamilie in die Ableitung von Maßnahmen.....	347
Tabelle 93:	Einbeziehung schulischer Gremien in die Ableitung von Maßnahmen aus dem Peer Review.....	349
Tabelle 94:	Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews	351
Tabelle 95:	Grad der Umsetzung von abgeleiteten Maßnahmen aus dem Peer Review	355
Tabelle 96:	Ursachen nicht vollständig umgesetzter Maßnahmen aus dem Peer Review ..	355
Tabelle 97:	Einbeziehung des Prozessbegleiters in die Nutzung der Ergebnisse.....	356
Tabelle 98:	Einbeziehung des Prozessbegleiters in die Vorbereitung des Peer Reviews ...	358
Tabelle 99:	Nutzen der Mitwirkung des regionalen Prozessbegleiters	358
Tabelle 100:	Einfluss des Faktors Zeit auf das Gelingen eines Peer Reviews.....	362
Tabelle 101:	Zustimmungswerte zu den 87 Gelingensmerkmalen von FB II.....	368
Tabelle 102:	Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der Rahmenbedingungen.....	369
Tabelle 103:	Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der ausrichtenden Schule.....	373
Tabelle 104:	Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der Peers	375
Tabelle 105:	Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der Evaluationsdurchführung	377
Tabelle 106:	Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der Präsentation der Ergebnisse.....	380
Tabelle 107:	Zentrale Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen im Bereich der Nutzung der Evaluationsergebnisse	385
Tabelle 108:	Besondere Gelingensbedingungen von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen (Auszüge aus Fragebogen II)	387
Tabelle 109:	Eigene empirische Quellen für die Bewertung des Instrumentes Peer Review.....	392
Tabelle 110:	Bewertung des Peer-Reviews an Deutschen Auslandsschulen	393
Tabelle 111:	Bewertung der Aussagekraft und der Nützlichkeit der Ergebnisse des Peer Reviews mit Hilfe von Schulnoten.....	411

Anhang

Anhang 1:	Fragebogen I (FB I): Ablauf von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen	441
Anhang 2:	Fragebogen II (FB II): Gelingensbedingungen und Bewertung von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen.....	445
Anhang 3:	Fragebogen II (FB II PB): Gelingensbedingungen und Bewertung von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen mit ergänzenden Fragen an Prozessbegleiter	450
Anhang 4:	Interviewleitfaden I (alt): Gelingensbedingungen und Bewertung von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen.....	456
Anhang 5:	Interviewleitfaden II (neu): Gelingensbedingungen und Bewertung von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen.....	459
Anhang 6:	Antwortkategorien zu Interviewleitfaden II	461
Anhang 7:	Selbstauskunftsbogen von Peers und Vertretern der Schule	463
Anhang 8:	Vereinbarungen zwischen Peers und DSB Alexandria (Kontrakt): Teil I.....	464
Anhang 9:	Vereinbarungen zwischen Peers und DSB Alexandria (Kontrakt): Teil II	466
Anhang 10:	Fragebogen an die Teilnehmer der Ergebnispräsentation beim Peer Review ..	467

Anhang 1: Fragebogen I (FB I): Ablauf von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen

Peer Review als Evaluationsinstrument untersucht am Beispiel Deutscher Auslandsschulen²¹⁶



Fragebogen für Deutsche Auslandsschulen an Schulleiter, PQM-Koordinator, Leiter Steuergruppe Teil I: Ablauf des Peer Reviews



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich bin PQM-Koordinator an der DSB Alexandria (Ägypten) und arbeite an einer Dissertation zum Thema „Peer Review“. Im empirischen Teil der Arbeit will ich besonders auf den Einsatz des Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen eingehen. In diesem Zusammenhang möchte ich Sie um Ihre Hilfe bitten, indem Sie die unten angefügten Fragen beantworten und mir den Bogen per Mail zurück schicken (meg.foerschner@web.de). Die Angabe Ihrer persönlichen Daten dient nur der möglichen direkten Kontaktaufnahme. Die Auswertung der Fragebögen erfolgt selbstverständlich in anonymisierter Form.

Ich bedanke mich schon jetzt bei Ihnen für die Unterstützung meiner Arbeit und lasse Ihnen die Auswertung der Daten auf Wunsch gerne zukommen.

Günter Förschner

Name:		E-Mail:	
Funktion ²¹⁷ :	<input type="checkbox"/> Schulleiter	<input type="checkbox"/> PQM-Koordinator	<input type="checkbox"/> Steuergruppe <input type="checkbox"/> Peer <input type="checkbox"/> sonstiges:
Name und Sitz der Schule			Bin an der Schule seit Schuljahr:
an meiner Schule bereits durchgeführte Evaluationen (Bitte tragen Sie das Jahr der Durchführung ein oder „nein“)			
Selbstevaluation (z.B. SEIS+):	Peer Review:	Inspektion (BLI):	

A) VORBEREITUNG DES PEER REVIEWS

1. Festlegung der Beobachtungsschwerpunkte

a) Welche schulischen Gremien waren an der Vorbereitung des Peer Reviews (PR²¹⁸) beteiligt?

Schulleitung Steuergruppe Elternvertretung SMV sonstige²¹⁹:

b) Nach welchen Kriterien wurden die Beobachtungsschwerpunkte ausgewählt?

Ergebnisse der SEIS+ Umfrage Vorschläge der Steuergruppe sonstige:

c) Wie viele Beobachtungsschwerpunkte haben Sie gewählt? Anzahl:

d) Welchen Qualitätsbereichen können die Beobachtungsschwerpunkte zugeordnet werden?

Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse Schulmanagement/Organisation
 Personalentwicklung und Kooperation Schulkultur (z.B. Mitwirkung, Unterstützung)
 Qualitätsentwicklung – Ziele und Strategien (Metaevaluation) sonstiges:

d) Wurde der ZfA-Prozessbegleiter in die Vorbereitung des PR mit einbezogen?

Ja, sehr intensiv Ja, teilweise Nein
 falls „ja“: Welche Aufgaben übernahm der Prozessbegleiter:

2. Auswahl der Peers

a) Welche Anzahl von Peers wurde ausgewählt? Anzahl:

Welche Anzahl von Peers wäre, im Nachhinein betrachtet, ideal gewesen? Anzahl:

²¹⁶ Die Formatierung des Fragebogens hat sich durch dessen Integration in die vorliegende Arbeit geringfügig geändert.

²¹⁷ Zutreffendes bitte mit einem „x“ ankreuzen; z.T. sind auch Mehrfachnennungen möglich.

²¹⁸ Der Begriff „Peer Review“ wird im Folgenden jeweils mit „PR“ abgekürzt.

²¹⁹ Bitte eintragen!

- b) Nach welchen Kriterien wurden die Peers ausgewählt?
- ausgebildeter Peer räumliche Nähe zur Schule Schulstufe
- Geschlecht
- unterrichtete Fächer längere Unterrichtserfahrung persönliche Kontakte
- spezielles Wissen zu den ausgewählten Evaluationsbereichen sonstiges:

3. Vorab-Information der Peers und der Schulfamilie²²⁰

- a) Welche Informationen über die Schule haben die Peers vorab erhalten?
- Schulstatistik Evaluationsdaten Informationen zu den anderen Peers
- Bericht über bisherige Maßnahmen der Schulentwicklung / des PQM
- von den Peers zu untersuchende Beobachtungsschwerpunkte
- sonstiges:
- b) Gab es vor dem Besuch durch die Peers ein Vorbereitungstreffen? ja nein
- falls "ja": Wer nahm an dem Treffen teil?
- Peers Mitglieder Steuergruppe Schulleitung sonstige:
- Welche Themen wurden bei dem Treffen besprochen?
- Evaluationsschwerpunkte (Fragen) Organisation des PR „Peer Kontrakt“
- Methoden der Evaluation sonstige:
- c) Welche schulischen Gruppen wurden vorab über das Peer Review informiert?
- Lehrkräfte Schüler Eltern Verwaltung sonstige:
- Zu welchen Themen wurde dabei informiert?
- Ziele des PR Beobachtungsschwerpunkte organisatorischer Ablauf
- Methodik der Datensammlung Umgang mit den Daten sonstiges:

4. Kontakt und Kommunikation mit und zwischen den Peers

- a) Über welche Wege wurde mit den Peers vor/nach dem Besuch hauptsächlich kommuniziert?
- E-Mail Telefon persönliche Treffen sonstige:
- b) Wie intensiv war die Vorab-Kommunikation zwischen Schule und Peers?
- sehr intensiv intensiv weniger intensiv (nahezu) kein Vorab-Kontakt

B) DURCHFÜHRUNG DES PEER REVIEWS UND RÜCKMELDUNG DER ERGEBNISSE

5. Durchführung des Besuches der „kritischen Freunde“ (Peers)

- a) Dauer und Ablauf des Besuches
- Bitte tragen Sie mit der jeweiligen Abkürzung ein, was in den Besuchstagen gemacht wurde. Lassen Sie evtl. übrige Tage frei, wenn Ihr PR kürzer gedauert hat.

Abkürzungen:

Organisation/Vorbereitung (O) Schulrundgang (S) Unterrichtsbesuche (U)

Dokumente sichten (D) Interviews (I) Beratungsgespräche (B)

Vorbereitung der Präsentation (V) Präsentation (Zwischen)-Ergebnisse (P)

Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4	Tag 5	Tag 6

- b) Arbeiteten die Peers arbeitsteilig bei unterschiedlichen Beobachtungsschwerpunkten?
- ja nein Wie hat sich diese Vorgehensweise bewährt?
- sehr sinnvoll sinnvoll wenig geeignet nicht geeignet weiß nicht

²²⁰ „Schulfamilie (SF)“: Schüler, Lehrer, Eltern, Schulvorstand, Mitarbeiter

c) Wer suchte die Interviewpartner und die zu hospitierenden Klassen aus?

	Schulleitung	Steuergruppe	Peers	sonstige ³ :
Interviewpartner				
Hospitationsklassen				

d) Erhielten die Peers für ihre Arbeit an der Schule personelle bzw. sonstige Unterstützung, z.B. durch Schülerscouts (helfende Schüler) freigestellte Lehrkräfte
 Sekretariat Techniker eigener Arbeitsraum
 Computer, Drucker, Kopierer Getränke und Snacks sonstiges:

e) Gab es für die Peers ein (geselliges, touristisches) Begleitprogramm?
 nein ja, ...

Falls ja: Sehenswürdigkeiten Ausflüge gemeinsames Abendessen
 Kulturveranstaltungen sonstige:

Welchen Einfluss hat das Begleitprogramm auf ...

	großen Einfluss	geringen E.	keinen E.	weiß nicht
... die Arbeitsatmosphäre				
... die Qualität der Ergebnisse der Peers				
... sonstiges:				

Tragen Sie hier bitte ein „+“ ein, wenn der Einfluss positiv war, ein „-“, im umgekehrten Fall.

6. Rückmeldung der Ergebnisse des Peer Reviews

a) Gab es direkt im Anschluss an das PR an Ihrer Schule eine mündliche Präsentation der Ergebnisse durch die Peers? Nein. Ja

Falls „Ja“: Welche schulischen Gruppen nahmen an der Präsentation teil?
 Lehrkräfte Schüler Eltern Verwaltung sonstige:

b) Wie wichtig/hilfreich ist die direkte mündliche Präsentation der Ergebnisse durch die Peers?

sehr wichtig wichtig geringe Bedeutung nicht wichtig eher schädlich
 evtl. bitte kurze Begründung:

C) AUSWERTUNG UNG NUTZUNG DER ERGEBNISSE DES PEER REVIEWS

7. Auswertung der Ergebnisse

Welche schulischen Gruppen wurden an der Ableitung von konkreten Maßnahmen aus den Ergebnissen des PR beteiligt? Welche Gruppe hatte dabei den stärksten Einfluss (Doppelkreuz)?

Schulleitung Vorstand Steuergruppe Lehrkräfte Schüler
 Eltern sonstige:

8. Umsetzung der Entwicklungsprojekte (Maßnahmen), die sich aus dem PR ergaben

a) Wurden die Maßnahmen, die aus den Ergebnissen des PR abgeleitet wurden, dann auch konsequent umgesetzt?
 vollständige Umsetzung größtenteils teilweise
 gar nicht umgesetzt

Woran lag es Ihrer Meinung nach, falls nicht alles umgesetzt werden konnte?

- Mängel in der Planung
- Mangel an personellen Ressourcen (Arbeitszeit)
- Finanzielle Mittel nicht ausreichend
- Widerstände einzelner schulischer Gruppen
- Betroffene waren von den Maßnahmen nicht überzeugt.
- unzureichende Unterstützung durch die Schulleitung
- Zu viele Maßnahmen wurden gleichzeitig angegangen (Verzettelung).
- sonstiges:

b) Wurde später überprüft, ob die getroffenen Maßnahmen auch zielführend waren?

- bisher keine Überprüfung
- teilweise Überprüfung
- vollständige Überprüfung

c) Wurden die gesetzten Ziele, die sich aus den Ergebnissen des PR ergaben auch erreicht?

- vollständig erreicht
 - größtenteils
 - teilweise
 - nicht erreicht
 - weiß nicht
- Woran lag es Ihrer Meinung nach³?

9. Bewertung des Peer Reviews als Evaluationsinstrument

Bitte bewerten Sie das PR im Vergleich zu Selbstevaluation (z.B. SEIS+) und externer Evaluation (Bund-Länder-Inspektion) nach den unten genannten Kriterien mit Hilfe der Schulnoten **1-6!**

	Selbstevaluation	Peer Review	externe Evaluation
Aussagekraft der Ergebnisse			
Nützlichkeit der Ergebnisse für die Schulentwicklung			



Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und Ausdauer!

Günter Förschner

Anhang 2: Fragebogen II (FB II): Gelingensbedingungen und Bewertung von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen

Peer Review als Evaluationsinstrument untersucht am Beispiel Deutscher Auslandsschulen²²¹



Fragebogen für Deutsche Auslandsschulen an Schulleiter, PQM-Koordinator, Leiter Steuergruppe, Peers Teil II: Gelingensbedingungen und Bewertung von Peer Reviews



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in Teil I meiner Befragung habe ich Deutsche Auslandsschulen zum Prozedere beim Peer Review befragt. Teil II betrifft nun den zentralen Abschnitt meiner Dissertation, nämlich die Frage nach den Gelingensbedingungen des Peer Reviews, d.h. welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit das PR zu einer erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann. In den Tabellen sind Beispiele für Bedingungen aufgeführt, die für den Erfolg des PR wichtig sein könnten. Die Reihenfolge innerhalb der Tabelle ist rein zufällig und stellt keine Wertung dar. Ergänzungsfragen speziell für Personen, die schon als Peer gearbeitet haben, sind grau unterlegt. Eine Zeile pro Tabelle ist jeweils frei gelassen. Hier können Sie zusätzliche Bedingungen einfügen, die aus Ihrer Sicht auch erfüllt sein müssen.

Bitte schicken Sie den ausgefüllten Bogen per Mail zurück (meg.foerschner@web.de). Die Auswertung der Fragebögen erfolgt selbstverständlich in anonymisierter Form.

Ich bedanke mich schon jetzt bei Ihnen für die Unterstützung meiner Arbeit und lasse Ihnen die Auswertung der Daten auf Wunsch gerne zukommen.

Günter Förschner

Name:		E-Mail:	
Funktion ²²² :	<input type="radio"/> Schulleiter	<input type="radio"/> PQM-Koordinator	<input type="radio"/> Steuergruppe <input type="radio"/> Peer <input type="radio"/> sonstiges:
Name und Sitz der Schule:			

A) Evaluationsgrundlagen bzw. Rahmenbedingungen

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	rechtzeitige Information der Peers über ihren Auftrag					
2	intensiver Vorabkontakt (z.B. Mail) zwischen Peers und Schule					
3	Regelung wichtiger Fragen (z.B. Zielsetzung, Auftrag, Kosten, Vertraulichkeit ...) in einem schriftlichen Peer-Review-Kontrakt.					
4	vernünftige Relation zwischen Kosten (Zeit, Geld) und Nutzen					
5	Einbettung des Peer Reviews in einen Gesamt-Qualitätsprozess					
6	eindeutige Bestimmung der Evaluationsbereiche (Klare Formulierung der Evaluationsfragen)					
7	realistische Evaluationsziele					
8	Transparenz bei den Beteiligten über die Ziele der Evaluation					
9	Erstellung bzw. Nutzung sinnvoller Indikatoren für die Evaluation					
10	Wahl von Evaluationsthemen, die weitgehend im Einflussbereich der einladenden Schule stehen					
11	Zusammenstellung eines PR-Organisationsteams an der einladenden Schule					
12	Die Peers brauchen eine gemeinsame Vorbereitungszeit an der besuchten Schule (mind. ½ Tag) vor Beginn der Untersuchung.					
13	intensiver Vorabkontakt der Peers untereinander (Vorbereitung)					
14	Die Evaluationsinstrumente (z.B. Beobachtungsbögen, Interview-leitfäden) werden von den Peers gemeinsam entwickelt. (vorgefertigte Instrumente sind nicht 1:1 übernehmbar)					

²²¹ Die Formatierung des Fragebogens hat sich durch dessen Integration in die vorliegende Arbeit geringfügig geändert.

²²² Zutreffendes bitte mit einem „x“ ankreuzen; auch Mehrfachnennungen sind möglich.

B) Merkmale der beauftragenden (einladenden) Schule bzw. der Beteiligten

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Veränderungswille des Kollegiums					
2	Veränderungswille- und Bereitschaft der Schulleitung					
3	enge Kooperation mit den Peers und Unterstützung des PR					
4	Offenheit der Beteiligten gegenüber den Ergebnissen des PR					
5	aktive Unterstützung der Peer-Evaluation durch die Schulleitung					
6	Kollegium ist vorab mehrheitlich vom Nutzen des Einsatzes der Peer-Evaluation überzeugt (z.B. Mehrheitsvotum pro PR)					
7	Stimmung des gegenseitigen Vertrauens innerhalb des Kollegiums					
8	Stimmung des gegenseitigen Vertrauens in der gesamten Schulfamilie (auch Schulvorstand, Schulleitung, Schüler, Eltern)					
9	An der Schule wurde vor dem PR eine Selbstevaluation durchgeführt.					

C) Merkmale der Peers

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	große Erfahrung der Peers mit Evaluationen					
2	Unabhängigkeit der Peers von der einladenden Schule					
3	Peers sollten möglichst aus der (räumlichen) Nähe der besuchten Schule kommen (z.B. gleiche(s) Land/Region).					
4	Peers haben eine langjährige Unterrichtserfahrung					
5	Peers haben eine langjährige Erfahrung im Auslandsschuldienst					
6	Peers haben Erfahrung in der Schulentwicklung					
7	hohe Akzeptanz und Glaubwürdigkeit der Peers					
8	Mindestens ein Mitglied des Peer-Teams spricht die Landessprache.					
9						
10	Zwischen den Peers und den Betroffenen aus der besuchten Schule besteht ein professionelles Maß an persönlicher Distanz.					
11	Peers haben fundierte Kenntnisse in den zu evaluierenden Themen bzw. Bereichen (Fachexpertise).					
12	hohe soziale Kompetenz der Peers					
13	hohe kommunikative Kompetenz der Peers					
14	Peers kennen wissenschaftliche Qualitätsstandards von Evaluation (Evaluationsstandards).					
15	Peers stehen der Schule und ihrer Arbeit positiv gegenüber.					
16	Die Anzahl der Peers orientiert sich an den Anforderungen der zu untersuchenden Fragestellungen und der vorhandenen Zeit.					
17	Die Peers kennen die Rahmenbedingungen der besuchten Schule (z.B. Schülerklientel, kulturelles Umfeld) aus der eigenen Schule.					
18	Ein Mitglied der Peers übernimmt die Leitung der Gruppe.					
19	Im Peer-Team ist mindestens ein Mitglied, das bereits schon einmal ein Peer Review durchgeführt hat.					
20	Peers haben eine spezielle Peer-Ausbildung durchlaufen					

Fragen für Peers

D) Merkmale der Peer Evaluation selbst (Durchführung)

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Beachtung des Schutzes persönlicher Daten und Daten der Schule					
2	Die Peers stören möglichst wenig den Schulalltag/Unterricht.					
3	methodisch saubere (korrekte) Durchführung der Evaluation					
4	Bei den Lehrkräften herrscht Klarheit darüber, dass sie nicht persönlich beurteilt werden (z.B. bei Unterrichtsbesuchen).					
5	Bei der Datensammlung werden verschiedene Methoden kombiniert (z.B. Interviews, Hospitationen, quantitative Daten).					
6	Bei den Interviews werden Personen aus verschiedenen Teilen der Schulfamilie (Lehrer, Schüler, Eltern ...) befragt.					
7	Für die Durchführung des PR stehen ausreichende finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung (z.B. Reise- und Übernachtungskosten, angemessene Zahl von Peers u.a.).					
8	Den Peers steht ein sinnvoll ausgestatteter (z.B. Arbeitsplätze, Computer, Drucker) eigener Arbeitsraum zur Verfügung.					
9	Die Vorgehensweise der Peers (Methoden und Arbeitsschritte) ist für die Betroffenen jederzeit transparent.					
10	Zwischen Peers und den Mitgliedern der Schulfamilie herrscht ein freundschaftlicher und offener Umgang.					
11	Die Schulleitung hält sich während des Besuchs der Gruppe soweit wie möglich im Hintergrund und greift nicht ein.					
12	Der Evaluationsbesuch wird <u>nicht</u> mit privaten Einladungen bzw. Veranstaltungen (Abendessen, touristische Führungen u.ä.) vermischt.					
13	Die Evaluationsergebnisse werden vor deren Bekanntgabe noch mit Vertretern der Schule auf ihre Gültigkeit geprüft (Validierung).					
14	Klare Aufgabenverteilung zwischen den Peers					
15	Die Peers erhalten personelle Unterstützung (z.B. abgestellte Lehrkräfte oder Schüler) bei der Organisation und Durchführung.					
16	Für Sammlung und Aufbereitung der Daten ist ausreichend Zeit.					

Fragen für Peers

E) Präsentation der Ergebnisse (mündlich und schriftlicher Bericht)

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Der Peer-Bericht enthält nicht nur Ergebnisse (Daten), sondern auch Ziele und Methoden der Evaluation.					
2	Kritische Beobachtungen bzw. Ergebnisse werden klar benannt.					
3	Im Bericht wird klar zwischen beobachteten Fakten, Interpretation und Empfehlung unterschieden.					
4	Die Art der Darstellung (z.B. Sprache, Fremdwörter) der Ergebnisse ist für die Adressaten gut verständlich.					
5	Die Peers machen konkrete Vorschläge für Verbesserungen.					
6	Die Ergebnisse stehen nicht im krassen Widerspruch zur Selbsteinschätzung durch das Kollegium.					
7	Die besuchte Schule erhält direkt im Anschluss an den Besuch eine erste mündliche Rückmeldung über die Ergebnisse.					
8	Bei der schulinternen Präsentation der Ergebnisse sind möglichst alle Gruppen der Schulfamilie vertreten.					
9	Alle relevanten schulischen Gruppen werden in die Diskussion bzw. Auswertung der Ergebnisse einbezogen.					
10	Die Ergebnisse werden vollständig und unverändert dargestellt.					
11	Die besuchte Schule erhält zeitnah den schriftlichen Bericht.					
12	Die Ergebnisse und Empfehlungen werden vor der Berichterstattung zwischen Peers und Vertretern der besuchten Schule diskutiert.					
13	Die Diskussion der Ergebnisse unter den Betroffenen (z.B. Kollegium, Schüler, Eltern) erfolgt zeitnah zur Durchführung des Peer Reviews.					
14	Die Ergebnisse des Peer Reviews lassen keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zu.					
15	Vertreter aller schulischen Gruppen (Lehrer, Schüler, Eltern) haben Zugang zu den vollständigen Ergebnissen des Peer Reviews.					
16	Das Peer Review liefert wichtige Erkenntnisse, die für die Betroffenen neu oder gar unerwartet sind.					
17	Die Schule entscheidet allein, was mit den Ergebnissen geschieht. (Datenhoheit der Schule)					
18	Der Peer-Bericht wird vor der endgültigen Fertigstellung durch Vertreter der besuchten Schule (z.B. SL) freigegeben.					
19	Die Peers haben ausreichend Zeit zur Vorbereitung der Präsentation der Ergebnisse am Ende des Peer Reviews.					
20	Der Abschlussbericht wird durch die Peers während ihres Besuchs an der Schule möglichst noch (fast) fertig gestellt.					

Fragen für Peers

F) Die Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Für die Beteiligten (z.B. Lehrer, Schüler, Eltern) wird ersichtlich, dass aus den Ergebnissen des PR Konsequenzen gezogen werden.					
2	Die Peers werden in die Konzeption von Maßnahmen, die aus den Ergebnissen des PR entwickelt werden, einbezogen.					
3	In die Ableitung von Maßnahmen aus den Ergebnissen werden Vertreter aller relevanten schulischen Gruppen einbezogen.					
4	Die Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen erfolgt möglichst zeitnah zum Besuch durch die Peers.					
5	Bei der Umsetzung haben Maßnahmen Priorität, bei denen schnell erkennbare Erfolge zu erwarten sind.					
6	Bei der Umsetzung haben Maßnahmen Priorität, die von den Betroffenen als besonders wichtig/dringlich eingeschätzt werden.					
7	Ein externer Experte (z.B. Prozessbegleiter) hilft bei der Konzeption und Umsetzung der Entwicklungsmaßnahmen.					
8	Für die Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen stehen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung (z.B. Entlastungsstunden, andere zeitliche Entlastung für beteiligte Kollegen, finanzielle Unterstützung).					

Bewertung des Peer Reviews als Instrument der Schulentwicklung

Im letzten Abschnitt dieses Fragebogens geht es darum, wie Sie das Instrument Peer Review im Hinblick auf seine Nützlichkeit für Evaluation, Schul- und Professionsentwicklung bewerten.

Bitte äußern Sie Ihre persönliche Meinung zu den folgenden Aussagen, die auf Ihren persönlichen Erfahrungen beruht!	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Der Blick von außen durch die Peers liefert zusätzliche Erkenntnisse, die der besuchten Schule so nicht bekannt waren (Aufdeckung „blinder Flecken“).					
Ein zwei- bis dreitägiger Schulbesuch durch die „kritischen Freunde“ reicht aus, um fundierte Informationen zu den gestellten Evaluationsfragen zu gewinnen.					
Während des Schulbesuches wird den Peers ein möglichst realistisches Bild der besuchten Schule geboten (keine „Showveranstaltung“).					
Peer Reviews liefern wertvolle Daten für die Schulentwicklung.					
Die Durchführung eines Peer Reviews führt im Kollegium zu einer gedanklichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Qualitätsverständnis von Schule und Unterricht.					
Die Tatsache, dass es sich bei den Peers (meist) um Lehrkräfte, also um Kollegen handelt, verringert an der besuchten Schule die Vorbehalte gegenüber der Peer-Evaluation.					
Der Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen den Peers und den Mitgliedern der besuchten Schule ist eine professionelle Bereicherung für die Beteiligten.					
Die Urteile und Empfehlungen der Peers stoßen im Kollegium überwiegend auf große Akzeptanz.					
Die Relation zwischen Aufwand (Zeit, Kosten) und Ertrag (Nützlichkeit) ist beim Peer Review sehr günstig.					
Der Besuch der Peers ist eine zusätzliche Motivation für die Schulentwicklung.					
Durch meinen Einsatz als Peer hat sich meine Kompetenz im Bereich <u>Evaluation</u> erheblich verbessert.					
Durch meinen Einsatz als Peer hat sich meine Kompetenz im Bereich <u>Schulentwicklung</u> erheblich verbessert.					
Mein Einsatz als Peer an einer anderen Schule brachte für mich wertvolle Anregung für die eigene schulische Praxis mit sich.					
Ich betrachte meinen Einsatz als „kritischer Freund“ als wertvolle Bereicherung meines beruflichen Werdegangs.					

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und Ausdauer!



Günter Förchner

Anhang 3: Fragebogen II (FB II PB): Gelingensbedingungen und Bewertung von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen mit ergänzenden Fragen an Prozessbegleiter

Peer Review als Evaluationsinstrument untersucht am Beispiel Deutscher Auslandsschulen²²³



**Fragebogen für Deutsche Auslandsschulen
an Schulleiter, PQM-Koordinator, Leiter Steuergruppe, Peers
Teil II: Gelingensbedingungen und Bewertung von Peer Reviews**



Liebe Kolleginnen und Kollegen,
in Teil I meiner Befragung habe ich Deutsche Auslandsschulen zum Prozedere beim Peer Review befragt. Teil II betrifft nun den zentralen Abschnitt meiner Dissertation, nämlich die Frage nach den Gelingensbedingungen des Peer Reviews, d.h. welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit das PR zu einer erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann. In den Tabellen sind Beispiele für Bedingungen aufgeführt, die für den Erfolg des PR wichtig sein könnten. Die Reihenfolge innerhalb der Tabelle ist rein zufällig und stellt keine Wertung dar. Ergänzungsfragen speziell für Personen, die schon als Peer gearbeitet haben, sind grau unterlegt. Eine Zeile pro Tabelle ist jeweils frei gelassen. Hier können Sie zusätzliche Bedingungen einfügen, die aus Ihrer Sicht auch erfüllt sein müssen.

Bitte schicken Sie den ausgefüllten Bogen per Mail zurück (meg.foerschner@web.de). Die Auswertung der Fragebögen erfolgt selbstverständlich in anonymisierter Form.

Ich bedanke mich schon jetzt bei Ihnen für die Unterstützung meiner Arbeit und lasse Ihnen die Auswertung der Daten auf Wunsch gerne zukommen.

Günter Förschner

Name:		E-Mail:	
Funktion ²²⁴ :	<input type="radio"/> Schulleiter	<input type="radio"/> PQM-Koordinator	<input type="radio"/> Steuergruppe <input type="radio"/> Peer <input type="radio"/> sonstiges:
Name und Sitz der Schule:			

A) Evaluationsgrundlagen bzw. Rahmenbedingungen

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	rechtzeitige Information der Peers über ihren Auftrag					
2	intensiver Vorabkontakt (z.B. Mail) zwischen Peers und Schule					
3	Regelung wichtiger Fragen (z.B. Zielsetzung, Auftrag, Kosten, Vertraulichkeit ...) in einem schriftlichen Peer-Review-Kontrakt.					
4	vernünftige Relation zwischen Kosten (Zeit, Geld) und Nutzen					
5	Einbettung des Peer Reviews in einen Gesamt-Qualitätsprozess					
6	eindeutige Bestimmung der Evaluationsbereiche (Klare Formulierung der Evaluationsfragen)					
7	realistische Evaluationsziele					
8	Transparenz bei den Beteiligten über die Ziele der Evaluation					
9	Erstellung bzw. Nutzung sinnvoller Indikatoren für die Evaluation					
10	Wahl von Evaluationsthemen, die weitgehend im Einflussbereich der einladenden Schule stehen					
11	Zusammenstellung eines PR-Organisationsteams an der einladenden Schule					
12	Die Peers brauchen eine gemeinsame Vorbereitungszeit an der besuchten Schule (mind. ½ Tag) vor Beginn der Untersuchung.					
13	intensiver Vorabkontakt der Peers untereinander (Vorbereitung)					
14	Die Evaluationsinstrumente (z.B. Beobachtungsbögen, Interview-leitfäden) werden von den Peers gemeinsam entwickelt. (vorgefertigte Instrumente sind nicht 1:1 übernehmbar)					

Fragen für Peers

²²³ Die Formatierung des Fragebogens hat sich durch dessen Integration in die vorliegende Arbeit geringfügig geändert.

²²⁴ Zutreffendes bitte mit einem „x“ ankreuzen; auch Mehrfachnennungen sind möglich.

B) Merkmale der beauftragenden (einladenden) Schule bzw. der Beteiligten

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Veränderungswille des Kollegiums					
2	Veränderungswille- und Bereitschaft der Schulleitung					
3	enge Kooperation mit den Peers und Unterstützung des PR					
4	Offenheit der Beteiligten gegenüber den Ergebnissen des PR					
5	aktive Unterstützung der Peer-Evaluation durch die Schulleitung					
6	Kollegium ist vorab mehrheitlich vom Nutzen des Einsatzes der Peer-Evaluation überzeugt (z.B. Mehrheitsvotum pro PR)					
7	Stimmung des gegenseitigen Vertrauens innerhalb des Kollegiums					
8	Stimmung des gegenseitigen Vertrauens in der gesamten Schulfamilie (auch Schulvorstand, Schulleitung, Schüler, Eltern)					
9	An der Schule wurde vor dem PR eine Selbstevaluation durchgeführt.					

C) Merkmale der Peers

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	große Erfahrung der Peers mit Evaluationen					
2	Unabhängigkeit der Peers von der einladenden Schule					
3	Peers sollten möglichst aus der (räumlichen) Nähe der besuchten Schule kommen (z.B. gleiche(s) Land/Region).					
4	Peers haben eine langjährige Unterrichtserfahrung					
5	Peers haben eine langjährige Erfahrung im Auslandsschuldienst					
6	Peers haben Erfahrung in der Schulentwicklung					
7	hohe Akzeptanz und Glaubwürdigkeit der Peers					
8	Mindestens ein Mitglied des Peer-Teams spricht die Landessprache.					
9						
10	Zwischen den Peers und den Betroffenen aus der besuchten Schule besteht ein professionelles Maß an persönlicher Distanz.					
11	Peers haben fundierte Kenntnisse in den zu evaluierenden Themen bzw. Bereichen (Fachexpertise).					
12	hohe soziale Kompetenz der Peers					
13	hohe kommunikative Kompetenz der Peers					
14	Peers kennen wissenschaftliche Qualitätsstandards von Evaluation (Evaluationsstandards).					
15	Peers stehen der Schule und ihrer Arbeit positiv gegenüber.					
16	Die Anzahl der Peers orientiert sich an den Anforderungen der zu untersuchenden Fragestellungen und der vorhandenen Zeit.					
17	Die Peers kennen die Rahmenbedingungen der besuchten Schule (z.B. Schülerklientel, kulturelles Umfeld) aus der eigenen Schule.					
18	Ein Mitglied der Peers übernimmt die Leitung der Gruppe.					
19	Im Peer-Team ist mindestens ein Mitglied, das bereits schon einmal ein Peer Review durchgeführt hat.					
20	Peers haben eine spezielle Peer-Ausbildung durchlaufen					

Fragen für Peers

D) Merkmale der Peer Evaluation selbst (Durchführung)

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Beachtung des Schutzes persönlicher Daten und Daten der Schule					
2	Die Peers stören möglichst wenig den Schulalltag/Unterricht.					
3	methodisch saubere (korrekte) Durchführung der Evaluation					
4	Bei den Lehrkräften herrscht Klarheit darüber, dass sie nicht persönlich beurteilt werden (z.B. bei Unterrichtsbesuchen).					
5	Bei der Datensammlung werden verschiedene Methoden kombiniert (z.B. Interviews, Hospitationen, quantitative Daten).					
6	Bei den Interviews werden Personen aus verschiedenen Teilen der Schulfamilie (Lehrer, Schüler, Eltern ...) befragt.					
7	Für die Durchführung des PR stehen ausreichende finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung (z.B. Reise- und Übernachtungskosten, angemessene Zahl von Peers u.a.).					
8	Den Peers steht ein sinnvoll ausgestatteter (z.B. Arbeitsplätze, Computer, Drucker) eigener Arbeitsraum zur Verfügung.					
9	Die Vorgehensweise der Peers (Methoden und Arbeitsschritte) ist für die Betroffenen jederzeit transparent.					
10	Zwischen Peers und den Mitgliedern der Schulfamilie herrscht ein freundschaftlicher und offener Umgang.					
11	Die Schulleitung hält sich während des Besuchs der Gruppe soweit wie möglich im Hintergrund und greift nicht ein.					
12	Der Evaluationsbesuch wird <u>nicht</u> mit privaten Einladungen bzw. Veranstaltungen (Abendessen, touristische Führungen u.ä.) vermischt.					
13	Die Evaluationsergebnisse werden vor deren Bekanntgabe noch mit Vertretern der Schule auf ihre Gültigkeit geprüft (Validierung).					
14	Klare Aufgabenverteilung zwischen den Peers					
15	Die Peers erhalten personelle Unterstützung (z.B. abgestellte Lehrkräfte oder Schüler) bei der Organisation und Durchführung.					
16	Für Sammlung und Aufbereitung der Daten ist ausreichend Zeit.					

Fragen für Peers

E) Präsentation der Ergebnisse (mündlich und schriftlicher Bericht)

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Der Peer-Bericht enthält nicht nur Ergebnisse (Daten), sondern auch Ziele und Methoden der Evaluation.					
2	Kritische Beobachtungen bzw. Ergebnisse werden klar benannt.					
3	Im Bericht wird klar zwischen beobachteten Fakten, Interpretation und Empfehlung unterschieden.					
4	Die Art der Darstellung (z.B. Sprache, Fremdwörter) der Ergebnisse ist für die Adressaten gut verständlich.					
5	Die Peers machen konkrete Vorschläge für Verbesserungen.					
6	Die Ergebnisse stehen nicht im krassen Widerspruch zur Selbsteinschätzung durch das Kollegium.					
7	Die besuchte Schule erhält direkt im Anschluss an den Besuch eine erste mündliche Rückmeldung über die Ergebnisse.					
8	Bei der schulinternen Präsentation der Ergebnisse sind möglichst alle Gruppen der Schulfamilie vertreten.					
9	Alle relevanten schulischen Gruppen werden in die Diskussion bzw. Auswertung der Ergebnisse einbezogen.					
10	Die Ergebnisse werden vollständig und unverändert dargestellt.					
11	Die besuchte Schule erhält zeitnah den schriftlichen Bericht.					
12	Die Ergebnisse und Empfehlungen werden vor der Berichterstattung zwischen Peers und Vertretern der besuchten Schule diskutiert.					
13	Die Diskussion der Ergebnisse unter den Betroffenen (z.B. Kollegium, Schüler, Eltern) erfolgt zeitnah zur Durchführung des Peer Reviews.					
14	Die Ergebnisse des Peer Reviews lassen keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zu.					
15	Vertreter aller schulischen Gruppen (Lehrer, Schüler, Eltern) haben Zugang zu den vollständigen Ergebnissen des Peer Reviews.					
16	Das Peer Review liefert wichtige Erkenntnisse, die für die Betroffenen neu oder gar unerwartet sind.					
17	Die Schule entscheidet allein, was mit den Ergebnissen geschieht. (Datenhoheit der Schule)					
18	Der Peer-Bericht wird vor der endgültigen Fertigstellung durch Vertreter der besuchten Schule (z.B. SL) freigegeben.					
19	Die Peers haben ausreichend Zeit zur Vorbereitung der Präsentation der Ergebnisse am Ende des Peer Reviews.					
20	Der Abschlussbericht wird durch die Peers während ihres Besuchs an der Schule möglichst noch (fast) fertig gestellt.					

Fragen für Peers

F) Die Nutzung der Ergebnisse des Peer Reviews

	Wie wichtig sind für Sie die folgenden Bedingungen, damit ein Peer Review zur erfolgreichen Weiterentwicklung der Schule beitragen kann?	ist sehr wichtig	ist wichtig	ist weniger wichtig	keine Bedeutung	weiß nicht
1	Für die Beteiligten (z.B. Lehrer, Schüler, Eltern) wird ersichtlich, dass aus den Ergebnissen des PR Konsequenzen gezogen werden.					
2	Die Peers werden in die Konzeption von Maßnahmen, die aus den Ergebnissen des PR entwickelt werden, einbezogen.					
3	In die Ableitung von Maßnahmen aus den Ergebnissen werden Vertreter aller relevanten schulischen Gruppen einbezogen.					
4	Die Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen erfolgt möglichst zeitnah zum Besuch durch die Peers.					
5	Bei der Umsetzung haben Maßnahmen Priorität, bei denen schnell erkennbare Erfolge zu erwarten sind.					
6	Bei der Umsetzung haben Maßnahmen Priorität, die von den Betroffenen als besonders wichtig/dringlich eingeschätzt werden.					
7	Ein externer Experte (z.B. Prozessbegleiter) hilft bei der Konzeption und Umsetzung der Entwicklungsmaßnahmen.					
8	Für die Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen stehen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung (z.B. Entlastungsstunden, andere zeitliche Entlastung für beteiligte Kollegen, finanzielle Unterstützung).					

Bewertung des Peer Reviews als Instrument der Schulentwicklung

Im letzten Abschnitt dieses Fragebogens geht es darum, wie Sie das Instrument Peer Review im Hinblick auf seine Nützlichkeit für Evaluation, Schul- und Professionsentwicklung bewerten.

Bitte äußern Sie Ihre persönliche Meinung zu den folgenden Aussagen, die auf Ihren persönlichen Erfahrungen beruht!	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Der Blick von außen durch die Peers liefert zusätzliche Erkenntnisse, die der besuchten Schule so nicht bekannt waren (Aufdeckung „blinder Flecken“).					
Ein zwei- bis dreitägiger Schulbesuch durch die „kritischen Freunde“ reicht aus, um fundierte Informationen zu den gestellten Evaluationsfragen zu gewinnen.					
Während des Schulbesuches wird den Peers ein möglichst realistisches Bild der besuchten Schule geboten (keine „Showveranstaltung“).					
Peer Reviews liefern wertvolle Daten für die Schulentwicklung.					
Die Durchführung eines Peer Reviews führt im Kollegium zu einer gedanklichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Qualitätsverständnis von Schule und Unterricht.					
Die Tatsache, dass es sich bei den Peers (meist) um Lehrkräfte, also um Kollegen handelt, verringert an der besuchten Schule die Vorbehalte gegenüber der Peer-Evaluation.					
Der Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen den Peers und den Mitgliedern der besuchten Schule ist eine professionelle Bereicherung für die Beteiligten.					
Die Urteile und Empfehlungen der Peers stoßen im Kollegium überwiegend auf große Akzeptanz.					
Die Relation zwischen Aufwand (Zeit, Kosten) und Ertrag (Nützlichkeit) ist beim Peer Review sehr günstig.					
Der Besuch der Peers ist eine zusätzliche Motivation für die Schulentwicklung.					
Durch meinen Einsatz als Peer hat sich meine Kompetenz im Bereich Evaluation erheblich verbessert.					
Durch meinen Einsatz als Peer hat sich meine Kompetenz im Bereich Schulentwicklung erheblich verbessert.					
Mein Einsatz als Peer an einer anderen Schule brachte für mich wertvolle Anregung für die eigene schulische Praxis mit sich.					
Ich betrachte meinen Einsatz als „kritischer Freund“ als wertvolle Bereicherung meines beruflichen Werdegangs.					

Fragen für Peers

Besondere Fragen zur Prozessbegleitung von Peer Reviews

<i>Bitte äußern Sie Ihre persönliche Meinung zu den folgenden Aussagen, die auf Ihren persönlichen Erfahrungen beruht!</i>	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Die Begleitung des PR ist besonders wichtig in der Vorbereitungsphase.					
Die Begleitung des PR ist besonders wichtig in der Durchführungsphase.					
Die Begleitung des PR ist besonders wichtig in der Phase der Auswertung der Ergebnisse.					
Die Begleitung des PR ist besonders wichtig bei der Umsetzung von Maßnahmen, die aus den Ergebnissen des Peer Reviews abgeleitet wurden.					

Insgesamt habe ich ____ Schulen beim Peer Review betreut, deren Abschluss bereits mindestens ein Jahr zurück liegt.

Daraus haben sich aus meiner Sicht für/in

... ____ Schulen bereits erhebliche Verbesserungen in der schulischen Qualität ergeben.

... ____ Schulen bereits geringfügige Verbesserungen in der schulischen Qualität ergeben.

... ____ Schulen bisher keine nennenswerten Verbesserungen in der schulischen Qualität ergeben.

andere Einschätzung:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und Ausdauer!



Günter Förschner

Anhang 4: Interviewleitfaden I (alt): Gelingensbedingungen und Bewertung von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen

Einsatz des Peer Reviews als Evaluationsinstrument dargestellt am Beispiel Deutscher Auslandsschulen

Leitfragen I Ablauf und Bewertung des Peer Reviews

A) Vorbereitung PR

1. Festlegung der Beobachtungsschwerpunkte

- a. Welche Gremien waren beteiligt?
- b. Welche Kriterien wurden zur Auswahl herangezogen?
- c. Spielten die SEIS-Ergebnisse eine Rolle?
- d. Welche Anzahl von Beobachtungsschwerpunkten ist ideal?
- e. Wurde auch das PQM-System evaluiert (Metaevaluation)? Warum? Warum nicht?

2. Auswahl der Peers

- a. Welche Anzahl von Peers wurde gewählt? Welche Anzahl erscheint als ideal? Warum?
- b. Nach welchen Kriterien wurden die Peers ausgewählt?
(Peer-Ausbildung, Nähe zur Schule, Geschlecht, Schulstufe, Fach, andere)
→ als Ankreuzvorlage
- c. Kannten sich die Peers (teilweise) schon vor dem Besuch?
- d. Hat sich das Verfahren der Auswahl bewährt oder würden Sie im Rückblick heute anders vorgehen?

3. Vorabinformation der Peers und der Schulfamilie²²⁵

- a. Welche Informationen über Schule und Schulentwicklung haben die Peers vorab erhalten?
Schulstatistik (Welche Daten?), Bericht über bisherige SEW-Maßnahmen, Evaluationsdaten (Welche?), Beobachtungsschwerpunkte, Infos zu den anderen Peers (welche?), andere Infos (Welche?)
- b. Gab es ein Vorbereitungstreffen zum Peer Review?
 - Wann wurde es durchgeführt (zeitlicher Vorlauf)?
 - Wer nahm am Treffen teil?
 - Welche Themen wurden besprochen?
 - Wie wichtig war das Vorbereitungstreffen? (auch Dauer und Zeitraum)
- c. Welche Informationen waren wichtig, auf welche hätte man im Rückblick verzichten können? → kombinierte Auswertungstabelle mit 3a
- d. In welcher Form wurden das Kollegium, die Schülerinnen, Mitarbeiter und Eltern über den Besuch und die Zielsetzung der Peers informiert?
Hat sich diese Vorgehensweise bewährt?

²²⁵ Schulfamilie: Schüler, Eltern, Kollegen, Mitarbeiter, Schulvorstand

4. Kontakt und Kommunikation mit und zwischen den Peers

- a. Über welche Wege wurde mit den Peers kommuniziert?
(Telefon, Internet, persönliches Treffen, andere)
- b. Welche Themen standen dabei im Mittelpunkt?
(inhaltliche Fragen, Organisatorisches, anderes)
- c. Wurde vor dem Besuch die Kontaktaufnahme zwischen den Peers aktiv gefördert?
(z.B. Weitergabe von E-Mail-Adressen, Internet-Chat, Selbstauskunftsbogen u.a.)
- d. Welche Bedeutung hat die Kommunikation mit und zwischen den Peers vor der Durchführung des Besuches und danach für das Gelingen des PR?

B) Durchführung PR und Rückmeldung der Ergebnisse

5. Durchführung des Besuches der kritischen Freunde

- a. Wie lange dauerte der Aufenthalt der Peers in der Schule?
- b. Wie war der Ablauf des Besuchs? Was würden Sie heute evtl. anders machen?
- c. Welche Untersuchungsmethoden wurden von den Peers verwendet?
(Doku-Analyse, Interviews, U-Hospitation, Beobachtung, Fragebogen, andere)
- d. Wer wählte die Interviewpartner aus? (Kriterien?)
- e. Arbeiteten die Peers arbeitsteilig (nach Beobachtungsschwerpunkten) oder wurden alle Themen gemeinsam bearbeitet? Hat sich dieses Verfahren bewährt?
Gab es ein Mitglied der Peers, das die inhaltliche/organisatorische Leitung übernahm?
(Peer Leader ☺) Ist (wäre) so eine Festlegung einer Führungsperson sinnvoll?
- f. Hatten die Peers einen eigenen Arbeitsraum zur alleinigen Verfügung?
Wie war dieser Raum ausgestattet? Wie lange am Tag war der Raum offen?
- g. Hatten die Peers auch außerhalb der Schule die räumliche Möglichkeit zur Zusammenarbeit? Wurde diese Möglichkeit genutzt?
- h. Erhielten die Peers bei ihrer Arbeit personelle Unterstützung?
(z.B. Schülerscouts, Sekretariat, Technik, andere)
- i. Gab es für die Peers ein geselliges oder touristisches Programm neben der eigentlichen Arbeit? Welchen Einfluss hat dieses Angebot auf die Arbeit der Peers?

6. Rückmeldung der Ergebnisse

- a. In welcher Form fand die erste Rückmeldung der Ergebnisse am Ende des Besuches statt? Wurde(n) Schulleitung und/oder Vorstand vorab informiert?
(Wann? Wie lange? Teilnehmer, Art der Präsentation u.a.)
- b. Lagen am Ende des Besuchs schon schriftliche Berichte vor?
- c. Wie war das Verfassen des schriftlichen Abschlussberichts des PR organisiert?
(Kommunikation und Kooperation der Peers, zeitliche Vorgaben, u.a.)
- d. Wer erhielt den schriftlichen Abschlussbericht?
- e. Wie wurden nicht-deutsch-sprechende Adressaten über die Ergebnisse informiert?
Hat sich diese Vorgehensweise bewährt?

7. Bewertung des Peer Reviews und der Ergebnisse durch die Schulfamilie

- a. Wurde im Vorfeld des Besuches ausreichend über das PR informiert?
Wie wichtig ist so eine Information, was sollte sie enthalten?
- b. Passte die Zusammensetzung der Peers zu den Evaluationsthemen?
Woran lässt sich das festmachen?
- c. Reicht ein kurzer Besuch der Peers (ca. 2-3 Tage) aus, um sich ein fundiertes Bild von den zu untersuchenden Bereichen zu machen? Wovon hängt das ab?
- d. Wurde den Peers ein realistisches Bild der Schulwirklichkeit geboten oder eher eine „Showveranstaltung“?
- e. Birgt das PR die Gefahr, dass kritische Informationen, z.B. über spezifische Mängel der Schule, nach außen gelangen.
- f. Geben die Ergebnisse des PR eine aus Sicht der Schule zutreffende Einschätzung der zu evaluierenden Themen ab? Wovon hängt das ab?
- g. Haben Sie aus dem Peer Review wichtige bzw. neue Informationen erhalten?
- h. Welchen spezifischen Nutzen bringen für Sie der Besuch der Peers und die damit verbundenen Ergebnisse für die weitere schulische Entwicklung?
- i. Wie bewerten Sie das Verhältnis von (zeitlichem, finanziellem und personellem) Aufwand und Ertrag des PR?

C) Auswertung und Nutzung der Ergebnisse des PR für die Schulentwicklung

8. Auswertung der Ergebnisse des PR

- a. In welcher Form wurden die Ergebnisse des PR ausgewertet?
(z.B. Konferenz mit Koll, Schülerin, Eltern, Sitzung Steuergruppe, SL, andere)
Hat sich diese Form der Auswertung bewährt?
- b. Welches Gremium setzte die Ergebnisse des PR in Entwicklungsziele und Maßnahmen um? Wurden bei der Planung auch ein Zeitraster (Meilensteine) und die Evaluation der Zielerreichung mit einbezogen?
- c. Welche Rolle spielten Schulleitung und Schulvorstand bei Zielsetzung und Maßnahmenplanung?
- d. In welcher Form wurde die Schulöffentlichkeit über die Ergebnisse informiert?

9. Umsetzung der geplanten Maßnahmen und Zielerreichung

- a. Wurden die Maßnahmen, die sich aus der Auswertung des PR ergaben auch umgesetzt? Warum (nicht)?
- b. Wurden die Ziele, die mit diesem Maßnahmen verbunden waren, auch erreicht?
Wie wurde die Zielerreichung überprüft? Warum wurden die Ziele (nicht) erreicht?
- c. Bewerten Sie das PR im Rückblick als Erfolg?
An welchen Kriterien orientiert sich diese Bewertung?

Anhang 5: Interviewleitfaden II (neu): Gelingensbedingungen und Bewertung von Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen

Einsatz des Peer Reviews als Evaluationsinstrument dargestellt am Beispiel Deutscher Auslandsschulen

Interviewleitfaden zu Ablauf und Bewertung des Peer Reviews

A1) Generelle Fragen an alle Interviewpartner

Fragen vor dem speziellem Teil (nach Funktionen)

1. Einstieg zur Person:
Klärung der verschiedenen Funktionen im PR-Zusammenhang
Wie lange an der Auslandsschule, wie lange davon die Funktion(en)?
Welche Erfahrungen mit Schulentwicklung? Welche Fortbildungen auf dem Gebiet?
Welche Erfahrungen mit dem Instrument Peer Review?
2. Woran erkennt man Ihrer Meinung nach, dass ein Peer Review erfolgreich war?

B) Fragen an die durchführende Schule

Schulleiter, Schulvorstand und Steuergruppen bzw. PQMs

3. Was kann der SL zum Erfolg des PR an der eigenen Schule beitragen?
4. Welches Verhalten der SL ist dabei eher hinderlich?
5. Das Peer Review an der eigenen Schule
 - a. Hat die Peer-Evaluation für Sie persönlich wichtige neue Erkenntnisse gebracht? (sog. Aufdeckung „blinder Flecken“)
 - b. War das PR aus Ihrer Sicht erfolgreich?
Woran machen Sie dies fest (Kriterien)?* (Rückgriff auf Kategorien von A2)
 - c. Welche Gründe bzw. Rahmenbedingungen machen Sie für den Erfolg bzw. Misserfolg des PR an Ihrer Schule verantwortlich?
 - d. Konnten Sie bei den Peer Reviews an Ihrer Schule positive oder negative Auswirkungen feststellen, die Sie direkt auf die Evaluation zurückführen? (Bezug zu den Beobachtungsschwerpunkten herstellen)
 - e. Was würden Sie bei einem neuen PR im Vergleich zum bereits abgelaufenen ändern, bei Vorbereitung, Durchführung und Auswertung?

* Die Interviewpartner antworten zunächst frei, dann noch Kriterien als Tabelle vorgeben und kurz besprechen

C) Fragen an Peers: Diese gelten auch für Peers, die Mitglieder von Gruppe B sind.
(Bezug zu den Ergebnissen der speziellen Peer-Fragen aus FB II)

1. Beschreiben Sie, wie aus Ihrer Sicht ideale Arbeitsbedingungen für Peers aussehen¹.
2. Welche besonderen Kenntnisse und Erfahrungen qualifizieren Sie als Peer?
3. Wie schätzen Sie die Notwendigkeit bzw. den Wert einer speziellen Ausbildung zum Peer ein?
4. Welche Vorteile und Probleme sehen Sie in Ihrer Doppelrolle als „kritische Freund“, also als Kollege/Berater und als Evaluator?
5. Würde es aus Ihrer Sicht Sinn machen, in den Regionen der Auslandsschulen jeweils Pools mit ausgebildeten bzw. erfahrenen Peers anzulegen, aus denen die PR-Schulen ihre „kritische Freunde“ auswählen könnten?
6. Was halten Sie von dem Vorschlag, dass (z.B. auf der Website der ZfA) eine Plattform bereit gestellt wird, in der Praxishilfen zur Evaluation (auch für und von Peers) angeboten würden („Evaluationsplattform“)?
7. Welchen persönlichen Nutzen ziehen Sie aus Ihrer Tätigkeit als Peer?*
- Welche Nachteile sind damit für Sie verbunden?

A2) Generelle Fragen an alle Interviewpartner (Teil II)

Fragen nach dem speziellen Teil (nach Funktionen)

3. Diskussion ausgewählter Ergebnisse der zweiten Fragebogenrunde (vgl. Auswertung)
4. Welche Hemmnisse bzw. ungünstige Rahmenbedingungen beeinträchtigen die erfolgreiche Durchführung des Peers Reviews von der Planung über die Durchführung bis hin zur Ableitung von Maßnahmen?¹
5. Wie bewerten Sie den Nutzen des Instrumentes des Peer Reviews im Vergleich zu anderen Evaluationsinstrumenten (z.B. Selbstevaluation, BLI)?
v.a. Aussagekraft der Daten und Nutzen der Evaluation zur Schulentwicklung
6. Was sind die besonderen Stärken und Schwächen des Instrumentes PR?¹

Anhang 6: Antwortkategorien zu Interviewleitfaden II

LF II zu Peer Reviews an Deutschen Auslandsschulen

Antwortkategorien zu Leitfadeninterviews

Name des Interviewpartners: _____ Schule: _____

Funktion(en): SL SV StGr/PQM Peer _____ Datum: _____**Allgemeine Fragen Teil I**

A1/2.

Nach welchen Kriterien kann man ein Peer Review als „erfolgreich“ bewerten?

	entscheidend	wichtig
Die von der Schule gestellten Fragen werden fundiert beantwortet.		
Die Peers machen sinnvolle Vorschläge zur Weiterentwicklung der Schule.		
Das Peer Review trägt tatsächlich zur Verbesserung der Qualität der Schule bei.		
Ablauf und Ergebnisse der Peer Evaluation motivieren die betroffene Schule sich für die eigene Schulentwicklung zu engagieren.		
Das Peer Review bringt Informationen, die die Schule mit eigenen Mitteln nicht ermittelt hätte (z.B. Aufdeckung blinder Flecken).		

Fragen an Peers

C1)

Beschreiben Sie, wie aus Ihrer Sicht ideale Arbeitsbedingungen für Peers aussehen.

	unverzichtbar	wichtig
rechtzeitige Information über die Beobachtungsschwerpunkte im Vorfeld des Peer Reviews		
rechtzeitige Zusendung des Schulreports (Daten und Informationen)		
ausreichende gemeinsame Vorbereitungszeit (mind. ½ Tag) der Peers		
klare Aufgabenverteilung im Peer-Team		
Unterstützung vor Ort durch Kollegen und Schüler(scouts)		
gut ausgestatteter Arbeitsraum, der für die Peers reserviert ist		
ausreichend Zeit für die Durchführung der Evaluation		
Zeit für die (nahezu) Fertigstellung des Peer-Berichts noch vor Ort		

C7) **Welchen persönlichen Nutzen ziehen Sie aus Ihrer Tätigkeit als Peer?****Welche Nachteile sind damit für Sie verbunden?**

Welche der folgenden Aussagen für den persönlichen Nutzen, den Sie aus Ihrem Einsatz als Peer ziehen trifft in besonderem Maße zu?	trifft in besonderem Maße zu
Verbesserung der Kenntnisse und Erfahrungen mit Evaluation	
Anregungen für die eigene berufliche Praxis	
Abwechslung zum schulischen Alltag	
Knüpfung von (professionellen) Kontakten zu Kollegen	
Verbesserung der eigenen beruflichen Qualifikation	
Verbesserung der beruflichen Aufstiegschancen	

Nachteile: ungebundenes Interview

Allgemeine Fragen Teil II

A2/5. Was sind die zentralen Hemmnisse für den Erfolg eines Peer Reviews?

	bei der Durchführung des Peer Reviews	bei der Umsetzung abgeleiteter Maßnahmen
Mängel in der Planung		
mangelnde Transparenz von Prozess und oder Zielsetzung		
Mangel an personellen Ressourcen (Arbeitszeit)		
finanzielle Ressourcen sind unzureichend		
Widerstände einzelner schulischer Gruppen		
Betroffene werden nicht (ausreichend) zu Beteiligten gemacht		
unzureichende Unterstützung durch die Schulleitung		
zu viele Themen/Maßnahmen wurden gleichzeitig angegangen		
Zeitdruck		

A2/6) Was sind die besonderen Stärken und Schwächen des Instrumentes PR?

Besondere Stärken des Instrumentes Peer Review	trifft in besonderem Maße zu
Aufdeckung „blinder Flecken“ (neue Informationen) an der besuchten Schule	
Generierung wertvoller Daten für die Schulentwicklung	
PR fördert die Auseinandersetzung mit dem Qualitätsverständnis im Kollegium	
Einsatz „kritischer Freunde“ setzt Hemmschwelle zur externen Eval. herab	
hohe Akzeptanz der Ergebnisse, da sie von Kollegen ermittelt wurden	
Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen Peers und Kollegen vor Ort stellt für beide Seiten eine Bereicherung dar	
berufliche Kompetenz der Peers als Kollegen erhöht die Chance auf gültige Ergebnisse der Evaluation	
aktive Beteiligung der Mitglieder der besuchten Schule bei der Datenerhebung (z.B. Interviews, Absprachen mit der Schule)	
PR gibt Antworten auf Fragen, die die Schule wirklich interessieren	

Besondere Schwächen des Instrumentes Peer Review	trifft in besonderem Maße zu
mangelnde Professionalität der Peers hat negativen Einfluss auf die Gültigkeit der Ergebnisse	
Peers haben die Tendenz (als Kollegen), negative Ergebnisse zu relativieren	
Peers (als Kollegen) fehlt die professionelle Distanz zur evaluierten Schule	
Das PR beleuchtet nur wenige ausgewählte Aspekte der Schulqualität.	
Peers als „Evaluationslaien“ werden von den Betroffenen nicht ernst genommen	
Die Ergebnisse von PRs können von der besuchten Schule stark gesteuert werden	

Anhang 7: Selbstauskunftsbogen von Peers und Vertretern der Schule

Peer Review an der DSB Alexandria²²⁶

Wer bin ich? Was will ich?

Peers stellen sich vor.

bitte
hier ein Foto
einfügen

Name	Schule	Funktion(en)	E-Mail, Telefon
praktische Erfahrungen mit der Schulentwicklung	•		
Warum mache ich als Peer mit?			
Welcher der Beobachtungsschwerpunkte interessiert mich besonders?			

Meine Meinung vor der Durchführung des Peer Reviews (PR)

<i>Bitte äußern Sie Ihre persönliche Meinung zu den folgenden Aussagen!</i>	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
PR sind eine gute Möglichkeit, einen fundierten externen Blick auf die besuchte Schule und deren Qualität zu erhalten.					
Von einem PR können die Peers sicher im gleichen Maße profitieren (Erfahrungen, Wissen) wie die besuchte Schule.					
Ein PR kann ein guter Anstoß bzw. eine große Motivation für vermehrte Anstrengungen zur Schulentwicklung sein.					
Der Einblick der „kritischen Freunde“ in interne Informationen der Schule (Qualitätsberichte u.a.) stellt kein Problem dar.					
Ein dreitägiger Besuch der „kritischen Freunde“ aus, um sich ein fundiertes Bild von der Schule zu machen.					
Bei einem PR besteht die Gefahr, dass den Gästen eine „Showveranstaltung“ geboten wird, die dem realen Bild der Schule nicht gerecht wird.					
Das PR birgt die Gefahr, dass kritische Informationen, z.B. spezifische über Mängel der Schule nach außen gelangen.					
Das PR kann nur dann erfolgreich sein, wenn die große Mehrheit des Kollegiums den Besuch der „kritischen Freunde“ begrüßt.					
Die Relation zwischen Aufwand (Zeit, Geld und personelle Ressourcen) und Nutzen (Qualität der Infos) des PR ist sehr gut.					
Das PR ist lediglich ein Zwischenschritt zur Schulinspektion, bzw. zur Zertifizierung und hat für sich betrachtet keinen Wert.					
Der Besuch an der DSB Alexandria kann für mich viele Anregungen für die eigene Schulentwicklung bringen.					
Aus dem Besuchen an der DSB Alexandria werden sich dort sicher einige konkrete Maßnahmen der Schulentwicklung ergeben.					

²²⁶ Die Formatierung des Fragebogens hat sich durch dessen Integration in die vorliegende Arbeit geringfügig geändert.

Schulentwicklung an der DSB Alexandria²²⁷



PEER REVIEW von 20. bis 23. April 2008

Einführung



1) Peer Review als Fokus-Evaluation

Das Peer Review ist ein Instrumentarium, das als Teil des Schulentwicklungsprozesses an der DSB Alexandria genutzt werden soll, um die Qualität der Arbeit an unserer Schule zu verbessern. „Kritische Freunde“, repräsentiert durch Vertreter von Partnerschulen und Wissenschaft, besuchen mit einem definierten Auftrag (Beobachtungsschwerpunkte) die DSB Alexandria. Die DSB Alexandria gewährleistet gegenüber den Peers die nötige Offenheit und Transparenz sowie Hilfe bei der Informationsgewinnung. Die Rückmeldung im Rahmen der Erkenntnisse erfolgt ausschließlich an die DSB Alexandria. Die Peers verpflichten sich zur Verschwiegenheit. Durch die Hilfe der „kritischen Freunde“ von außen können dann neue Erkenntnisse und Anstöße für den zukünftigen PQM-Prozess abgeleitet werden.

2) Selbstverständnis der Peers

- Peers nehmen ihre Aufgabe ernst, in der Vorbereitung, Durchführung und beim Feedback.
- Sie geben einen kritischen Blick von außen, kombiniert mit dem Ziel der Hilfe bei der Weiterentwicklung der schulischen Qualität.
- Peers stellen Fragen, hören zu und belehren nicht. Sie helfen gern.
- Peers untersuchen die vorgegebenen Fragestellungen (Beobachtungsschwerpunkte) und spiegeln die Ergebnisse wider.
- Im Mittelpunkt der Evaluation stehen Fragestellungen, nicht Personen.
- Sie treten nicht als Experten auf, die Patentrezepte zur Hand haben.
- Hinweise auf Problemlösungen an der eigenen Schule können hilfreich sein. Sie können der besuchten Schule als Anregung dienen, jedoch nicht als Patentrezept.
- Jedes Mitglied des PR-Teams achtet auf die Datenhoheit der Schule und behandelt die erlangten Informationen vertraulich.

3) Aufgaben der „kritischen Freunde“

- Vorbereitung der Evaluation durch Konkretisierung der Fragestellungen und Auswahl geeigneter Evaluationsinstrumente
- Sammlung von Informationen zu den gegebenen Beobachtungsschwerpunkten durch ...
 - Analyse von Dokumenten und den Ergebnissen der Selbstevaluation
 - Interviews mit verschiedenen Personen und Gruppen der Schulfamilie
 - Beobachtungen im Rahmen des Schulrundgangs und von Unterrichtsbesuchen
 - Ratingkonferenz (Kurzbefragung mit sofortiger Auswertung und Diskussion) u.a.
- Rückspiegelung der gesammelten Ergebnisse, Anregungen für Problemlösungen:
 - Vorabinformation des PQM-Teams mit Schulleiter
 - Präsentation der Ergebnisse im Kollegium mit kurzer Diskussion
 - Erstellung einer schriftlichen Zusammenfassung der Ergebnisse (Peer Report, siehe 5.)

²²⁷ Die Formatierung dieses Textes hat sich durch dessen Integration in die vorliegende Arbeit geringfügig geändert.

4. Anregungen zu Methodik und Organisation der Evaluation



- Aufteilung der Fragestellungen (Schwerpunkte) in Kleingruppen;
Sicherstellung des Informationsaustausches zwischen den Gruppen (Zeitfenster)
- Überarbeitung des von der DSB vorgeschlagenen Zeitplanes nach den Anforderungen, die sich aus dem Einsatz der verschiedenen Evaluationsinstrumente ergeben.
- Durchführung von Interviews und Hospitationen auf der Grundlage von Leitfäden;
schriftliches Festhalten von Ergebnissen
- Unterrichtsbesuche:
 - Vorabinformation der besuchten Lehrkraft über Besucher und Ziel der Hospitation
 - pünktliches Erscheinen und kein vorzeitiges Verlassen der Stunde
- Interviews:
 - Vorstellung des Interviewteams und der Zielsetzung des Interviews
 - Notwendigkeit der Balance von Offenheit und Vertraulichkeit
 - klar fragen, Zuhören, wenig selbst reden und sich Zeit nehmen
- Feedback am dritten Besuchstag
Einplanung ausreichender Zeitreserven zur Aufbereitung der gewonnenen Erkenntnisse und klare Aufgabenverteilung für die arbeitsteilige Erstellung des Peer Reports; Redaktionsleitung

5. Peer Report – Evaluationsbericht im Anschluss an den Besuch

In einem arbeitsteilig erstellten Peer Report sollten strukturierte Informationen zu folgenden Sachverhalten zusammengefasst werden:

- Erläuterung der Vorgehensweise bei der Konkretisierung der Beobachtungsschwerpunkte (Welche Fragen wurden gestellt? Wie wurde evaluiert und warum?)
- Darstellung der Ergebnisse und Herstellung eines Zusammenhangs zu den Fragestellungen;
Hinweise auf evtl. aufgetretene Schwierigkeiten bei der Informationssammlung
- konkrete Vorschläge für realistische Maßnahmen zur Verbesserung (Anregungen)
- Anhang: Instrumente der Evaluation (Fragebögen, Leitfäden, Dokumente u.a.)
Die ausgefüllten Originale (z.B. Leitfäden) sollten der Schule zur Verfügung gestellt werden.

Erfahrungsgemäß sinken Qualität des Peer Reports und die Motivation zur Bearbeitung mit zunehmendem zeitlichem Abstand vom Besuch der Schule. Wir bitten Sie deshalb um die Rücksendung des Berichtes innerhalb von maximal zwei Wochen nach dem Besuch.

6. Schlussbemerkung

Wir wissen, dass Sie Ihre Aufgabe als „kritische Freunde“ sehr ernst nehmen. Sie investieren Ihre Zeit, um nach Alexandria zu kommen und anschließend den Peer Report zu erstellen. Der finanzielle und zeitliche Aufwand, der für dieses Peer Review betrieben wurde und wird, ist enorm. Ziel des Besuchs sollte es daher sein, dass die DSB Alexandria neue Erkenntnisse und Vorschläge erhält, die die Grundlage einer Verbesserung von Schule und Unterricht darstellen. Es liegt in der Verantwortung der Peers, dass sich aus dem Besuch hilfreiche Erkenntnisse für die Schulentwicklung ergeben. Das PQM-Team trägt in Zusammenarbeit mit der Schulleitung dafür Sorge, dass sich aus diesen Erkenntnissen auch konkrete Maßnahmen zur Verbesserung ergeben. Nur so ist der Aufwand für Organisation, Durchführung und Nachbereitung des Peer Reviews gerechtfertigt.

Danke für Ihre Unterstützung!



Schulentwicklung an der DSB Alexandria

PEER REVIEW vom 20. bis 23. April 2008



Vereinbarungen zwischen Peers und Schule

Das Peer Review ist ein Instrumentarium, das als Teil des Schulentwicklungsprozesses an der DSB Alexandria genutzt werden soll, um die Qualität der Arbeit an unserer Schule zu verbessern. „Kritische Freunde“, repräsentiert durch Vertreter von Partnerschulen und Wissenschaft, besuchen mit einem definierten Auftrag (Beobachtungsschwerpunkte) die DSB Alexandria.

Die DSB Alexandria gewährleistet gegenüber den Peers die nötige Offenheit und Transparenz sowie Hilfe bei der Informationsgewinnung.

Die „kritischen Freunde“ evaluieren die Schule auf der Basis der vorgegebenen Beobachtungsschwerpunkte. Erkenntnisse, die sich neben der Bearbeitung dieser Schwerpunkte ergeben können an die Schule weiter gegeben werden, dürfen aber nicht zu einer Verlagerung der knappen Ressourcen der Untersuchung führen (Faktor Zeit).

Die Rückmeldung im Rahmen der Erkenntnisse erfolgt ausschließlich an die DSB Alexandria. Die Peers verpflichten sich zur Verschwiegenheit.

Das im Rahmen des Besuchs gesammelte Datenmaterial wird der Schule im Original zur Verfügung gestellt.

Die Besucher erhalten eine Rückmeldung, wenn sich aus den Erkenntnissen ihres Besuchs konkrete schulische Entwicklungsmaßnahmen ergeben.

Kairo, den 20. April 2008

Unterschriften der „kritischen Freunde“	Unterschriften von PQM-Team und Schulleiter der DSB Alexandria
---	--

Anhang 10: Fragebogen an die Teilnehmer der Ergebnispräsentation beim Peer-Review

DSB Kairo

Feedback zum Peer-Review

Peer Review Mai 2009²²⁸

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit dem Ausfüllen dieses Fragebogens geben Sie uns Ihr persönliches Feedback zum Peer Review und helfen uns, unsere Arbeit in Zukunft weiter zu verbessern. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Meine Meinung zur Durchführung des Peer Reviews (PR)

Bitte äußern Sie Ihre persönliche Meinung zu den folgenden Aussagen!	stimme voll zu	stimme z.T. zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Ich wurde vor Beginn des PR ausreichend über dessen Inhalt und Zielsetzung informiert.					
Die zwei Beobachtungsschwerpunkte, die die Peers untersuchten, waren aus meiner Sicht sinnvoll gewählt.					
Die Zusammensetzung der Gruppe der Peers passte (fachlich) gut zu den gewählten Beobachtungsschwerpunkten.					
Ein zweitägiger Besuch der „kritischen Freunde“ (Peers) reicht aus, um sich ein fundiertes Bild von der Schule zu machen.					
Beim Peer Review an der DSB wurde den Besuchern ein realistisches Bild der Schule gegeben und keine „Showveranstaltung“.					
Das PR birgt die Gefahr, dass kritische Informationen, z.B. über spezifische Mängel der Schule, nach außen gelangen.					
Ich habe durch den Bericht der Peers wichtige neue Informationen über die zwei untersuchten Bereiche erhalten.					
Ich empfand den Besuch der Peers an der Schule als unangemessene Störung des Unterrichts bzw. des Schulalltags.					
Das PR kann ein guter Anstoß bzw. eine Motivation für vermehrte Anstrengungen zur Schulentwicklung an der DSB sein.					

تقرير النظراء في إبريل 2007

ملحوظات حول تقرير النظراء

المدرسة الألمانية سان شارل بورومي بالإسكندرية

الزملاء الأعزاء ، تحية طيبة وبعد

بملى الاستبيان التالي تعطينا ملحوظاتكم الخاصة فيما يتعلق بتقرير النظراء كما تساعدونا على تحسين عملنا في المستقبل.

مع جزيل الشكر لتعاونكم. فريق تطوير المدرسة

رأبي بخصوص تنفيذ تقرير النظراء

لا أعرف	لاوافق	أميل أكثر لعدم الموافقة	أوافق جزئيا	موافق تماما	نرجو الإذلاء برأيكم الشخصي تجاه العبارات التالية
					تم إعلامي منذ البداية بصورة كافية قبل تقرير النظراء عما يتضمنه والأهداف الموضوعية له.
					كان اختيار الأربعة نقاط التي تمت مراقبتها من قبل النظراء اختيارا موقفا من وجهة نظري .
					كان تكوين مجموعة النظراء من الناحية العلمية مناسبة للنقاط التي تم اختيارها للمراقبة.
					كانت الثلاثة أيام المخصصة لزيارة النظراء كافية لتكوين صورة صحيحة عن المدرسة.
					تم إعطاء الزوار المشتركين في تقرير النظراء صورة واقعية عن المدرسة وليس "عرضا مسرحيا".
					يشكل تقرير النظراء خطورة في أن تخرج بعض العيوب إلى خارج المدرسة.
					لقد حصلت على معلومات جديدة وهامة في الأربع مجالات التي تناولها تقرير النظراء.
					لقد كانت زيارة النظراء مصدرا لإزعاج ليس له داع في الدرس وفي الحياة المدرسية.
					يكننا اعتبار تقرير النظراء حافزا أو دافعا لبذل مزيد من الجهد في تطوير المدرسة الألمانية سان شارل بورومي بالإسكندرية

Haben Sie noch einen persönlichen Kommentar zum Peer Review an der DSB Kairo?

في حالة وجود أية تعليقات أو ملحوظات شخصية بخصوص تقرير النظراء في المدرسة! Bitte nutzen Sie dazu die Rückseite! الألمانية سان شارل بورومي بالإسكندرية نرجو تودينها بالخلف.

²²⁸ Die Formatierung dieses Fragebogens hat sich durch dessen Integration in die vorliegende Arbeit geringfügig geändert.